

УДК 159.9

Особенности смыслообразования младших школьников в условиях включённого обучения

Елена А. Мацюк

Аспирантка 2-го курса кафедры

«Общей и консультативной психологии»,

Донской государственный технический университет,

пл. Гагарина 1, Ростов-на-Дону, 344000

E-mail: elenamacjuk@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8575-5845>

Юрий А. Комаров

Директор,

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение

«Школа №22» г. Ростова-на-Дону,

пр. Театральный, д. 48/266, Ростов-на-Дону, 344010

Аннотация

В статье представлен обзор содержания и преемственности дидактических концепций включённого обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Рассмотрены особенности дискурсивного подхода отечественных исследователей к определению уровней, вариантов и требований освоения результатов образовательной программы этой категорией детей в процессе обучения в начальной школе. Проанализирована распространённость речевых расстройств у детей с ОВЗ, теоретические исследования и практические результаты, указывающие на особые образовательные потребности детей с патологией речи, противоречия интегративного подхода в образовании и возможности их через применение смысловой педагогики. Ставится проблема проектирования дидактической модели обучения детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями, эффективно использующей смыслоинициирующие технологии для способной обеспечить условия для формирования навыков самопознания, позитивного образа «Я», полноценного социального развития в группе сверстников и адекватного восприятия себя в окружающем мире. Авторами высказывается предположение, что дети с расстройствами речи, имеющие потенциальные предпосылки интеллектуального развития, способны преодолевать коммуникативные, познавательные и личностные барьеры в обучении при создании дидактических условий запуска механизма смысловых инициаций обучающихся благополучнее детей

с другими проявлениями ограниченных возможностей здоровья. Предпринята попытка создания смыслодидактической модели обучения младших школьников с речевыми расстройствами в условиях включённого обучения, способной повысить эффективность образовательного процесса и повысить адаптационные возможности детей с речевыми расстройствами в социуме.

Ключевые слова

смыслообразование, особые образовательные потребности, речевые расстройства, смылодидактическая модель обучения

The specifics of meaning-making in younger schoolchildren in the conditions of inclusive education

Elena A. Matsyuk

2nd year postgraduate student of the department

"General and advisory psychology",

Don State Technical University

1 Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344000

E-mail: elenamacjuk@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8575-5845>

Yuri A. Komarov

Director,

Municipal budgetary educational institution

"School number 22", Rostov-on-Don,

Teatralny ave., 48/266, Rostov-on-Don, 344010

Abstract

The article provides an overview of the content and continuity of didactic concepts of inclusive education for children with special health needs (SHN). The paper considers the features of the discursive approach of national researchers to determining the levels, variants and requirements for mastering the educational program by this category of children in the process of studying in primary school. The authors analyze the prevalence of speech disorders in children with special health needs and review theoretical studies and practical results indicating the special educational needs of children with speech pathology, the contradictions of the integrative approach in education and their potential through the use of meaning pedagogy. They pose the problem of designing a didactic model for teaching primary school age children with speech pathology with the effective use of meaning-initiating technologies to

provide conditions for the formation of skills of acquiring self-knowledge, a positive self-image, full social development in a group of peers and an adequate perception of oneself in the environment. The authors suggest that children with speech pathology who have potential prerequisites for intellectual development are able to overcome communicative, cognitive and personal barriers to learning when provided didactic conditions for triggering the mechanism of semantic initiations of students who are better off than children with other manifestations of special health needs. An attempt has been made to create a meaning-didactic model of teaching primary school children with speech disorders in the context of inclusive education which can increase the effectiveness of the educational process and increase the capacities for adaptation of children with speech pathology in modern day society.

