

УДК 376.3

Проблемы включенного обучения младших школьников с нарушениями речи в смыслодидактической интерпретации

Елена А. Мацюк

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: elenamacyuk@yandex.ru

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

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы методологических оснований инклюзивного обучения младших школьников, имеющих нарушения речи, с позиций смыслодидактики. Исходя из современной тенденции отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как полноправным участникам социальной жизни общества обобщается опыт исследований в области безбарьерного обучения. Во введении поднимается проблема существующих противоречий в современном мировом образовательном пространстве в связи с увеличением количества детей с ОВЗ, включённых в общеобразовательный процесс. Целью статьи является раскрытие идеи создания смыслодидактической модели обучения детей с речевыми расстройствами с учётом существующих аналогичных образовательных моделей для детей со снижением слуха, расстройствами аутистического спектра и другими ограничениями возможностей здоровья. В теоретическом обосновании подробно раскрыты противоречия интегративного подхода в отечественном образовании. Автор указывает на ключевое значение учёта особых образовательных потребностей детей младшего школьного возраста с нарушениями речи, обучающихся в общеобразовательной школе. Поиск путей повышения эффективности включенного обучения рассматривается в двух направлениях. С одной стороны, отмечается ведущая роль междисциплинарного подхода и особое значение кондуктивной педагогики как важнейшего звена реабилитационной программы в оказании помощи ребёнку с ОВЗ. С другой стороны, отслеживая хронологию постепенного формирования из идей гуманистической педагогики концепции личностно – ориентированного обучения, а затем появления отраслей психодидактики и смыслодидактики, подчеркивается значение смысловой педагогики, роль личностного смысла в структуре познавательной деятельности учащихся. Подчеркивается, что современная школа как модель общества, вступившего в эпоху цифровизации, понимается как уникальное пространство для интенции развития ценностно- смысловой

сферы обучающихся, формирования индивидуальной жизненной стратегии. Изучив опыт применения смыслодидактической модели обучения подростков с различными особенностями развития и повышения эффективности освоения школьниками с ОВЗ образовательных программ за счёт использования смысло-техник, автор делает акцент на корреляции между целями реабилитационных программ и установками современной системы образования по созданию условий для полноценного социального развития обучающихся с недоразвитием речи в будущем. В заключении ставится задача проектирования смыслодидактической модели обучения младших школьников с речевыми расстройствами, способной, через влияние на сферу смыслообразования, служить преодолению познавательных, коммуникативных и личностных барьеров в обучении.

Ключевые слова

смысловая сфера, инициация смыслообразования, смыслодидактическая модель обучения, включенное обучение, расстройства речи, реабилитационные программы, особые образовательные потребности

The meaning-didactic interpretation of the problems in educating younger schoolchildren with speech disorders

Elena A. Matsyuk

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: elenamacjuk@yandex.ru

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

Abstract

The paper presents the analysis of methodological basis of the inclusive education for younger schoolchildren from the point of view of meaning didactics. Taking into account the modern trends for treating people with special health needs (SHN) like full members of the social life, the results of the researches relating to the inclusive education are generalized. The Introduction raises the problem of the existing contradiction in the modern educational system resulting from the increase of the quantity of SHN children involved into the general education model. The purpose of the article is to represent the idea of creating the meaning-didactic educational model for children with speech pathology taking into account the existing analogic educational models for children with diminished hearing, autistic spectrum disorders and other limited health capacities. The Theoretical justification details the contradictions of the integrational approach in the national education model. The author emphasizes that the special educational needs of the younger schoolchildren

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

with speech pathology should be taken into account in the general school. To increase the efficiency of the inclusive education two approaches are considered. On the one part the key role of the interdisciplinary approach and the special value of the conductive pedagogy as the significant element of the rehabilitation program for SHN children are mentioned. On the second part revising the chronology of the gradual formation of the personality centered education concept issued from the ideas of the humanistic pedagogy and the following creation of the psycho-didactics and meaning-didactics, the accent is made to the value of the semantic pedagogy and personal meaning in the structure of the cognitive activity of the students.

