

Эмпирические исследования | Empirical research

Общие и специфические проблемы формирования интеллектуальных операций у младших школьников с трудностями в обучении

Андриашина А.И.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6412-6785>, e-mail: andriashinaai@mgppu.ru*

Тишина Л.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru*

Современная система инклюзивного образования подразумевает равный доступ к получению знаний для всех категорий детей. В психолого-педагогических исследованиях отмечается неоднородность состава учащихся по уровню усвоения академических навыков как внутри класса, так и среди обучающихся отдельных нозологических групп. При схожести симптоматики проявления нарушений письма у младших школьников, состояние когнитивных функций может быть различным. Понимание этих общих и специфических особенностей необходимо для организации персонализированного подхода к коррекции и обучению детей с нарушенным развитием, что определяет актуальность исследования. В статье представлены результаты исследования, проведенного с целью выявления общих и специфических закономерностей формирования интеллектуальных операций у младших школьников с нарушениями письма. Выборку составили ученики 3-х классов с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и задержкой психического развития (ЗПР), обучающиеся по адаптированным основным образовательным программам (АООП). В структуре логопедического заключения у всех детей было выделено нарушение письма на почве несформированности операций языкового анализа и синтеза. В качестве диагностической методики для изучения специфики формирования базовых интеллектуальных операций на невербальном и вербальном материале была выбрана и адаптирована методика «Классификация предметов». Полученные результаты позволили сделать вывод о качественных различиях в формировании компонентов мышления при нарушениях письма первичного и вторичного характера.

Ключевые слова: мыслительные операции, дети с трудностями в обучении, нарушения письма, младшие школьники.

Для цитаты: Андриашина А.И., Тишина Л.А. Общие и специфические проблемы формирования интеллектуальных операций у младших школьников с трудностями в обучении [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2024. Том 13. № 4. С. 135–148. DOI: 10.17759/cpse.2024130407

General and Specific Problems of the Formation of Intellectual Operations in Younger Schoolchildren with Learning Difficulties

Anastasiya I. Andriashina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6412-6785>, e-mail: andriashinaai@mgppu.ru

Liudmila A. Tishina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru

The modern system of inclusive education implies equal access to knowledge for all categories of children. Psychological and pedagogical studies show that there is a heterogeneity in the composition of students in terms of the level of mastering academic skills both within the classroom and among students of individual nosological groups. With the similarity of the symptoms of the manifestation of writing disorders in younger schoolchildren, the state of cognitive functions may be different. Understanding these general and specific features is necessary to organize a personalized approach to correction and education of children with impaired development, which determines the relevance of the study. The article presents the results of a research conducted to identify general and specific patterns of intellectual operations formations in younger schoolchildren who have writing disorders. The sample consisted of 3rd grade students with severe speech disorders and mental retardation enrolled in adapted basic education programs. In the structure of the speech therapy conclusion, all children had a violation of writing on the basis of the lack of formation of language analysis and synthesis operations. As a diagnostic technique for studying the specifics of the formation of basic intellectual operations on nonverbal and verbal material, the method "Classification of objects" was selected and adapted. The results allowed us to conclude about qualitative differences in the formation of thinking components in case of writing disorders of a primary and secondary nature.

Keywords: mental operations, children with learning difficulties, writing disorders, primary schoolchildren.

For citation: Andriashina A.I., Tishina L.A. General and specific problems of the formation of intellectual operations in younger schoolchildren with learning difficulties. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2024. Vol. 13, no. 4, pp.135–148. DOI: 10.17759/cpse.2024130407 (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Анализируя организацию и содержание начального образования, исследователи приходят к выводу, что сегодня контингент классов достаточно вариативен. Реализация программ и подходов к современному инклюзивному образованию такова, что в одном классе могут обучаться дети различных нозологических групп. Несмотря на адаптацию некоторых учебных материалов, согласно федеральным программам [15], большинство детей с трудностями в обучении должны получать образование на том же уровне и в те же сроки, что и дети с нормотипичным развитием. В связи с этим вопросы эффективной организации коррекционной помощи младшим школьникам с трудностями в обучении остаются актуальными и на сегодняшний день.