Keywords

meaning-making, special educational needs, speech pathology, meaning-didactic teaching model

Введение

В современном мире развитые страны придерживаются стратегии вступления в единое мировое социоэкономическое, научное и информационное пространство, строящееся на знаниях. Этот запрос диктует необходимость в совершенствовании и развитии сложившихся образовательных систем. Однако, обнаруживается противоречие между заявленными целями и способом их реализации: с одной стороны в условиях беспрецедентного влияния и значения инноваций, современная школа нуждается в новых образовательных технологиях и практиках обучения, которые бы соответствовали компетентностной парадигме образования в противовес идее максимально точного воспроизведения знаний (так называемой «знаниевой парадигме»), с другой – сохраняющаяся система отечественного образования по-прежнему тяготеет к традиционности в выборе и инертности в использовании методов обучения [Абакумова с соавторами, 2019]. Обеспечивающая систему обучения дидактика остаётся когнитивной, в то время как современная дидактическая концепция определяет образование как процесс, способствующий вхождению человека в образ «Я», «Я», являющегося источником смысловой деятельности сознания. Такое образование призвано формировать ценностно-смысловую и духовную составляющую личности учащегося.

Теоретическое обоснование

В поисках дидактических систем образования, наделённого смыслами, в 2000-е возникли концепции смыслоцентризма (И. В. Абакумова, В. Т. Фоменко, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова) и смыслодидактики (И. В. Абакумова, В. Т. Фоменко, П. Н. Ермаков), ставшие результатом развития идей о возможности

влиять на формирование смысловой сферы личности, которые рассматривались в работах видных отечественных психологов А. Н. Леонтьева, А. Г. Асмолова, Е. В. Субботского, Б. С. Братусь, В. А. Петровского, Б. В. Зейгарник, Л. С. Цветковой. Авторами осуществлялись попытки изучения процесса формирования смысловых установок личности, понимания механизма формирования в сознании обучающегося смысловых образований.

Смысловая сфера – многокомпонентное образование, объединяющее разные аспекты. Определяя направленность индивидуального познания, она характеризует основные свойства личности, указывал А. Н. Леонтьев, и наилучшим образом раскрывает сущность понятия личностный смысл, характеризуя его как отношение мотива к цели. «Личностный смысл... связывает значения с реальностью жизни объекта в этом мире, с его мотивами. Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания» [Леонтьев, 1971, с. 244].

Понятие смысловых образований предложено Е. В. Субботским, исследовавшего поведение смысла в онтогенезе. Ведущие отечественные психологи А. Г. Асмолов, В. А. Петровский, Б. С. Братусь, Л. С. Цветкова отмечали принадлежность смысловых образований к глубинным образованиям личности, и изучали возможности их классифицировать Асмолов с соавторами, 1979].

И. В. Абакумова, В. Т. Фоменко, П. Н. Ермаков считают, что сама логика развития психологии и дидактики выводит на исследование процесса смыслообразования в учебном процессе, через уроки, способствующие смысловому развитию, можно отслеживать и описывать развитие ребёнка [Абакумова, Ермаков, Фоменко, 2013].

Специфика содержания учебного процесса при смыслообразующей модели обучения состоит в том, что структурной единицей являются не знания, не процесс мышления и не творческая активность, а сами смыслы. «Смыслы, таким образом, могут быть и знаниями, и способами, и проблемами, в зависимости от их реального бытия в педагогическом контексте... Если в знаниевой модели осуществляется главным образом воспроизводящая деятельность, в действительностной – предметно-деятельность, в проблемной – мыследеятельностность, то в смыслообразующей – деятельность переживания» [Абакумова, 2003, с. 388].

Однако, попытки организовать учебный процесс так, чтобы инициировать процессы смыслообразования сталкиваются с барьерами, препятствующими проникновению смыслообразования в дидактику и трансформации её в смыслодидактику. Процесс обучения подразумевает, что в учебной деятельности одни учат, а другие учатся. Но смыслам невозможно научить – они возникают, постигаются, обогащаются, гаснут. Парадокс исчезает, если извлечение и осознание смыслов учениками происходит в процессе решения психолого-дидактических ситуаций, инициированных учителем. В таком случае управление познавательной деятельностью учащихся происходит опосредованно.

