

Интернет-журнал «Мир науки» ISSN 2309-4265 <http://mir-nauki.com/>

2016, Том 4, номер 4 (июль - август) <http://mir-nauki.com/vol4-4.html>

URL статьи: <http://mir-nauki.com/PDF/31PSMN416.pdf>

Статья опубликована 26.08.2016

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Ханхабаева Т.С. Гендерные составляющие в сопровождении становления коммуникативной компетентности подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности в условиях специального и инклюзивного образования // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 4 <http://mir-nauki.com/PDF/31PSMN416.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

**УДК 159.9**

**Ханхабаева Татьяна Сергеевна**

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет», Россия, Улан-Удэ  
Ассистент кафедры «Психологии детства»  
E-mail: [Tatyana.Khankhabaeva@yandex.ru](mailto:Tatyana.Khankhabaeva@yandex.ru)

## **Гендерные составляющие в сопровождении становления коммуникативной компетентности подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности в условиях специального и инклюзивного образования**

**Аннотация.** На современном этапе развития образования многие аспекты обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии остаются не изученным, поэтому сложно представить насколько оно соответствует их потребностям и, самое важное, качественно ли предоставляется данный вид обучения в школах. Известно, что одним из основных аргументов в пользу инклюзивного образования является изолированность детей, обучающихся в специальных коррекционных школах. Поэтому, несомненно важным, в рассмотрении данной темы является попытка выявить влияние образовательной среды на коммуникативную компетентность подростков. Исследование коммуникативной компетентности проводилось по критерию социометрического статуса, умению понимать отношение к себе со стороны одноклассников и адекватно реагировать в ситуациях фрустрирующего межличностного взаимодействия. В ходе эксперимента была выявлена и обоснована зависимость условий образовательной среды на становление коммуникативной компетентности. Так же автор сопоставил гендерную идентичность в разных группах подростков и рассмотрел наличие сопряженности коммуникативной компетентности с гендерной идентичностью старших школьников. Выявленные данные коммуникативной компетентности и ее особенностей у представителей разного пола в различных образовательных условиях позволяют наметить основные направления в работе практического психолога с детьми и педагогами.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность; социально-психологическая адаптация; инклюзивное образование; специальное образование; гендерная идентичность; подростки; умственная отсталость; задержка психического развития

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем на сегодняшний день. Решение ее связано с изменением содержания, оптимизацией способов и технологий организации процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. В полной мере это соотносится и с системой специального и инклюзивного

обучения, которое призвано соответствовать потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья. Здесь важнейшим результатом становится овладение «жизненными компетенциями» (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина [8, 10]).

Психологическое сопровождение инклюзивного образования рассматривается нами как процесс создания максимально благоприятных условий для интеграции подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности (ЛФИН) в социум их нормально развивающихся сверстников. Здесь целью является помощь в приобретении компетентностей, обеспечивающих социально-психологическую адаптацию в обществе (житейской, коммуникативной, аутопсихологической, гендерной и т.п.). Однако на сегодняшний день мы не знаем, способствует ли инклюзивное образование повышению коммуникативной компетентности подростков [1, 6, 7].

Для развития личности в подростковом возрасте важным является достижение идентичности в т.ч. и гендерной. Полоролевое поведение позволяет человеку реализовываться, как представителю пола, во взаимоотношениях с другими членами общества, что отражает степень его личностной зрелости и социальной адаптированности. Общеизвестно, что требования к мужчинам и женщинам в аспекте их социального поведения различаются. В настоящее время формированию гендера школа уделяет мало внимания [4]. Усиление гендерной составляющей должно положительно сказаться на готовности к после школьной социально-психологической адаптации. Изучение этого аспекта расширит представления о проблеме совершенствования коммуникативной компетентности подростков в условиях инклюзивного образования [2, 9].

Исследование коммуникативной компетентности подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности проводилось у обучающихся в условиях инклюзивного образования в количестве 19 человек (ЦГ) в сравнении с подростками, обучающимися в условиях специального коррекционного класса в количестве 38 детей (КГ). Возраст обследованных составил от 14 до 16 лет, они обучались в МБОУ СОШ №29 г. Иркутска.