В теоретических и практических исследованиях многие авторы подчеркивают неоднородность состава нозологических групп [2; 4; 8; 11; 16; 17; 18]. Категория детей с трудностями в обучении достаточно вариативна. При схожей симптоматике нарушений письма у учащихся, состояние их познавательных функций, причины и механизмы нарушения могут быть различными. Учитывая этот факт, исследователи в области специальной психологии и педагогики в своих трудах отмечают значимость и эффективность персонифицированного подхода к коррекционной помощи учащимся [5; 9; 14]. Для его успешной реализации на практике необходимо знать и учитывать общие и специфические особенности когнитивного и речевого развития детей.

Проблема формирования интеллектуальных операций у младших школьников широко освещается в работах отечественных авторов [1; 3; 10; 13; 11]. Исследователи отмечают, что в младшем школьном возрасте активно формируются операции вербально-логического мышления. Анализируя программные материалы различных предметных областей, а также содержание итоговых проверочных работ за период начального образования, можно сделать вывод о том, что интеллектуальные операции лежат в основе овладения базовыми учебными навыками, так как участвуют в процессе освоения программы отдельных дисциплин, при этом структура учебных задач требует достаточного уровня владения мыслительными операциями.

В отечественных и зарубежных исследованиях отмечается взаимосвязь мышления и речи. Можно предположить, что у обучающихся с нарушениями письма присутствует специфика формирования компонентов мышления. На сегодняшний день категория детей с нарушениями письма является одной из наиболее часто встречающихся среди учеников общеобразовательных школ, представляет собой вариативную и полиморфную группу, так как данная речевая патология зачастую входит в структуру других нарушений развития. Это, на наш взгляд, и определяет актуальность изучения особенностей когнитивного развития младших школьников с первичной и вторичной речевой патологией.

С целью выявления общих и специфических закономерностей формирования интеллектуальных операций у младших школьников с нарушениями письма нами было проведено исследование, которое носило сопоставительный характер.

Констатирующий эксперимент состоял из трех этапов. *Первый этап* — ориентировочный — включал анализ документации и письменных работ учащихся. На *втором этапе* проводилась диагностика операций мышления посредством модифицированной методики «Классификация предметов» у обучающихся, вошедших в группу для проведения исследования. В ходе *третьего этапа* был проведен сравнительный анализ полученных результатов.

Материалы и методы исследования

На *первом этапе* констатирующего эксперимента на основании заключения ЦПМПК нами были отобраны 35 учеников 3-го класса, обучающихся по АООП для детей с ТНР (вариант 5.1), и 28 учащихся 3-го класса, обучающихся по АООП для детей с ЗПР (вариант 7.1). В структуре логопедического заключения у всех детей было выделено нарушение письма на почве несформированности операций языкового анализа и синтеза.

Отметим, что все учащиеся, составившие выборку, получают коррекционную помощь согласно варианту адаптированной программы и индивидуальному образовательному маршруту. Так, дети с ТНР три раза в неделю посещают логопедические занятия, направленные на коррекцию нарушений устной и письменной речи, и два раза в неделю — коррекционные занятия с педагогом-психологом, основным направлением которых является работа по развитию когнитивных функций, составляющих базис основных учебных навыков, а также работа над эмоционально-личностной сферой учащегося. Принципиальным отличием в системе коррекционной помощи младшим школьникам с ЗПР, вошедшим в выборку, является наличие коррекционно-развивающих занятий с учителем-дефектологом, кроме коррекционно-развивающих занятий, проводимых учителем-логопедом. Таким образом, направления работы специалистов службы психолого-педагогического сопровождения распределяются следующим образом (рис. 1):