Автором барьерной педагогики А. С. Горминим сформулирована «триада барьерного преодоления»: воля, интеллект и мотивация достижений в учебной деятельности [Гормин, 2003]. Центральное место в теории барьерной педагогики занимают понятия внутреннего и внешнего барьера, где внутренний барьер – психическое состояние обучающегося, характеризующееся осознанием отсутствия ресурса для преодоления материала и сопровождающееся эмоциональной реакцией, а внешний барьер – учебная задача, препятствующая самоактуализации ученика. Именно последовательное освобождение от интеллектуальных и эмоциональных внутренних барьеров олицетворяет в парадигме барьерной педагогики индивидуальное развитие.

Модель смыслообразующего обучения на уровне личностных качеств характеризуется не только преодолением внутренних и внешних барьеров, а возможностью индивидуальности ребёнка выйти за пределы собственного «Я» и формированием высших смыслов и общей смысловой ориентации [Ермаков, Абакумова, Осипова, 2016].

В подтверждение этому накоплен достаточный теоретический и эмпирический материал, исследующий различные модели учебного процесса по критерию способности инициации смыслообразования учащихся, сделан вывод о том, что смыслообразующая модель ассимилируется с другими моделями и, не являясь специальной, рассматривается как общая, распространяющаяся на различные дидактические модели (догматическую, знаниевую, проблемную). И. В. Абакумова подчеркивает: «Рассматриваемая в нашей работе идея смыслообразования является общей, распространяется на различные дидактические модели, предписывая им новые смысловые акценты или существенную смысловую переориентацию» [Абакумова, 2003, С. 383]. Авторами концепции смылодидактики подробно рассмотрены целевые, содержательные, технологические и организационные параметры процесса обучения, что позволило определить критерии развития личностно-смысловой сферы учащихся:

- конкретность переживаемого субъектом отношения к реализуемой им цели деятельности;
- субъективность отношений, т. е. их «замыкание» на себя;
- глубина личностного отношения субъекта;
- наличие в смыслообразующей сфере учащихся оценочного компонента [Ермаков, Абакумова, Осипова, 2016].

Критерии позволили вывести основные уровни (низкий, средний, высокий) развития личностных смыслов в учебном процессе. Авторы указывают, что между низким и средним, средним и высоким объективно существуют промежуточные уровни, имеет место нулевой и высшие уровни развития личностно-смысловой сферы.

Исследователями смылодидактической школы И. В. Абакумовой были

рассмотрены не только уровни личностных смыслов и различные факторы, инициирующие смыслообразование в учебном процессе подростков и юношества, но и трансформации смысловых образований у детей с ограниченными возможностями развития, имеющими нулевой уровень смыслов. Под научным руководством Абакумовой И. В. проведены исследования смысловых интенций у неслышащих юношей и девушек, детей с коммуникативными расстройствами при нарушениях поведения аутистического спектра и гиперактивностью. Обоснованность исследований этой научной школы подкрепляется доступностью и прозрачностью методов, используемых при обучении, и подтверждается результатами практического применения.

Так, Кузенко С. С., исследуя деформации смысловой сферы подростков с коммуникативно-личностными нарушениями указывает, что коммуникативная потребность находится в тесном взаимодействии особенностями личностного развития, поскольку подросток постоянно нуждается в расширении способов познания окружающей действительности [Кузенко, 2008].

Исследования смысловой сферы юношей и девушек со снижением слуха, проведённые Е. А. Колтуновой и Ю. А. Масловой под научным руководством Абакумовой И. В. выявили более десяти особенностей смысловой сферы этой категории обучающихся относительно слышащей популяции. Среди них запаздывание формирования смысловой сферы, своеобразие содержательной стороны, негативное отношение к миру и социуму, размытость жизненных планов [Колтунова, 2015]. Исследователями разрабатывались модели обучения подростков с ОВЗ с позиций смыслодидактического подхода и возможности влияния на формирование смысловой сферы в условиях дефицитарности. Составлены методические рекомендации для педагогов общеобразовательной школы.