Исследование состояло из трех основных блоков. Первый – оценка коммуникативной компетентности, второй – гендерной идентичности и третий – связь указанных показателей. Коммуникативная компетентность подростков с ЛФИН оценивалась по нескольким параметрам: по ответам теста Розенцвейг оценивалось знание о нормах адекватного реагирования в ситуациях межличностного взаимодействия, по методике «Социометрия» рассматривался социометрический статус, а так же умение понимать отношение к себе, по тесту коммуникативных умений Михельсона определялось качество сформированности основных коммуникативных умений и экспертная оценка касалась отношений со взрослыми и сверстниками.

Оценка гендера проводилась с помощью экспертной оценки по методике Сандры Бем «Маскулинность - Фемининность» направленная на выявление проблем гендерного поведения у школьников и по модифицированной методике FPI с помощью данной методики определялся психологический пол подростков, т.е. степень проявления андрогинности, маскулинности или фемининности личности.

Результаты по тесту Розенцвейга. Коэффициент социальной адаптации (CGR) составил в ЦГ (31,42). Различия не достигают первого порога значимости, однако несколько более высоким результат был в ЦГ. Если же анализировать распределение показателя у отдельных учащихся, оказывалось, что три четверти испытуемых из ЦГ давали нормативные ответы и имели показатель адаптированности выше 25, а некоторые давали полностью нормативные ответы. Показателей ниже 20 не было. Таким образом, в ЦГ подростки давали «нормативные» ответы, хотя, мы не можем достоверно судить о том, как они реагируют на фрустрирующие

ситуации в обыденной жизни. Но наличие «понимания» того, как следует реагировать у значительной части испытуемых можно расценивать как положительный эффект взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками.

Иной была картина среди учеников коррекционного класса. Там у 13,5% испытуемых показатель был очень низким, т.е. менее 20. Понятно, что в общеобразовательном классе оставались дети с наименее выраженным характером нарушения, а плохо адаптированные «вытеснялись» в специальный коррекционный класс. Но все же следует предположить, что в общеобразовательном классе подростки видят больше примеров адекватного реагирования на фрустрацию. Следует еще отметить, что в КГ подростки демонстрировали большую фиксированность на удовлетворении потребности (реакции NP). Среднее количество этих реакций составило в ЦГ (9,79), а в КГ (11,08). В ответ на фрустрирующую ситуацию ребенок ждет помощи взрослого либо предпочитает бездействовать, предполагая, что со временем проблема разрешится сама собой. Реакции с фиксацией на удовлетворении потребности интерпретируются в литературе по-разному, в том числе и как показатель высокой степени эгоцентризма отвечающего. Не исключено, что специфическая среда коррекционного класса способствует усилению эгоцентрических тенденций, типичных для эмоционально незрелых личностей.

Рассмотрим результаты исследования социометрических данных. Сравнивая обе группы подростков, мы установили, что достоверно хуже ( $p < 0,003$ ) статус в группе подростков с ЛФИН обучающихся в условиях инклюзивного образования. Только два подростка было отнесено в категорию предпочитаемых, 47,37% попадало в категорию изолированных и, наконец, 42,11% - в категорию отвергаемых. Этот показатель говорит сам за себя: проблемы интеллектуального развития, даже если это легкая интеллектуальная недостаточность, существенно препятствуют коммуникации со сверстниками. Подростки с ЛФИН недостаточно мобильны в различных быстро меняющихся социальных ситуациях, поэтому во взаимодействии со сверстниками предпочитают использовать стереотипные модели поведения, которые были ранее успешно использованы в общении.

Полноценность коммуникации, наличие взаимных симпатий, дружеских отношений верифицируется взаимными предпочтениями друг друга, выявляемыми в процессе стандартной процедуры социометрии. Взаимных положительных выборов в этой подгруппе было мало: 0,89, т.е. у многих подростков (57,89%) друзья внутри класса отсутствуют, они не умеют дружить. Вместе с тем 21,05% подростков все же получали более двух взаимных выборов, т.е. приблизительно каждый пятый подросток не имел реальных трудностей коммуникации, у остальных они очевидны.