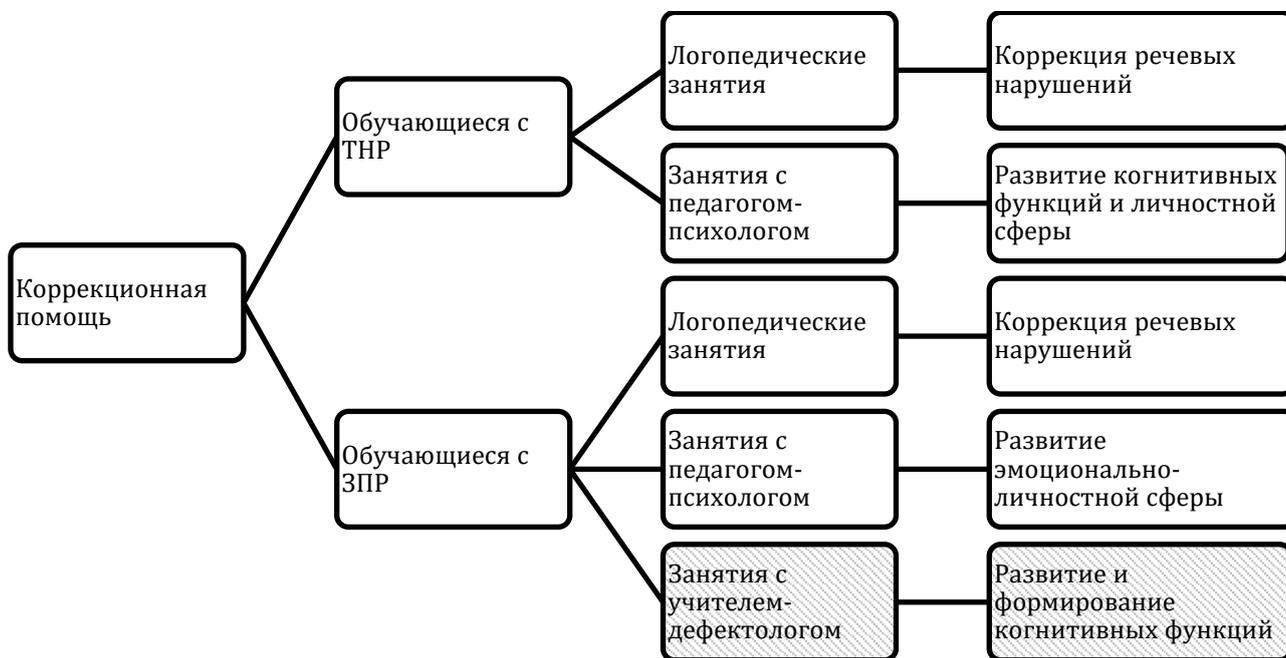


Рис. 1. Система организации коррекционной помощи обучающимся, составившим выборку

Поскольку основная задача исследования состояла в выявлении специфики формирования интеллектуальных операций у школьников со схожими проявлениями нарушений письма, то на *первом этапе* эксперимента нами также были проанализированы письменные работы учащихся, составивших выборку, и их логопедические заключения.

При анализе письменных работ учащихся фиксировались ошибки на уровне лексико-синтаксического, слогового и звукобуквенного анализа и синтеза. Ошибок на уровне языкового анализа и синтеза выявлено не было. Так, наиболее частотными для всех детей были ошибки по типу пропуска буквы, характерны были ошибки пропуска слогов в составе слова и пропуска предлогов в предложении. Ошибок по типу перестановок и добавления букв или слогов не отмечалось. Стоит отметить, что, при сравнении различных типов работ, наибольшее количество ошибок дети допускали в контрольных диктантах.

Цель *второго этапа* исследования заключалась в определении уровня сформированности мыслительных операций на наглядном и вербальном материале у младших школьников с трудностями в обучении.

Диагностика проводилась с использованием модифицированной методики Б.В. Зейгарник [3; 6; 12] «Классификация предметов», которая была адаптирована с учетом возрастных особенностей детей, школьной программы и дополнена вербальным материалом. Ответы детей вносились в протокол для дальнейшего качественного анализа результатов и фиксировались баллами, позволившими определить уровень сформированности мыслительных операций. Учащимся были предложены *два вида заданий*.