Накопленный потенциал теоретических и эмпирических исследований в контексте смыслодидактики предполагает, что смыслоинициирующие технологии могут быть привнесены в практику инклюзивного образования. Однако, для того чтобы эти технологии достигли смыслообразующего эффекта, необходимо их переориентировать на специфику смысловой сферы детей с ОВЗ.

Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская в рамках исследования Института Коррекционной педагогики РАО по разработке и внедрению дифференцированных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечают, что группа детей с ОВЗ характеризуется широким диапазоном особенностей развития: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с тяжелым органическим поражением центральной нервной системы [Малофеев, Никольская, Кукушкина, 2010].

Исследуя проблему обучения детей с нарушениями речи, Г. В. Чиркина отмечает, что расстройства устной и/или письменной речи в той или иной степени

выраженности имеются практически у всех категорий детей с ОВЗ вследствие ряда взаимосвязанных причин:

- речевая функция занимает ключевую позицию в развитии психики, активация проводящих путей, ведущих к речевым зонам мозга, является обязательным условием полноценного овладения любой высшей психической деятельностью;
- в приобретение речи задействованы самые разные зоны мозга, образуются ассоциативные связи за счёт полимодальных мозговых затрат;
- речь не только выполняет функцию основного средства коммуникации, но и является важнейшим инструментом познания [Чиркина, 2012].

Г. В. Чиркина отмечает значимые изменения состояния развития речи и готовности к обучению у младших школьников. Качественные изменения в развитии детей характеризуются двумя тенденциями: у одних детей речевые расстройства в целом нивелируются к школьному возрасту, но при этом оперирование языковыми средствами затруднено, что негативно влияет на коммуникативное поведение и школьную адаптацию; у других учеников начальной школы речевой дефект утяжеляется за счёт системных языковых расстройств в сочетании с нарушениями анализаторных систем [Чиркина, 2012]. Автор подчеркивает, что проявления речевых расстройств у младших школьников варьируются от лёгкой речевой недостаточности (дефекты произношения с нормальным развитием компонентов речевой деятельности) до тяжёлых расстройств речевой (языковой) способности, влияющей на коммуникативное поведение и психическое развитие. И в том, и в другом случае возникают специфические проблемы в обучении, отличающиеся степенью выраженности, но в итоге приводящие к негативной реакции на обучение или школьной дезадаптации.

Несмотря на то, что у большинства детей с нарушениями речи социальное развитие формируется неполноценно вследствие коммуникативных проблем, Чиркина Г. В. отмечает преимущество интегративных возможностей этой категории детей в сравнении с другими сверстниками с ОВЗ за счёт потенциально сохранного интеллекта и указывает, что прогноз интеграции ребенка с нарушением речи зависит не только от диагноза, а от личностного, интеллектуального и психофизического развития в целом. «Мы приходим к необходимости выделить при диагностическом обследовании новый параметр, существенным образом влияющий на вариативность обучения и выбор варианта стандарта – особые образовательные потребности ребенка с тем или иным речевым расстройством (англоязычный близкий вариант – special educational needs, SEN)» [Чиркина, 2012].

Российская практика инклюзивного образования характеризуется диаметрально противоположными позициями исследователей. Часть из них (Н. Н. Малофеев, И. М. Бгажнокова, Л. М. Шипицына) настаивают на однозначном включении в образовательную среду здоровых сверстников всех детей с ОВЗ. Э. И. Леонгард, С. В. Алехина, А. Ю. Шеманова настаивают на том, что общество

и государство должны поменяться таким образом, чтобы они способствовали включению любого человека вне зависимости от его расы, вероисповедания, культуры, здоровья и способностей, а не ожидать от ребёнка «готовности» обучаться вместе со здоровыми сверстниками. Однако, необходимость психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного обучения детей с ОВЗ подчёркивают все исследователи.