Результаты такого плана уже представлялись исследователями (Е.Л. Инденбаум [5, 6]). Корни подобного неприятия скрываются в подростковых обоснованиях. Суть их сводится к обозначению преимущественно двух моментов: непредсказуемость и неадекватность аффективных реакций. Подростки с ЛФИН недостаточно восприимчивы к переживаниям сверстников, поверхностны, неразборчивы в дружеских отношениях. На сегодняшний день современные технологии по большей части вытесняют живое общение, заменяя его более формальным безэмоциональным обменом информацией, что, безусловно, расширяет круг общения подростков, но не способствует установлению тесных дружеских отношений. Так же мы можем предположить тот факт, что негативное отношение одноклассников к подросткам с ЛФИН неосознанно формируют сами педагоги, публично критикуя и особо выделяя социально неприемлемое поведение и низкую успеваемость учащихся.

Внутри коррекционного класса атмосфера закономерно была более благополучной, но полноценного коллектива в подобных классах все так же не складывается, что отмечалось ранее в работах Е.Е. Дмитриевой [3] (достоверно больше социометрически благополучных

(24,32% и 10,53%,  $p < 0,05$ ) и меньше отвергаемых (5,41% и 42,11%,  $p < 0,001$ ), но вместе с тем большая часть (70,27%) подростков с ЛФИН попали в категорию изолированных). Количество не имеющих друзей среди одноклассников в этой группе было достоверно меньшим (8,11%,  $p < 0,001$ ). В большинстве случаев отмечалось один-два взаимных положительных выбора.

С одной стороны, этот факт благоприятен, т.к. часть подростков получает эмоциональную поддержку в виде признания со стороны сверстников, они чувствуют себя более комфортно, активно стремятся к выстраиванию новых отношений как со взрослыми так и со сверстниками. С другой стороны, подобное признание может формировать завышенный уровень притязаний на коммуникативный успех в дальнейшем. Поэтому необходимы более глубокие исследования, которые способны прояснить психологическое значение обнаруженного феномена.

Далее характеризовалось умение понимать отношение к себе. Оно оценивалось на основании предположений, выберут ли его одноклассники или отвергнут. Ожидание положительных и отрицательных выборов в обеих экспериментальных группах относительно одинаково, хотя подростки с ЛФИН обучающиеся в условиях инклюзии, предполагают, что они получают меньшее количество положительных выборов и большее количество отрицательных. Следовательно, они тревожнее, чем их сверстники из коррекционных классов. Скорее всего, это связано с полученным в прошлом опытом неудач в общении со своими одноклассниками.

Подростки в условиях инклюзии достоверно чаще угадывают тех, кто к ним плохо относится, и следует отметить, что их количество велико: 4,21 отрицательных выбора получает в среднем каждый ребенок с ЛФИН в общеобразовательном классе и всего 2,35 – в коррекционном ( $p < 0,006$ ).

Далее мы проанализировали различия между мальчиками и девочками, находящимися в разных образовательных условиях. Сравнивая группы подростков можно констатировать, что достоверных различий по различным параметрам методики не обнаружено.

Девочки, обучающиеся в инклюзивных классах, предполагают, что одноклассники выберут их, чаще (3,14), в отличие от мальчиков у которых результаты предполагаемых и реальных выборов практически совпадают (2,25 и 2,08). При этом девочек реально выбирает намного меньшее количество одноклассников (2,14). Следовательно, с одной стороны девочки ощущают себя лучше, но с другой – недостаточно сензитивны по отношению к себе. Намного хуже обстоят дела, как у девочек, так и у мальчиков с «реальными» и «ожидаемыми» отрицательными выборами, они недостаточно хорошо понимают, кто из ребят им симпатизирует, а кто отвергает их в различных ситуациях взаимодействия.

В классах коррекции мы можем наблюдать, что ожидание положительных и отрицательных выборов у подростков обоих полов относительно одинаково, хотя девочки предполагают, что они получают большее количество положительных выборов. В итоге следует отметить, что мальчики, обучающиеся в условиях инклюзии, и девочки обеих групп существенно хуже ориентируются в законах успешной межличностной аттракции, не всегда понимая, кто им симпатизирует, а кто – нет.

Рассмотрим теперь коммуникативную компетентность по методике коммуникативных умений Михельсона. По полученным результатам двух групп: подростки как ЦГ, так и КГ, показывают наибольший процент выборов ответов по «компетентному» типу (63,16% и 72,97%), но чуть более высокий процент показывают подростки, обучающиеся в коррекционном классе. «Агрессивный» и «зависимый» тип реагирования встречается чаще у подростков целевой, чем контрольной группы.