It is accentuated that the modern school as a model of the society coming into the digital era is seen as a unique space for the development of the axiological sphere and formation of the individual life strategy of the students.

Considering the positive experience of the implementation of the meaning-didactic model for teenagers with different specialties and increase of the efficiency of learning of SHN students as a result of using meaning-making technics, the authors emphasize on the correlation between the goals of rehabilitation programs and the attitudes of modern education system to create conditions for full social development of students with speech underdevelopment in the future. It presents the task of designing a meaning didactic model for teaching younger students with speech disorders which would be able to overcome cognitive, communicative and personal barriers in learning through the influence on the students' meaning sphere.

Keywords

meaning sphere, meaning-making initiation, meaning-didactic learning model, inclusive education, speech disorders, rehabilitation programs, special educational needs

Введение

В современном мире ежегодно наблюдается значительный прирост лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые, согласно нормативно-правовой базе российского государства, стремятся в полной мере быть охваченными и вовлеченными в учебный процесс вместе со школьниками без особенностей развития, в полном объеме получать знания, развиваться и становиться полноценными гражданами, грамотными специалистами, людьми, способными приносить пользу обществу. Над возможностью и мотивацией обучения с максимальным использованием природного потенциала таких воспитанников задумывалось не одно поколение ученых. Представители науки в разных областях своей деятельности искали пути реализации безбарьерного обучения, где, наряду со школьниками, усваивавшими единый образовательный стандарт, будут учиться школьники с недоразвитием той или иной функции,

или со сложной структурой дефекта. Само понятие «дефект» развития было введено Л. С. Выготским, который указал, что проблема воспитания и обучения детей с «дефектом» – это проблема социальная, и компенсаторные механизмы в работе с такими детьми лежат в их социализации с учетом психосоматических состояний и индивидуальных особенностей учеников (Выготский, 1983).

В настоящее время экономически развитые страны с демократической системой управления рассматривают общество как равноправно взаимодействующие микро-социумы, где способность людей самостоятельно определять своё положение в обществе определяется как их равенство. Отставания в развитии не квалифицируются более как «дефект», а воспринимаются как внешние особенности поведения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В развитом социуме формируется представление о необходимости уважать отличие этих людей, видеть в этом индивидуальность. Институтом формирования новых ценностей становится современная школа, где здоровые обучающиеся впервые сталкиваются со сложной и разнохарактерной группой детей с особенностями в развитии, включёнными в общеобразовательный процесс. Нормативно развивающихся школьников учат партнёрскому, доброжелательному отношению к сверстникам, имеющим особые образовательные потребности.

Осуществленный сравнительный анализ содержания и преемственности общеобразовательной и специальной систем обучения и воспитания, привел нас к выводу, что полноценное формирование учащегося как личности, имеющего ОВЗ и благополучно развивающегося, возможно в системе смысло-ориентированной педагогики. Автор обращает внимание на связь между смысловым ядром реабилитационных мероприятий для детей с ОВЗ, обращённым прежде всего к личности ребёнка, его мотивации быть активным участником социума и принципами актуальной дидактической концепции – смыслодидактики, рассматривающей процесс образования как вхождение ребёнка в образ потенциального «Я», стимуляцию смыслообразования и смыслотворчества обучающихся. Делается вывод о том, что смыслодидактическая модель включенного обучения детей, имеющих ограниченные возможности развития речи, способна стать уникальным пространством для эффективного образовательного процесса детей с речевыми расстройствами и их нормативно развивающихся сверстников в современной школе как модели современного общества.