Первый из них предполагал работу с наглядным материалом, который был представлен следующими категориями: деревья, цветы, птицы, млекопитающие, измерительные приборы, школьные принадлежности, посуда, бытовая техника. Наглядный материал был подобран нами с учетом знаний, полученных учениками на уроках окружающего мира, а также с опорой на их ежедневный практический опыт. Детям были предложены 24 предметные картинки и следующая инструкция: «*Разложи картинки на группы — что к чему подходит*». После выполнения задания школьникам необходимо было объяснить свой выбор.

После выполнения этих заданий мы предлагали детям уже сгруппированные предметные картинки, а школьникам необходимо было определить, по какому признаку картинки объединены в группы.

Второй вид заданий предполагал работу на вербальном уровне. Учащимся предлагались задания, аналогичные первому типу, но вместо картинок детям предъявлялись карточки со словами. В качестве стимульного материала использовались как конкретные понятия, так и слова с абстрактным значением и терминологическая лексика в рамках школьной программы. Для самостоятельной классификации предлагались слова с конкретным значением: «мебель», «одежда», «птицы», «насекомые». Лексические группы выбирались по принципу частого смешения понятий между родовыми группами. Для определения принципа классификации мы объединяли стимульный материал следующим образом: глаголы настоящего и прошедшего времени, компоненты математических действий и члены предложения, названия геометрических фигур и цифр, слова разных частей речи — имена существительные и прилагательные. Диагностический материал подбирался с учетом тем, пройденных в рамках школьной программы по русскому языку и математике к моменту проведения экспериментального исследования.

Третий этап констатирующего эксперимента был посвящен сравнительному анализу полученных результатов у детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития.

Результаты

Проанализировав результаты выполнения *первого вида* диагностических заданий, мы определили уровень сформированности интеллектуальных операций на *наглядном материале*, который складывался из качества выполнения заданий на самостоятельную группировку предметов и определения принципа их группировки (табл. 1).

Таблица 1

Распределение учащихся с ТНР и ЗПР по уровню сформированности интеллектуальных операций на наглядном материале

Группы учащихся	Уровень сформированности интеллектуальных операций на наглядном материале					
	высокий		средний		низкий	
	число	%	число	%	число	%
ТНР	10	29	21	61	4	10
ЗПР	0	0	11	39	17	61

Дети с ТНР с *высоким уровнем* сформированности изучаемых операций не допустили ошибок при классификации предметных картинок. Учащиеся верно выбирали признак для обобщения, но возникали трудности с подбором обобщающего понятия. Так, вместо конкретного родового понятия «измерительные приборы» дети говорили: «на всех предметах есть штуки, чтобы мерить что-то». Отметим, что дети этой группы выполняли задание самостоятельно и не обращались за помощью к экспериментатору.

Учащиеся с ТНР со *средним уровнем* сформированности интеллектуальных операций на наглядном материале также верно распределяли предметные картинки на группы, но при объяснении принципа группировки для них было симптоматичным перечисление сходства предметов в одной группе, а не выделение и называние основного признака. Также многие школьники выполняли группировку методом исключения. Так, например, дети отвечали: «у птиц есть лапы и у этих животных есть лапы, но другие, и у этих нет крыльев, значит, они лишние». Также для обучающихся этой группы были характерны замены узкого родового понятия более широким, например, при определении принципа группировки вместо пары «деревья и цветы» дети отвечали «деревья и растения». Отметим, что при выполнении всех заданий трудности были связаны со словесным объяснением принципа классификации, смысловых ошибок не отмечалось.

Школьникам с ТНР с *низким уровнем* сформированности мыслительных операций были свойственны трудности определения значимого признака в ряду предметов, что, на наш взгляд, и обуславливало ошибки при распределении предметов по группам. Словесное объяснение принципа группировки предметов было ошибочным. Также этим ученикам требовалась направляющая помощь экспериментатора. Во время выполнения

заданий дети несколько раз просили повторить, что именно необходимо сделать, то есть нуждались в контроле за ходом выполнения задания.