В связи с полученными результатами можно предположить, что, как мы и описывали ранее, это связано со взаимоотношениями, складывающимися в классе, т.е. подростки КГ более успешны в среде своих сверстников, они чувствуют себя более комфортно и активно стремятся к выстраиванию новых отношений как со взрослыми так и со сверстниками, следовательно у них больше возможности взаимодействовать друг с другом.

Рассмотрим гендерные характеристики обследованных подростков по опроснику С. Бем. Мальчики, находящиеся в условиях инклюзии, обнаруживают или маскулинные (33,3%) или андрогинные (66,4%) установки, такие результаты говорят о хорошем уровне становления гендера, т.к. полученные результаты соответствуют современной концепции психологии пола.

В условиях коррекционного класса маскулинные установки отмечены лишь у 4,76% ( $p < 0,01$ ), андрогиния – в 75%, а у остальных мальчиков – фемининный гендер (20,83%). Возможно, учащиеся классов СКК более подвержены влиянию со стороны окружающего их социума и условий, в котором идет становление личности, часто не способствующее выработке и адекватной демонстрации гендерных качеств согласно своему полу. Так как дети большую часть своего времени проводят в образовательном учреждении, а на сегодняшний день в современных школах преобладающее число, а порой и абсолютное преобладание женского коллектива, делает затруднительным процесс формирования стереотипа мужского поведения, в связи с этим у некоторых мальчиков формируются неадекватные стереотипы поведения.

У девочек в условиях инклюзии отмечались андрогинные установки в 71,43% случаев, а остальные 28,57% характеризовали себя фемининными. В условиях коррекционного класса эти цифры несколько различались (61,54% и 38,46%). Подростки, обучающиеся в инклюзивном классе, демонстрируют более высокие показатели по андрогинному типу, скорее всего это связано с тем, что девочки-подростки все же ориентируются на нормально развивающихся одноклассниц (по результатам исследования за 2010 – 2011 гг. «Формирование гендерных представлений у депривированных девочек-подростков с умственной отсталостью» нормально развивающиеся девочки демонстрировали выраженный андрогинный психологический пол).

Далее рассмотрим результаты по методике FPI, большая часть девочек-подростков с ЛФИН, находящихся в условиях инклюзивного образования, отнесла себя к андрогинному типу психологического пола (42,86%). Девочки из КГ также соответствовали андрогинному типу психологического пола (69,23%).

Далее рассмотрим результаты по маскулинному и феминному типам. По маскулинному типу девочки ЦГ получили (28,57%), а девочки-подростки КГ (15,38%). Для более точного объяснения полученного результата необходимы более глубокие исследования. Поэтому мы можем только высказывать предположения, что возможно, на более ранних этапах у девочек, продемонстрировавших выбор маскулинного типа, были нарушены представления о гендере (наличие отрицательных семейных условий, отсутствие нормальной нравственной среды, нарушение психологического контакта с самыми близкими людьми, травматические жизненные ситуации, влияние девиантной субкультуры или группы).

По феминному типу девочки-подростки ЦГ получили (28,57%) и КГ (15,38%). Результаты выборов феминного типа можно объяснить тем, что у девочек успешно завершается процесс гендерной идентификации.

Мальчики в ЦГ оценивают себя как андрогинных (66,67%) и маскулинных (33,33%), в отличие от КГ, где андрогинных подростков (59%), маскулинных (32%) и феминных (16%).

Проявление феминных качеств в КГ можно объяснить кризисом идентичности, который характеризуется активным поиском себя и своего места в группе сверстников,

конфликтом между желаемым и действительным, появлением потребности примерить роли и особенности поведения лиц противоположного пола. Можно также предположить, что подростки стремятся ориентироваться на социально одобряемые нормы поведения, т.к. классическое маскулинное поведение осуждается обществом. Может быть, это проявление аморфной гендерной идентичности.

Часть мальчиков-подростков, оценивших себя как андрогинные, соответствуют требованиям современного общества, они проявляют большую гибкость в своем поведении, в большинстве своем имеют высокие показатели потребности в общении, выраженное стремление к поддержанию и расширению его сферы, для них важны межличностные взаимоотношения в целом, доброжелательность и отзывчивость.