Теоретическое обоснование

Исследователи проблем обучения младших школьников с нарушениями речи ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская свидетельствуют о качественных изменениях популяции учеников в двух направлениях: с одной стороны, отмечается минимизация проявлений речевых расстройств к началу школьного обучения, при сохраняющихся

проблемах выбора коммуникативных стратегий, приводящих к школьной неуспеваемости, а с другой – имеет место утяжеление структуры речевой патологии у детей в пользу множественных комбинированных и смешанных форм речевых расстройств. (Малофеев, Кукушкина, Никольская, 2009)

Включение детей с расстройствами речи в систему общего образования требует учёта специфики протекания у них психических процессов в сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и регуляторной сферах. Г. В. Чиркина, при разработке специального федерального государственного стандарта образования (СФГОС) детей с нарушениями речи, обосновала необходимость дифференцировать ожидаемые результаты освоения детьми общеобразовательной программы, выделила параметр «особые образовательные потребности» ребёнка и рекомендовала три варианта образовательных маршрутов. Г. В. Чиркина отмечает, что адаптация ученика с нарушениями речи в условиях общеобразовательной школы обусловлена «не только диагнозом и формой нарушения, но сложным взаимодействием группы факторов, отражающих личностное, интеллектуальное, психофизическое развитие каждого ребенка, а также интенсивностью и адекватностью коррекционных мероприятий в дошкольном периоде» (Чиркина, 2012, с. 155). По данным Е. Н. Российской, Л. А. Гараниной, Т. Ф. Алтуховой в реальной логопедической практике школьного учителя- логопеда основной контингент составляют обучающиеся, имеющие первичные речевые расстройства, которые при логопедическом сопровождении не препятствуют получению детьми цензового образования. Однако, группа учеников, нуждающихся в коррекционных занятиях с логопедом в условиях общеобразовательной школы становится масштабнее за счёт активизации инклюзивных процессов, поскольку речевое недоразвитие обнаруживается у детей с иными первичными нарушениями (интеллектуальными, сенсорными, эмоционально-волевыми) (Российская, Гаранина, Алтухова, 2018).

Как показывает международный опыт, развитие системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, и для успешного внедрения такой формы интеграции школьников с особыми образовательными потребностями важны не только детальная проработка нормативной базы, но и анализ опыта конкретных образовательных учреждений в нашей стране. Однако, мнения отечественных исследователей в отношении условий эффективности практики инклюзивного образования противоречивы: одни считают, что не для всех детей инклюзивное обучение предпочтительнее специального и важное значение имеет дифференцированный отбор обучающихся (Н. Н. Малофеев, Л. И. Аксёнова, Л. М. Шипицына), другие убеждены, что ребёнок с особыми возможностями здоровья не обязан быть «готовым» к обучения в общеобразовательной среде, а, напротив, общество и государство должны обеспечить условия для включения любого человека в полноценную социальную жизнь (Э. И. Леонград, Е. Н. Кутепова, С. В. Алехина).

Вместе с тем исследователи указывают, что успешность включённого обучения зависит не только от взаимосвязанных усилий специалистов и содержательных методологических связей, но и от активности самого ребёнка и его семьи. В инклюзивном образовании в связи со смещением законодательных норм и под воздействием деятельности организаций по защите прав родителей, произошла существенная смена ролей: любое вмешательство рассматривается как мероприятие, в котором ведущая роль в определении целей обучения и путей их достижения не принадлежит всецело специалистам, а учитывает приоритеты семьи, воспитывающей ребёнка с особыми потребностями. По мнению А. Д. Мухиной и Н. М. Бурькиной, исследующих роль семьи в процессе инклюзивного обучения, такая смена акцентов возникла в результате признания прав родителей как потребителей образовательных услуг с одной стороны и признания вероятности неуспешности программ, игнорирующих предпочтения и ценности семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (Мухина, Бурькина, 2017). Особой методологической установкой, дающей возможность получения положительного эффекта в преодолении ограничений здоровья и социальном развитии ребёнка, стала опора на принципы построения программ реабилитации, включающие раннее начало мероприятий, системность, последовательность, индивидуальность, непрерывность и т. д. Междисциплинарный подход, заключающийся в обеспечении комплексного лечения и психолого- педагогических мероприятий, подразумевает обязательный учёт всеми участниками реабилитационного процесса факта психотравмы в семье, связанной с рождением ребёнка с особенностями развития (Орлова и соавторы, 2019). Ключевым моментом в детской реабилитационной программе является кондуктивная педагогика выдающегося венгерского врача, учёного и педагога Андраша Пето. Основа методики – это занятия в группе, которые призваны смягчить воздействие стресса, сосредоточив усилия семьи и самого ребёнка не только на развитии моторики, социальных навыков и познавательного интереса, но прежде всего на повышении мотивации ребёнка к выздоровлению, выборе доступных средств социализации и адекватного уровня адаптации в социуме. Важно сформировать у ребёнка желание быть не объектом, а субъектом медико-психолого- педагогической программы (Современные технологии реабилитации в педиатрии, 2000).