Анализируя теоретическую базу и передовой педагогический опыт в области инклюзивного (включенного) образования, И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, Л. В. Косикова делают вывод, что решением задачи полноценного включения детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс может стать развитие позитивного образа «Я», становление эмоционально- ценностного отношения к действительности и адекватного восприятия себя в окружающем мире [Абакумова, Ермаков, Косикова, 2016]. Поскольку у детей с ОВЗ ценности образования не входят в систему приоритетных (в силу необходимости поддерживать физическое здоровье), ведущим механизмом преодоления деструктивных установок и комплексов у них может стать взаимодействие как процесс и результат совместного обучения. Однако, дети с речевой патологией с затруднениями осваивают способы речевого поведения и жизненные компетенции формируются у них неполноценно. Дети не умеют выбирать коммуникативные стратегии взаимодействия со сверстниками и педагогами, не владеют тактиками решения проблемных ситуаций, но в силу полноценных предпосылок интеллектуального развития они успешнее других категорий детей с ОВЗ интегрируются в образовательном пространстве.

И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, Л. В. Косикова подчёркивают, что включение обучающегося в образовательный процесс должно затрагивать не только уровень его интеллектуальной, но и личностной, и социальной активности. Познавательные, коммуникативные и личностные барьеры, которые соответствуют особенностям учащихся с патологией устной и письменной речи, требуют создания дидактических и психологических условий осмысленности учения [Абакумова, Ермаков, Косикова, 2016]. Это возможно осуществить путем запуска механизма смысловых инициаций самоотношения у детей с речевыми расстройствами. Несмотря на существующие исследования смысловой сферы у подростков с выраженными ограничениями возможностей здоровья, трансформации ценностно- смысловой сферы у детей и подростков с нарушениями речи недостаточно изучены.

Модель инициации смыслообразования, по нашему мнению, способна служить цели повышения академической успешности этой категории обучающихся. Такая модель, на наш взгляд, должна быть представлена в виде трёх базовых блоков: целевого, содержательно – технологического, коррекционно-диагностического.

Целевой компонент определяет ценностно-смысловую направленность обучения: отношение к включенному обучению как целостному

культурно-образовательному пространству; формирование у детей с речевой патологией представлений о способности личности полноценно жить в обществе, формирование навыков самопознания, позитивного образа «Я»; формирование социальной компетентности, навыков общения с окружающими, преодоление болезненной фиксации на нарушении речи и социальной депривации.

Определение содержания и технологий обучения, учёт личностных особенностей детей при организации обучения составляют содержательно – технологический компонент. В него входит стимулирование мотивационно-смысловой сферы и активной личностной позиции ученика с речевыми расстройствами, как субъекта учебной деятельности и социальных отношений; обеспечение преодоления коммуникативных барьеров вследствие недоразвития речи и профилактика вторичных нарушений познавательной сферы; оптимизацию взаимодействия детей с патологией речи со сверстниками и педагогами.

Коррекционно-диагностический компонент включает комплексную диагностику уровня особенностей личностного развития ребёнка с патологией речи и обучаемости; сбор и анализ информации о влиянии смысловых техник на эффективность обучения детей, имеющих речевые расстройства.

Нами была спроектирована методика, способная выявить особенности смысловой сферы и интегрированные характеристики личностных образований младших школьников с речевой патологией с целью влияния на них для повышения эффективности обучения. Методика должна была отвечать следующим требованиям: методика не должна быть утомительной для детей 8–10 лет; должна сочетать в себе методы, взаимодополняющие друг друга в раскрытии и формировании исследуемых качеств смысловой сферы обучающихся; могла бы подтвердить или опровергнуть гипотезу о возможности улучшения академической успешности младших школьников с нарушениями речи посредством применения смысловидидактической модели обучения.