Обобщив результаты выполнения заданий первого типа детьми с ТНР, мы отметили, что различий в качестве выполнения заданий на самостоятельную классификацию и определение принципа классификации практически нет, основные трудности связаны со словесным объяснением способа выполнения задания. Смысловых ошибок не было зафиксировано. Учащимся трудно подобрать конкретное обобщающее понятия, свои ответы они формулировали посредством развернутой фразы, разговорных названий или возникающих ассоциаций.

Учащимся с ЗПР со *средним уровнем* сформированности изучаемых операций на наглядном материале труднее давалась самостоятельная классификация предметов, чем работа с уже сгруппированными картинками, чего не наблюдалось у детей с ТНР. При выполнении задания на определение признака для группировки предметов подбор точного обобщающего понятия вызывал затруднения в обоих случаях, но обучающиеся с ЗПР начинали объяснять сходство предметов в группе с помощью ситуативных признаков. При объяснении своего ответа они использовали бытовую лексику. При самостоятельном распределении предметов на группы эти дети в качестве основания для группировки выбирали функциональный признак: «*дерево нужно к птицам, потому что там их дома*» — или то, как предмет связан с человеком.

Специфичным для детей с ЗПР с *низким уровнем* сформированности исследуемых операций на наглядном материале было объединение предметов в группы по ситуативному признаку: «*эти вместе, потому что из них состоит лес, а эти на даче растут*». Допускались смысловые ошибки при словесном обосновании принципа группировки. При выполнении задания, где необходимо было только обосновать распределение картинок по группам, отмечалась инертность психических процессов: дети пытались переложить картинки и начинали действовать по инструкции только при повторном ее предъявлении и направляющей помощи экспериментатора. Также ученики выделяли общие признаки среди предметов внутри группы: «*лиса и волк в сказках бывают*», практически не называли родовых понятий. Если дети с ТНР с *низким уровнем* сформированности исследуемых операций в качестве значимого признака для классификации выбирали второстепенные качества, то учащиеся с ЗПР той же группы опирались лишь на житейский опыт (табл. 2).

Таблица 2

Распределение обучающихся по уровню выполнения первого типа диагностических заданий

Уровень выполнения диагностических заданий	Группы обучающихся							
	ТНР				ЗПР			
	Самостоятельная классификация		Определение принципа группировки		Самостоятельная классификация		Определение принципа группировки	
	число	%	число	%	число	%	число	%
Высокий	12	35	10	27	-	-	-	-
Средний	19	54	22	61	9	32	13	46
Низкий	4	11	3	12	19	68	15	54
Всего	35	100	35	100	28	100	28	100

Анализ результатов выполнения *второго вида* диагностических заданий позволил определить уровень сформированности мыслительных операций на *вербальном материале*, который определялся на основе качества выполнения заданий на самостоятельную классификацию понятий и определение принципа группировки понятий (табл. 3).

Таблица 3

Распределение обучающихся с ТНР и ЗПР по уровню сформированности интеллектуальных операций на вербальном материале

Группы учащихся	Уровень сформированности интеллектуальных операций на вербальном материале					
	высокий		средний		низкий	
	число	%	число	%	число	%
ТНР	2	6	13	37	20	57
ЗПР	0	0	8	29	20	71

При анализе полученных результатов выполнения второго типа заданий было выявлено, что число школьников с ТНР с *низким уровнем* сформированности интеллектуальных операций на вербальном материале заметно превышает аналогичный показатель, полученный при работе с наглядным материалом. Характерны были ошибки при определении основного признака для формирования группы среди абстрактных понятий, в терминологической лексике. Трудности вызывало выделение грамматического признака в качестве основания для группировки понятий — например, для большинства было недоступно разделение глаголов настоящего и прошедшего времени на группы, дети пропускали это задание даже после направляющей помощи педагога. Также трудности вызывала работа с названиями компонентов математических действий и членов предложения. При работе с конкретными понятиями ошибки были допущены при классификации слов по группам «птицы» и «насекомые». Учащиеся объединяли их, обосновывая свой ответ тем, что «они все летают».