Сближение общеобразовательной и специальной систем обучения происходило в условиях динамически изменяющихся реалий современного мира, вступления в эпоху информационной цивилизации. Направленность педагогического поиска как сфере теоретического осмысления, так и в реальной педагогической практике формировалась под влиянием нового видения субъекта познавательной активности – обучающегося. Возникла идея о невозможности решения системных вопросов образования без перехода к новой парадигме

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

понимания человека в целом. Какие бы «педагогические технологии» не изобретались, они неспособны компенсировать незнание закономерностей человекообразования», – указывает А. И. Колесникова (Колесникова, 1999, с. 199). Появились концепции личностно-ориентированного обучения, признающие самобытность обучающегося как особую ценность и декларирующие субъективность процесса образования. Произошла коренная перестройка как в научном понимании проблем, так и в организационной сфере системы образования. Обучение стало максимально ориентировано на использование знаний психологической науки. Возникшая отрасль психолого- педагогического знания – психодидактика, признавала зависимость психического развития от способов обучения и подчеркивала значимость обратной зависимости: выбора способов обучения от психического развития личности обучаемого (Крутский, 2015).

Предпосылки переосмысления целей, принципов, содержания, методов и форм обучения обозначены в трудах выдающихся отечественных учёных Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Л. С. Рубинштейна, исследования которых были изначально ориентированы на личностные аспекты обучения. Теория амплификации (обогащения, усиления, углубления) развития и обучения, предложенная советской психологией, по мнению А. В. Запорожца, совпадает по представлениям и ценностным установкам с гуманистической психологией. Суть принципа амплификации: не «норма развития» а «развитие – норма», в отличие от американской теории форсирования способностей.

Стремительным развитием педагогическая психология во многом обязана трудам выдающегося отечественного психолога А. Н. Леонтьева, отмечающего, что «заучивание на основе мысленного углубления в факты, явления» и переход знаний на уровень личностных смыслов в процессе обучения как самостоятельные идеи приобрели для учёного и его последователей характер педагогического убеждения (Леонтьев, 1971).

Результатом поиска наиболее кратких путей усвоения учащимися достижений, знаний и опыта предшествующих поколений стала зарождавшаяся в 1970-х годах идея об образовании, наделенном смыслами, высказанная в работах А. Г. Асмолова, Б. С. Братусь, Е. В. Субботского, Л. С. Цветковой и др. (Асмолов и соавторы, 1979).

А. Г. Асмолов в 1986 г. в работе «Психология индивидуальности» подчеркивает, что процесс индивидуализации происходит в направлении от совместных актов, от «содействий как исходных «клеточек» личности к самоконтролю поведения, побуждаемому смыслообразующими мотивами индивидуальности» (Асмолов, 1986, с. 79). Развивая эту мысль, ученый обозначил тенденцию развития отечественного образования в направлении смысловой педагогики. «Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала

ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределённости. В ходе вариативного образования ребёнок приобщается к культуре, т. е. овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию» (Асмолов, 2013, с 9). Исследователи отмечают, что предметы приходят в жизнь ребёнка раньше, чем обретают для него смысл, в этом и заключается «кризис развития» сознания ребёнка. Ребёнок и культура в жизни сосуществуют отчуждённо, зачастую вообще не взаимодействуя. Именно учитель, считает Е. В. Клочко, замыкает через себя связь ребёнка с культурой. Взрослый, педагог выступает посредником между культурой и ребёнком, достижениями цивилизации и обучающимся (Клочко, 2013). И. А. Колесникова подчеркивает, что пространство школы необходимо проектировать как «источник развития человека, а не одно из условий» (Колесникова, 1999, с. 144).

Постоянные трансформации, динамические изменения во всех сферах жизни людей, сопровождающие вступление общества в эпоху цифровой цивилизации, затрагивают прежде всего образование. Современный человек не располагает постоянными ориентирами, только развивая ценностно-смысловые установки самоотношения, отношения к личному опыту, он имеет возможность найти свою индивидуальную жизненную стратегию. Образовательное пространство современной школы, являющееся социальной моделью общества, способно дать интенцию к саморазвитию, поиску своих смыслов. Смыслов, являющихся основной единицей сознания человека, высшей инстанцией саморегуляции его деятельности.

Уже в середине 80-х годов роль личностного смысла в деятельности познания была признана решающей. В структуре процесса обучения объективное наличие личностного смысла и его решающая роль в структуре познавательной деятельности не вызывали сомнений. В исследовании И. В. Абакумовой «Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе» (1989) личностный смысл как дидактический фактор был рассмотрен системно, определены критерии развития смысловой сферы обучающихся и уровни развития личностных смыслов в процессе обучения. От отсутствия интереса к процессу учения у одних обучающихся (низкий уровень) до разобщённости и дискретности смыслов, отсутствия концептуальной базы личностно-смысловой сферы, неустойчивости оценочной позиции у других обучающихся (средний уровень) и достигая цельности смысловой структуры, убеждений и взаимосвязанных воззрений у обучающихся с высоким уровнем развития смысловой сферы. Между этими уровнями объективно фиксируются и промежуточные, а также нулевой и высший уровень развития смысловой сферы у обучающихся (Абакумова, 1989).

Дидактика, обращённая к смысловым структурам личности и представленная психологическим содержанием, преломленным через дидактическую

структуру сформировалась в новую научную дисциплину – смыслодидактику. Междисциплинарный интегративный характер самого понятия «смысл», попытки изучения смысла в образовательном процессе в контексте психологических, философских, культурологических теорий поднимают смыслодидактику на более высокий концептуальный уровень дидактики. Через уроки, способствующие смысловому развитию, возможно отслеживать и описывать развитие ребёнка. Поскольку смыслом невозможно научить, именно сами смыслы и являются структурной единицей таких уроков. Деятельность переживания, активирующая процессы смысловой рефлексии является основной деятельностью в смыслообразующей модели обучения. Тогда содержание обучения – выход ребёнка за пределы своего «Я», реализация творческих способностей. А сам процесс образования – как вхождение ребёнка в образ потенциального «Я», являющегося источником смысловой деятельности сознания. Противоречие исчерпывается сосуществованием актуального и потенциального «Я», составляющих две стороны одного и того же человеческого феномена. Не являясь обособленно существующей, смыслодидактическая модель ассимилируется и распространяется на другие модели обучения: догматическую, знаниевую, проблемную.

Под научным руководством И. В. Абакумовой накоплен достаточный теоретический и эмпирический материал по внедрению смыслодидактической модели обучения нормативно развивающихся школьников, а также детей и подростков с особенностями развития и недоразвитием школьных навыков. Исследователями были рассмотрены уровни личностных смыслов обучающихся, факторы, стимулирующие развитие смысловой сферы подростков, юношей и девушек, обучающихся в общеобразовательной школе. Ряд исследований посвящен изучению трансформаций смыслообразования у подростков с ограниченными возможностями здоровья. Так, Е. А. Колтунова, Ю. А. Маслова, изучив особенности смысловой сферы юношей и девушек со снижением слуха, выявили у них запаздывание в развитии и содержательное своеобразие смысловой сферы относительно слышащих сверстников, негативизм по отношению к миру и социуму (Колтунова, 2015).