При разработке смысловидидактической модели обучения младших школьников с речевыми расстройствами использовались следующие методы:

- анализ теоретической информации: оценка инициации смысловых образований в процессе включенного обучения посредством анализа дидактических разработок; изучение технологий инициации смыслообразования младших школьников через дифференцированный анализ и обобщение дидактических подходов;
- диагностические методы по выявлению влияния техник, входящих в спроектированную методику, на специфику смыслового развития младших школьников с нарушениями устной и письменной речи;
- обучающий эксперимент по апробации смысловидидактической модели включённого обучения детей с речевыми расстройствами;
- обработка эмпирических результатов посредством экспертного оценивания, качественных методов, методов математической статистики.

Нами использовались стандартизированные проективные методики. Тест «Автопортрет» (Р. Бернс) [Бернс, 1986] был взят нами для выявления системы субъективных ценностей; опросник ААА – активность, адаптивность, автономность (Е. Н. Корнеева, М. И. Рожков) [Корнеева, Рожков, 2007], методика оценки эмоционального благополучия детей была применена для исследования особенностей социализации младших школьников с речевой патологией (разработана Латвийским государственным университетом культуры, лабораторией ВНИИФК). Трансформации смысловой сферы у интересующей нас категории детей требуют учёта коммуникативных барьеров в обучении, характерных для младших школьников с нарушениями речи. Однако, различная степень вербализации методики объясняется и тем фактом, что элементы смысловой сферы могут быть представлены не только вербальными, но и образными средствами. Учитель, обогащая и развивая эти образы, активизирует познавательную деятельность ученика с речевой патологией и помогает обучающемуся трансформировать накопленный опыт в новые знания не механическим запоминанием, а пропуская их через сознание. Такая технология служит не только развитию познавательных психических процессов, но и формированию субъективного представления картины мира. Поскольку трансформация образов-представлений происходит на основе прогнозирования и планирования своей деятельности, а управлять формированием образов, по мнению Е. И. Баевой, возможно именно в процессе действий, автор делает вывод, что смысловая педагогика содействует стимуляции развития образного мышления в процессе обучения и тем самым способна влиять на управляемость и контролируемость образов возможного будущего [Баева, 2014]. При объединении упражнений и заданий для каждого этапа обучения учитывался опыт составления программ творческого развития для детей с общим недоразвитием речи (концепция развития творческого воображения в программе «Юные волшебники») [Симановский, Ершова, 2015].

Выводы

С помощью смысłodидактической модели обучения младших школьников с нарушениями речи в условиях включённого обучения мы рассчитываем получить данные, позволяющие установить специфику смысловой сферы детей интересующей нас категории по следующим показателям: эмоциональная оценка жизненных перспектив, отношение к окружающему миру, отношение к микросоциуму, содержательные аспекты самооценки. Мы планируем оценить результативность применения смысłodидактической модели обучения младших школьников с речевыми расстройствами с позиций повышения эффективности включённого обучения детей с нарушениями устной и письменной речи.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Литература

- Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 2003. 480 с.
- Абакумова И. В. Смыслодидактика: учебное пособие для магистрантов отделений педагогики и психологии. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2008. 320 с.
- Абакумова И.В. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 2006. 256 с.
- Абакумова И. В., Белоусова А. К., Зорина Е. С., Максимович Е., Николаева Е.А., Нурмухамедова И. В., Стошич Л., Федотова О. Д. Психолого- педагогические основы инновационных методов обучения в высшей школе. М: РУСАЙНС, 2019. 228 с.
- Абакумова И. В., Годунов М. В., Енин Е. А, Генердукаева З. Ш. Стратегии смыслообразования: современные представления в работах отечественных исследователей. М.: КРЕДО, 2016. 36 с.
- Абакумова И. В., Годунов М. В., Пеньков Д. В. Смыслообразующие стратегии: потенциал современных исследований. М.: КРЕДО, 2019. 44 с.
- Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Косикова Л. В. Смысловая сфера подростков: особенности развития в условиях включенного обучения. М.: КРЕДО, 2016. 116 с.
- Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т. Новодидактика. Книга 1. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса. М.: КРЕДО, 2013. 162 с.
- Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В. и др. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 35-47.
- Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. М: Смысл, 2019, 448 с.
- Баева Е. И. Графическое моделирование как смыслотехника в учебном процессе // Северо-Кавказский психологический вестник. 2014. № 12/4. С. 21-27.
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
- Гормин А. С. Барьерная педагогика — педагогика обучения одаренных подростков // Интеграция образования. 2003. № 4. С.103-108.
- Ермаков П. Н., Абакумова И. В., Осипова А. А. Смысловые барьеры в обучении: дидактическое содержание и технологии преодоления. М.: КРЕДО, 2016. 274 с.
- Колтунова Е. А. Психологические особенности символизации у неслышащих в период юности. Автореф. дис... канд. псих. наук. Ростов-на-Дону, 2015. 20 с.
- Кузенко С.С. Деформации смысловой сферы подростков с коммуникативно-личностными нарушениями. Автореф. дис... канд. псих. наук. Ростов-на-Дону, 2008. 24 с.
- Корнеева Е.Н. Нестандартные дети. Интегративная регуляция образовательного взаимодействия школьников с ЗПР, детей из семей мигрантов, учащихся с признаками одарённости. Ярославль: Академия развития, 2007. 144 с.

Лопатина Л. В., Неодленко С. В., Яковлев С. Б., Современные тенденции образования детей с тяжелыми нарушениями речи // *Логопедия*. 2015. № 2. С. 54-47.

Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального школьного образования детьми с ОВЗ // *Альманах Института Коррекционной педагогики РАО*. 2010. № 14. С. 9-12.

Осмоловская И. М., Краснова Л. А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // *Образование и наука*. 2017. Т.19, № 7. С. 9-25.

Симановский А. Э., Ершова Н. Г. Развитие творческого воображения у дошкольников с общим недоразвитием речи // *Ярославский педагогический вестник. Коррекционная педагогика*. 2015. № 4. С. 135-142.

Чиркина Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей // *Учёные записки*. 2012. № 2. С. 155-166.

References

Abakumova I.V. (2003). *Obuchenie i smysl: smysloobrazovanie v uchebnom processe* [Teaching and meaning: the place of meaning formation in the process of education]. Rostov-on-Don: Rostov State University, 480 p.

Abakumova I.V. (2006). *Smyslocentrism v pedagogike: novoe ponimanie didakticheskikh metodov* [Meaning-centrism in pedagogics: new understanding of didactic methods]. Rostov-on-Don: Rostov State University, 256 p.

Abakumova I.V., Belousova A.K., Zorina E.S., Maksimovitch E., Nikolaeva E.A., Nurmukhamedova I.V., Stoshich L., Fedotova O.D. (2019). *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy innovatsionnykh metodov obucheniya v vyshey shkole*. [Psychological and pedagogical foundations of innovative methods of college teaching]. M.: Ruscience, 228 p.

Abakumova I.V., Ermakov P.N., Fomenko V.T. (2013). *Novodidaktika*. Book 1. *Methodology and training technologies: in search of a developing resource*. M.: CREDO, 162 p.

Abakumova I.V., Ermakov P.N., Kosikova L.V. (2016). *Smyslovaya sfera podrostkov: osobennosti razvitiya v usloviyakh vklyuchennogo obucheniya* [Meaning sphere in teenagers: specifics of its development in the conditions of inclusive education]. M.: CREDO, 116 p.

Abakumova I.V., Godunov M.V., Pen'kov D.V. (2019). *Smysloobrazuyushchie strategii: potencial sovremennykh issledovaniy* [The strategies of meaning formation: the potential of modern research]. M.: CREDO, 44 p.

Abakumova I.V., Godunov M.V., Yenin E.A., Generdukaeva Z.S. (2016). *Strategii smysloobrazovaniya: sovremennye predstavleniya v rabotakh otechestvennykh issledovateley* [Meaning-formation strategies: modern understanding in the works of national researchers]. M.: CREDO, 36 p.