Сопоставление показателей коммуникативной компетентности с гендерными установками показало, что определенные связи наличествуют: например, мальчики с фемининной ориентацией (аморфной идентичностью) получают меньше всего положительных выборов ( $r=-0,37$ ;  $p<0,05$ ). Они же презентуют себя более коммуникативно компетентными, отвечая на тест Коммуникативных умений Михельсона ( $r=0,60$ ;  $p<0,05$ ).

Таким образом, можно думать о том, что у этих подростков очень низкая не только коммуникативная, но и аутопсихологическая компетентность, они плохо ориентируются и в себе, и в межличностных отношениях. Основание такого вывода в том, что корреляция между ответами по тесту С. Бем и экспертной оценкой гендера оказалась невысока ( $r=0,44$ ;  $p<0,05$ ). Также возможно, что подростки высоко оценивают свою коммуникативную компетентность, т.к. во взаимодействии со взрослыми они являются успешными, игнорируя при этом свою неуспешность в среде сверстников. Педагоги, в свою очередь, активно поддерживают иллюзию коммуникативного благополучия, т.к. испытуемые являются прилежными учениками. Вероятно, это связано с тем, что у данных мальчиков ведущим видом деятельности остается учеба, в то время как остальные активно осваивают этап общения со сверстниками.

Результаты, полученные при обследовании девочек, оказались в определенной мере сходными. Фемининных девочек не любят одноклассники (для взаимных положительных выборов  $r=-0,53$ ;  $p<0,05$ ), у них ниже коэффициент социальной адаптации по Розенцвейгу ( $r=-0,69$ ;  $p<0,05$ ). Меж тем педагоги оценивают их как более коммуникативно компетентных ( $r=0,53$ ;  $p<0,05$ ), а их ответы на коммуникативный тест фактически идеальные ( $r=0,79$ ;  $p<0,05$ ). Таким образом, мы можем говорить о том, что у подростков степень популярности среди сверстников зависит от гендерной принадлежности.

В результате проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. Становление коммуникативной компетентности подростков с ЛФИН зависит от гендерной принадлежности, и наиболее коммуникативно компетентными являются подростки с андрогинной гендерной идентичностью. А в среде сверстников наибольшей популярностью пользуются подростки с андрогинным гендером, традиционный же (маскулинный и фемининный) гендер является деструктивным.
2. Невозможно сделать однозначный вывод о пользе инклюзивного образования для становления коммуникативной компетентности подростков с ЛФИН.
3. Польза инклюзивного образования может быть реализована только при наличии предварительной оценки возможностей ребенка занять достойное место среди одноклассников и помощи ему в этом.

4. Выявленные данные коммуникативной компетентности и ее особенностей у представителей разного пола в различных образовательных условиях позволяют наметить основные направления в работе практического психолога с детьми и педагогами по оптимизации процесса овладения «жизненными компетенциями» подростков с ЛФИН.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Булыгина, Л.Н. О формировании коммуникативной компетентности школьников [Текст] / Л.Н. Булыгина // Вопросы психологии. – 2010. – №2. – С. 149 – 152.
2. Виноградова, Г.А. Своеобразие полового самосознания подростков с разной социальной ситуацией развития [Текст] / Г.А. Виноградова, Т.С. Бобкова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – №3 (2). – С. 386-393.
3. Дмитриева, Е.Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е.Е. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2004. - №6. - С. 11 – 17.
4. Заиграева, Н.В. Гендерная социализация и полоролевые представления подростков с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Н.В. Заиграева, И.А. Коробейников // Дефектология. – 2007. – №2. – С. 15-24.
5. Инденбаум, Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности в образовательных средах [Текст] / Е.Л. Инденбаум // Дефектология – 2011. – №2. – С. 18 - 27.
6. Инденбаум, Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.Л. Инденбаум. – М., 2011. – 40 с.
7. Коробейников, И.А. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием [Текст] / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум // Дефектология. – 2009. - №5. – С. 22 – 28.
8. Репринцева, Е.А. Проблемы и перспективы интеграции детей с ОВЗ в образовательное пространство современной школы [Текст] / Е.А. Репринцева // Дефектология. – 2012. - №6. – С. 8-16.
9. Семенова, Л.Э. Особенности вербальной самопрезентации детей с задержкой психического развития как гендерных субъектов [Текст] / Л.Э. Семенова // Дефектология. – 2008. - №4. – С. 25 – 32.
10. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2013. - №17. – Режим доступа: [almanah.ikprao.ru](http://almanah.ikprao.ru).