Актуальность изучения смысловой сферы детей и подростков с ограниченными возможностями развития подтверждается научным интересом к проблеме. В монографии И. В. Абакумовой, П. Н. Ермакова, Л. В. Косиковой «Смысловая сфера подростков: особенности развития в условиях включенного обучения» исследована специфика отношения особых подростков к себе, окружающим, к жизненным ценностям. Выявленная специфика смысловой сферы, по мнению авторов, даёт обширные возможности для понимания личности подростков с ОВЗ с целью повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения их в условиях инклюзивного обучения. В ходе исследования дети демонстрировали недостаточную степень осмысленности проблем, тенденцию

к ограничению социальных контактов, затруднения в эмоционально-ценностном отношении к себе, отказ от ответственности за себя и других, неумение контролировать события собственной жизни.

И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, Л. В. Косикова подчёркивают, что интеграция обучающегося с особенностями развития в образовательный процесс должна охватывать не только уровень его интеллектуальной активности, но и личностной, и социальной. Создание дидактических и психологических условий осмысленности учения должно стать фактором преодоления познавательных, коммуникативных и личностных барьеров в обучении школьников с речевыми расстройствами. (Абакумова, Ермаков, Косикова, 2016).

Заключение

Модель инициации смыслообразования учащихся с нарушениями речи, способная повысить уровень академической успешности этих детей, должна состоять из трёх базовых блоков: целевого, содержательно-технологического, коррекционно-диагностического.

Определение ценностно-смысловой направленности обучения заключено в целевом компоненте, служащем цели формирования у обучающихся с речевой патологией представлений о способности личности полноценно жить в обществе, формированию социальной компетентности, навыков общения с окружающими, позитивного образа «Я» и преодолению фиксации на собственном коммуникативном нарушении.

Содержательно-технологический компонент призван учитывать личностные особенности детей при организации обучения, стимулировать мотивационно-смысловую сферу и активную личностную позицию ученика с речевыми расстройствами, как субъекта учебной деятельности и социальных отношений; оптимизировать взаимодействие обучающегося с патологией речи со сверстниками и педагогами.

Комплексная диагностика уровня личностного развития и обучаемости младшего школьника с речевым расстройством входит в коррекционно-диагностический компонент, состоящий из сбора и анализа данных о влиянии смыслотехник на эффективность обучения детей, имеющих речевые расстройства.

Спроектированная методика должна была отвечать следующим требованиям: учитывать возрастные и психофизиологические особенности детей 8–10 лет с патологией речи и не вызывать у обследуемых утомления; сочетать взаимодополняющие и раскрывающие исследуемые качества смысловой сферы методы; предоставить данные, подтверждающие или опровергающие гипотезу о возможности эффективного влияния смылодидактической модели обучения школьников 8–10 лет с нарушениями речи на показатели академической успешности этой группы учеников.

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

При разработке смыслодидактической модели обучения младших школьников с речевыми расстройствами использовались аналитические, диагностические методики, метод обучающего эксперимента.

Накопленный потенциал теоретических и эмпирических исследований позволяет предположить, что дидактические технологии инициации развития смысловой сферы, синтезированные в смыслодидактическую модель, способны эффективно влиять на сферу смыслообразования у детей с нарушениями речи. Смыслотехники, переориентированные на специфику смысловой сферы детей с речевой патологией, способны служить не только преодолению школьной дезадаптации и повышению академической успешности этой категории детей, но и коррелирующим между собой целям реабилитационных программ по преодолению речевых расстройств и установкам современного образования – способности сегодняшнего ученика получить полноценное социальное развитие личности в будущем.