Abakumova, I. V. (2008) Smyslodidaktika: uchebnoe posobie dlya magistrantov otdelenij pedagogiki i psihologii [Meaning didactics: handbook for masters degree candidates of the psychology and pedagogy departments]. Rostov-on-Don: SFU, 320 p.

Asmolov A. G., Bratus B. S., Zeigarnik B. V. and others (1979). On some prospects for the study of semantic formations of personality. Psychology Issues. No. 4, P. 35-47.

Asmolov A.G. (2019). Psikhologiya lichnosti. Kulturno-istoricheskoye ponimanie razvitiya cheloveka. [Personality psychology. Understanding individual development through cultural and historical perspective]. M.: Smysl, 448 p.

Bayeva E. I. (2014) Graficheskoe modelirovanie kak smyslotechnika v uchebnom processe [Graphic modeling as a meaning-technique in the process of learning]. North Caucasian psychological bulletin). Vol. 12, No. 4, P. 21-27.

Berns R. (1986). Razvitiye ya-konseptsii i vospitanie [The development of the concept of «I» and upbringing]. M.: Progress, 422 p.

Chirkina G.V. (2012). Problema obucheniya detej s narusheniyami rechi v kontekste ih osobyh obrazovatel'nyh potrebnostej [The problem of teaching children with speech disorders in the context of their special educational needs]. Uchyonye zapiski. No. 2, P.155-166.

Ermakov P.N., Abakumova I.B., Osipova A.A. (2016). Smyslovye baryery v obuchenii: didakticheskoye sodержanie y tekhnologiy preodoleniya [Meaning barriers in learning: didactic content and managing techniques]. M.: CREDO, 274 p.

Gormin, A.S. (2003). Barrier pedagogy - pedagogy of training gifted adolescents. Integration of Education, No. 4, P. 103-108.

Koltunova E.A. (2013). Psikhologicheskie osobennosti simvolizatsii u neslishashikh detej v period yunosti [Psychological features of symbolisation in adolescent children with hearing impairment]. Avtoref.dis.kand.nauk. Rostov-on-Don, 20 p.

Korneeva E.N. (2007). Non-standard children. Integrative regulation of the educational interaction of schoolchildren with ZPR, children from migrant families, students with signs of giftedness. Yaroslavl: Development Academy, 144 p.

Kuzenko S.S. (2008) Deformatsii smyslovoj sfery podrostkov s kommunikativno-lichnostnymi narusheniyami. [Deformation of the meaning sphere in teenagers with communicative and personality disorders] Avtoref.dis.kand.nauk. Rostov-on-Don, 24 p.

Lopatina L.V., Nedolenko S.V., Yakovlev S.B. (2015). Sovremennie tendentsii obrazovaniya detej s tyazhelimi narusheniyami rechi [Modern educational tendencies for children with severe speech disorders]. Logopedia. No. 2, P. 53-57.

Malofeyev N.N., Nikolskaya O.S., Kukushkina O.I. (2010). Trebovaniya k rezultatam osvoyeniya osnovnoy obrazovatel'noy programmy nachalnogo shkol'nogo obrazovaniya detmy s OVZ [Standards of completion of basic educational program of elementary school for children with special health needs]. Almanakh Instituta Korrektsionnoy Pedagogiki (Remedial pedagogy) RAO. No.14, P. 9-12.

Osmolovskaya I. M., Krasnova L. A. (2017). Problema mezhdisciplinarnosti

v issledovaniyakh processa obucheniya [Interdisciplinary problem in studying educational process]. Education and Science. Vol.19, No.7, P. 9-25.

Symanovsky A.E., Ershova N.G. (2015). Razvitie tvorcheskogo voobrazheniya u doshkolnikov s obschim nedorazvitiem rechi [The development of creative imagination in preschool children with general underdevelopment of speech]. Yaroslavsky pedagogichesky vestnik. Korrektsionnaya pedagogika (Remedial pedagogy). No. 4, P. 135-142.