Основные трудности у учащихся с ТНР со *средним уровнем* сформированности исследуемых компонентов мышления были связаны с обобщением и классификацией абстрактных понятий. Так же, как и при работе с наглядным материалом, дети верно самостоятельно сгруппировали предложенные конкретные понятия, но много ошибок допустили при определении основного признака сгруппированных абстрактных понятий. Вместо определения «части речи» в качестве значимого признака, дети отвечали так: «работник, ученик — это люди, красота и цвет — это качество цветка, а во втором столбике у всех слов на конце “ый”». Определение грамматических категорий для учащихся также было недоступно, они отвечали так: «и там, и там какое-то действие, это все в одной группе должно быть». Отметим, что учащиеся с ТНР и с *низким, и со средним уровнем* сформированности операций практически не употребляли при классификации терминологическую лексику, они чаще опирались на ассоциативные связи — например: «это на русском, это на математике».

Результаты выполнения *второго типа заданий* детьми с ЗПР показали схожее распределение по уровням сформированности интеллектуальных операций на наглядном и вербальном материале. Для учащихся с ЗПР с *низким уровнем* сформированности операций мышления была специфична стратегия выполнения задания — дети давали определение понятиям, а не следовали инструкции. После напоминания экспериментатором инструкции обучающиеся не изменяли принцип выполнения задания. При работе с абстрактными понятиями, такими как названия компонентов математических действий, названия частей речи, грамматические категории, большинство детей не смогли выполнить задания даже после помощи педагога. Определение значимого признака было недоступно школьникам этой группы.

Дети с ЗПР, у которых состояние операций мышления при работе с вербальным материалом соответствовало *нижней границе среднего уровня*, действовали по инструкции, но обобщение и классификация абстрактных и конкретных понятий были ошибочными. Дети определяли ситуативный признак в качестве основного. Например: *«и это слово, и это слово есть в математике»*. При классификации понятий было характерно объединение их в группы по более примитивному признаку. Так, вместо четырех групп дети выделяли только две — одушевленные и неодушевленные предметы (табл. 4).

Таблица 4

Распределение обучающихся по уровню выполнения второго типа диагностических заданий

Уровень выполнения диагностических заданий	Группы обучающихся							
	ТНР				ЗПР			
	Самостоятельная классификация		Определение принципа группировки		Самостоятельная классификация		Определение принципа группировки	
	число	%	число	%	число	%	число	%
Высокий	2	6	2	6	-	-	-	-
Средний	14	40	12	34	8	29	6	22
Низкий	19	54	21	60	20	71	22	78
Всего	35	100	35	100	28	100	28	100

Сопоставив результаты, полученные в ходе экспериментального исследования (табл. 5), следует отметить, что с усложнением предъявляемого материала (от предметных картинок к вербальным стимулам) нами отмечено не только снижение уровня выполнения заданий детьми с ограниченными возможностями здоровья, но и доминирующий вид мышления, которым пользуется при этом ребенок. Операции вербально-логического мышления у младших школьников оказываются практически не сформированными, что косвенно доказывает необходимость применения наглядно-графических обозначений (алгоритмов, памяток, схем, таблиц и др.) в процессе работы над вербальным материалом. При этом мы отметили, что если у обучающихся с ЗПР разница в показателях не является такой значительной, то у младших школьников с ТНР оказываются в большей степени несформированными вербальная типология и систематизация предъявляемых объектов на основе заданных или подразумеваемых признаков.