Литература

Абакумова И. В. Смыслодидактика: учебное пособие для магистрантов отделений педагогики и психологии. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2008. 320 с.

Абакумова И. В. Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе. Автореф. дис... канд. псих. наук. Ростов-на-Дону. 1989. 20 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., 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.

Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 1. С. 5–16.

Асмолов А. Г. Вариативное образование в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (тезисы о том, какой быть начальной школе) // Образование и наука. 2013. № 8 (107) С. 3–13.

Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. Методически основы развития личности в историко-эволюционном процессе. М.: МГУ. 1986. 96 с.

Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 35–47.

Выготский Л. С. Основы дефектологии: Собр. Соч. в 6-ти т. 5 том. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

Ермаков П. Н., Абакумова И. В., Осипова А. А. Смысловые барьеры в обучении: дидактическое содержание и технологии преодоления. М.: КРЕДО, 2016. 274 с.

Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: СПб ГУПМ, 1999. 242 с.

Колтунова Е. А. Психологические особенности символизации у неслышащих в период юности. Автореф. дис... канд. псих. наук. Ростов-на-Дону, 2015. 20 с.

Клочко Е. В. Онтология смысла и смыслообразование (размышления в связи с юбилеем О. К. Тихомирова) // Вестник московского университета. Серия: Психология. 2013. Т. 14, № 2. С. 106–120.

Крутский А. Н. Роль психодидактики в профессиональной подготовке учителя // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 6 (28). С. 78–85. doi: 10.15293/2226–3365.1506.09

Кузенко С. С. Деформации смысловой сферы подростков с коммуникативно-личностными нарушениями. Автореф. дис... канд. псих. наук. Ростов-на-Дону, 2008. 24 с.

Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: МГУ. 1971. 40 с.

Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л., Никольская О. С., Кукушкина О. И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. 2009. № 1. С. 5–19.

Мухина А. Д., Бурькина Н. М. Роль семьи в процессе инклюзивного обучения // Вопросы образования и науки: Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, 30 ноября 2017 г. Ч. 4. Тамбов: ЮКОМ. 2017. С. 101–103. DOI: 10.17117/conf.2017.11.04

Орлова Е. В., Пискунова С. Г., Приходько Н. Н., Мацюк Е. А., Волченскова О. Ю., Астен А. А., Годованная Г. В., Чернова М. С. Интегративная психолого-логопедическая помощь детям с резидуально-органическим поражением ЦНС в условиях дневного стационара медицинской реабилитации // Детская и подростковая реабилитация. 2019. № 1 (37). С. 33–38.

Российская Е. Н., Гаранина Л. А., Алтухова Т. А. Готовность учителя-логопеда к сопровождению обучающихся с нарушениями письменной речи в инклюзивном образовательном пространстве. Чтение в цифровую эпоху: Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии, 15 мая 2018 г. М.: Государственный институт русского языка, 2018. С. 92–98.

Современные технологии реабилитации в педиатрии / Под редакцией Е. Т. Лильина. М.: «ОДИ international», 2000. 556с.