**Khankhabaeva Tatyana Sergeevna**

Buryat state university, Russia, Ulan-Ude  
E-mail: Tatyana.Khankhabaeva@yandex.ru

## **Gender constituent of communicative competence of adolescents with various forms of mental deficit in conditions of inclusive and special education**

**Abstract.** At the present stage of education development of many aspects of the education of children with disabilities in terms of inclusion are not studied, so it is difficult to imagine how it meets their needs and, most important, efficiently if given this type of training in schools. It is known that one of the main arguments in favour of inclusive education is the exclusion of children attending special remedial schools. Therefore, undeniably important in the consideration of this subject is to attempt to identify the effect of educational environment on the communicative competence of adolescents. The study of communicative competence was carried out according to the criterion of sociometric status, the ability to understand attitude from classmates and respond appropriately in situations prosterous interpersonal interaction. In the experiment, were identified and substantiated the dependence of the educational environment on the development of communicative competence. The same author compared the gender identity of different groups of adolescents and examined the presence of conjugacy communicative competence with the gender identity of the senior pupils. The detected data of communicative competence and its characteristics in representatives of different sex in different educational environments allow to identify the main directions in the work of practical psychologist with children and teachers.

**Keywords:** communicative competence; social and psychological adaptation; inclusive education; special education; gender identity; adolescents; mental retardation; mental development delay



## REFERENCES

1. Bulygina, L.N. O formirovaniy kommunikativnoy kompetentnosti shkol'nikov [Tekst] / L.N. Bulygina // Voprosy psikhologii. – 2010. – №2. – S. 149 – 152.
2. Vinogradova, G.A. Svoeobrazie polovogo samosoznaniya podrostkov s raznoy sotsial'noy situatsiey razvitiya [Tekst] / G.A. Vinogradova, T.S. Bobkova // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. – 2010. – T. 12. – №3 (2). – S. 386-393.
3. Dmitrieva, E.E. Korrektsiya kommunikativnoy deyatel'nosti u starshikh doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Tekst] / E.E. Dmitrieva // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. - 2004. - №6. - S. 11 – 17.
4. Zaigraeva, N.V. Gendernaya sotsializatsiya i polorolevye predstavleniya podrostkov s intellektual'noy nedostatochnost'yu [Tekst] / N.V. Zaigraeva, I.A. Korobeynikov // Defektologiya. – 2007. – №2. – S. 15-24.
5. Indenbaum, E.L. Psikhosotsial'noe razvitie podrostkov s legkimi formami intellektual'noy nedostatochnosti v obrazovatel'nykh sredakh [Tekst] / E.L. Indenbaum // Defektologiya – 2011. – №2. – S. 18 - 27.
6. Indenbaum, E.L. Psikhosotsial'noe razvitie podrostkov s legkimi formami intellektual'noy nedostatochnosti [Tekst]: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk / E.L. Indenbaum. – M., 2011. – 40 s.
7. Korobeynikov, I.A. Problemy diagnostiki, korrektsii i prognoza pri organizatsii soprovozhdeniya detey s legkim psikhicheskim nedorazvitiem [Tekst] / I.A. Korobeynikov, E.L. Indenbaum // Defektologiya. – 2009. - №5. – S. 22 – 28.
8. Reprintseva, E.A. Problemy i perspektivy integratsii detey s OVZ v obrazovatel'noe prostranstvo sovremennoy shkoly [Tekst] / E.A. Reprintseva // Defektologiya. – 2012. - №6. – S. 8-16.
9. Semenova, L.E. Osobennosti verbal'noy samoprezentatsii detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya kak gendernykh sub"ektov [Tekst] / L.E. Semenova // Defektologiya. – 2008. - №4. – S. 25 – 32.
10. Edinaya kontsepsiya spetsial'nogo federal'nogo gosudarstvennogo standarta dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: osnovnye polozheniya [Elektronnyy resurs] / N.N. Malofeev, O.S. Nikol'skaya, O.I. Kukushkina, E.L. Goncharova // Al'manakh Instituta korrektsionnoy pedagogiki RAO. 2013. - №17. – Rezhim dostupa: almanah.ikprao.ru.