Таблица 5

Распределение обучающихся по уровню сформированности мыслительных операций на наглядном и вербальном материале

Уровень выполнения диагностических заданий	Группы обучающихся							
	ТНР				ЗПР			
	Наглядный материал		Вербальный материал		Наглядный материал		Вербальный материал	
	число	%	число	%	число	%	число	%
Высокий	10	29	2	6	-	-	-	-
Средний	21	61	13	37	11	39	8	29
Низкий	4	10	20	57	17	61	20	71
Всего	35	100	35	100	28	100	28	100

Выводы

Обобщив результаты, отметим, что при схожей симптоматике нарушений письма существует специфика формирования интеллектуальных операций у детей с ЗПР и у обучающихся с ТНР. Так, учащимся с ЗПР свойственны трудности классификации и обобщения как наглядных, так и вербальных материалов, в то время как школьники с ТНР допускают смысловые ошибки чаще при работе с вербальным материалом, а при выполнении заданий с наглядным материалом смысловых ошибок практически нет, все трудности связаны со словесным объяснением принципа выполнения заданий. Общей для обеих групп является сложность понимания и оперирования абстрактными и терминологическими понятиями. Также для детей обеих групп характерны ошибки при назывании конкретных родовых понятий, однако если школьники с ТНР заменяют обобщающее понятие развернутым определением, то дети с ЗПР перечисляют ситуативные или второстепенные признаки, что может свидетельствовать о конкретности мышления этих учащихся.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о качественных различиях в формировании компонентов мышления у младших школьников с трудностями в обучении, что требует внимания к специфике разработки и определения содержания коррекционно-развивающих курсов в структуре АООП для обучающихся, чьи образовательные результаты должны полностью соответствовать результатам нормотипичных сверстников.

Литература

1. *Акимова Н.А.* Особенности понимания сложных логико-грамматических конструкций младшими школьниками с нарушениями речи // Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство»: сборник тезисов / Ред. К.Н. Поливанова. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. С. 182–183.

2. Андриашина А.И., Тишина Л.А. Специфика формирования операций вербально-логического мышления у младших школьников с трудностями в обучении // Специальное образование. 2023. № 1 (69). С. 81–89. DOI: 10.26170/1999-6993_2023_01_07
3. Афанасьева Е.А. Коррекционно-педагогическая работа по профилактике дискалькулии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 23 с.
4. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 3. С. 125–142. DOI: 10.17759/cpse.2019080307
5. Данилова А.М. Изучение особенностей овладения терминологической лексикой младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи // Наследие В.И. Лубовского и современные тенденции развития специального и инклюзивного образования : Сборник научных трудов по материалам XVI Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной памяти профессора Р.Е. Левиной. Курск: Курский государственный университет, 2023. С. 104–108.
6. Зейгарник Б.В. Основы патопсихологии: учебник для среднего профессионального образования. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2024. 367 с.
7. Кобзова М.П., Зверева Н.В., Щелокова О.А. О некоторых особенностях вербально-логического мышления в норме и при шизотипическом расстройстве (на примере методики «Четвертый лишний») [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. № 3. С. 100–118. DOI: 10.17759/cpse.2018070306
8. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 239–252. DOI: 10.17759/cpse.2021100213
9. Лубовский В.И., Коробейников И.А., Валявко С.М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 4. С. 50–60. DOI: 10.17759/pse.2016210406
10. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 1 (62). С. 189–193. DOI: 10.51944/20738544_2023_1_189
11. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36 (1). С. 1–16.
12. Рубинштейн С.Л. Экспериментальные методики патопсихологии. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с.
13. Твардовская А.А. Особенности мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с отклонениями в развитии // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 12. С. 158–166.
14. Тишина Л.А. Вариативность нарушений у обучающихся с дисграфией: лингвокогнитивный аспект // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Сборник материалов

III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Ред. С.Г. Лещенко. Чебоксары: Издательский дом “Среда”, 2023. С. 102–104. DOI: 10.31483/a-10482

15. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, 2023. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosvshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1023/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo/> (Дата обращения: 06.11.2024)
16. *Fyodorova-Radicheva M.* Comparative study of social interactions in students with specific learning disabilities // *Balkan Scientific Review*. 2021. Vol. 5. No. 1 (11). DOI: 10.34671/SCH.BSR.2021.0501.0004
17. *Hanif S.L.* Specific Teaching for Dyslexia Children in Sekolah Disleksia Cendekia Kabupaten Kudus // *Journal on Education*. 2023, Vol. 6 (1). P. 6642–6652. DOI: 10.31004/joe.v6i1.3879
18. *Landerl K., Moll K.* Comorbidity of learning disorders: prevalence and familial transmission // *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*. 2010. Vol. 51 (3). P. 287–294. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2009.02164.x