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., Ermakov, P. N., Kosikova, L. V. (2016). *Meaning sphere in teenagers: specifics of its development in the conditions of inclusive education*. M.: CREDO. (in Russ.).
- Abakumova, I. V., Godunov, M. V., Pen'kov, D. V. (2019). *The strategies of meaning formation: the potential of modern research*. M.: CREDO. (in Russ.).
- Abakumova, I. V. (1989). *Personal meaning as pedagogical factor and its application in the teaching process*. (Candidate dissertation). Rostov-on-Don. (in Russ.).
- Abakumova, I. V. (2008). *Meaning didactics: handbook for masters degree candidates of the psychology and pedagogy departments*. Rostov-on-Don: Southern Federal University (in Russ.).
- Abakumova, I. V., Belousova, A. K., Zorina, E. S., Maksimovich, E., Nikolaeva, E. A., Nurmuhamedova, I. V., Stoshich, L., Fedotova, O. D. (2019). *Psychological and pedagogical foundations of innovative methods of college teaching*. M: Ruscience. (in Russ.).
- Alekhina, S. V. (2014). Principles of inclusive education in the context of changing teaching practices. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie= Psychological science and education*, 19(1), 5–16. doi: <https://doi.org/10.17759/pse> (in Russ.).
- Asmolov, A. G., Bratus', B. S., Zejgarnik, B. V. (1979) On some perspectives in the studies of meaning formation in personality. *Voprosy psikhologii*, 4, 35–47.
- Asmolov, A. G. (1986). *Psychology of individuality. Methodological foundations of personality development in the historical and evolutionary process*. M.: MSU. (in Russ.).
- Asmolov, A. G. (2013). Variable education in the changing world: socio-cultural perspective. *Obrazovanie i nauka = Education and science scholarly journal*, 8 (107), 3–13.
- Chirkina, G. V. (2012). The problem of teaching children with speech disorders in the context of their special educational needs. *Uchyonye zapiski*, 2, 155–166.
- Ermakov, P. N., Abakumova, I. V., Osipova, A. A. (2016). *Meaning barriers in learning: didactic content and managing techniques*. M.: CREDO. (in Russ.).
- Klochko, E. V. (2013). Ontology of meaning and meaning formation. *Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 14(2), 106–120.
- Kolesnikova, I. A. (1999). *Pedagogical reality in the mirror of interparadigm reflection*. SPb.: SPb GUPM. (in Russ.).
- Koltunova, E. A. (2015). *Psychological features of symbolisation in adolescent children with hearing impairment*. (Candidate dissertation). Rostov-on-Don. (in Russ.).
- Krutskiy, A. N. (2015). The role of psychological didactics in the professional training of a teacher. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Science for Education Today*. 6(28), 78–85. doi: 10.15293/2226–3365.1506.09 (in Russ.)
- Kuzenko, S. S. (2008) *Deformation of the meaning sphere in teenagers with communicative and personality disorders*. (Candidate dissertation). Rostov-on-Don. (in Russ.).
- Leont'ev, A. N. (1971). *Needs, motives, emotions*. M.: MSU. (in Russ.).
- Lil'in, E. T. (2000). *Contemporary technologies of paediatrics and rehabilitation*. Moscow: ODI international. (in Russ.).

Malofeev, N. N., Goncharova, E. L., Nikol'skaya, O. S., Kukushkina, O. I. (2009). Special federal government standard of the secondary education for children with special health needs. *Defektologiya=Journal of Special Education «Defectology»*, 1, 5–19 (in Russ.).

Mukhina, A. D., Burykina, N. M. (2017). The role of the family in the process of inclusive education. In *Education and science: A collection of scientific papers on the materials of the international scientific-practical conference, November 30, 2017*. (Vol. 4, pp.101–103). Tambov: YUKOM. doi: 10.17117/conf.2017.11.05 (in Russ.).

Orlova, E. V., Piskunova, S. G., Prihod'ko, N. N., Matcyuk, E. A., Volchenskova, O. Y., Asten, A. A., Godovannaya, G. V., Chernova M. S. (2019). Integrative therapy and speech therapy for children with residual CNS damage in the outpatient medical rehabilitation context. *Detskaya i podrostkovaya reabilitaciya= Child and adolescent rehabilitation*, 37(1), 33–38. (in Russ.).

Rossijskaya, E. N., Garanina, L. A., Altuhova, T. A. (2018). Readiness of a speech teacher to assist the students with impaired writing abilities in the context of inclusive educational space. *Reading in the Digital Age: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference of the Russian Association of Dyslexia*, May 15 (pp. 92–99). Moscow: State Institute of the Russian Language A. S. Pushkin. (in Russ.).

Vygotskij, L. S. (1983). *Defectology: The Basics. Issue 5*. Moscow: Pedagogika. (in Russ.).