References

1. Akimova N.A. Osobennosti ponimaniya slozhnykh logiko-grammaticallykh konstruktssii mladshimi shkol'nikami s narusheniyami rechi [Features of understanding complex logical and grammatical constructions by younger schoolchildren with speech disorders]. In: K.N. Polivanova (Ed.). *Mezhdunarodnyi simpozium “L.S. Vygotskii i sovremennoe detstvo”*: sb. tezisov [International Symposium “L.S. Vygotsky and modern childhood”]. Moscow: Higher School of Economics, 2017. Pp. 182–183. (In Russ.)
2. Andriashina A.I., Tishina L.A. Spetsifika formirovaniya operatsii verbal'no-logicheskogo myshleniya u mladshikh shkol'nikov s trudnostyami v obuchenii [The specifics of the formation of verbal-logical thinking operations in younger students with learning difficulties] *Spetsial'noe obrazovanie = Special education*, 2023. No. 1 (69), pp. 81–89. DOI: 10.26170/1999-6993_2023_01_07 (In Russ.)
3. Afanas'eva E.A. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota po profilaktike diskal'kulii u mladshikh shkol'nikov s tyazhelymi narusheniyami rechi [Correctional and pedagogical work on the prevention of dyscalculia in younger schoolchildren with severe speech disorders]. PhD Thesis. Moscow, 2009. 23 p. (In Russ.)
4. Babkina N.V., Korobeynikov I.A. Tipologicheskaya differentsiatsiya zaderzhki psikhicheskogo razvitiya kak instrument sovremennoi obrazovatel'noi praktiki [Typological differentiation of developmental delay as a tool of modern educational practice] [Electronic resource]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 125–142. DOI: 10.17759/psyclin.2019080307 (In Russ.)
5. Danilova A.M. Izuchenie osobennostei ovladeniya terminologicheskoi leksikoi mladshimi shkol'nikami s tyazhelymi narusheniyami rechi [The study of the peculiarities of mastering terminological vocabulary by younger schoolchildren with severe speech disorders]. In: *Nasledie V.I. Lubovskogo i sovremennye tendentsii razvitiya spetsial'nogo i inklyuzivnogo*

- obrazovaniya : Sbornik nauchnykh trudov po materialam XVI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh i studentov, posvyashchennoi pamyati professora R.E. Levinoi [The legacy of V.I. Lubovsky and modern trends in the development of special and inclusive education: Collection of scientific papers based on the materials of the XVI International Scientific and Practical Conference of young scientists and students dedicated to the memory of Professor R.E. Levina]. Kursk: Kursk State University, 2023. Pp. 104–108. (In Russ.)
6. Zeigarnik B.V. Osnovy patopsikhologii : uchebnyk dlya srednego professional'nogo obrazovaniya. 3rd ed., revised and expanded. Moscow: Yurait, 2024. 367 p. (In Russ.)
 7. Kobzova M.P., Zvereva N.V., Shchelokova O.A. O nekotorykh osobennostyakh verbal'no-logicheskogo myshleniya v norme i pri shizotipicheskom rasstroistve (na primere metodiki "Chetvertyi lishnii") [About some features of verbal-logical thinking in normal and schizotypal disorder (using the example of the "Fourth extra" technique)] [Electronic resource] // *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2018. Vol 7, no. 3, pp. 100–118. DOI: 10.17759/cpse.2018070306 (In Russ.)
 8. Korobeinikov I.A., Babkina N.V. Rebenok s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: prognozirovaniye psikhosotsial'nogo razvitiya v sovremennoi obrazovatel'noi srede [A child with disabilities: predicting psychosocial development in a modern educational environment] [Electronic resource]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 239–252. DOI: 10.17759/cpse.2021100213 (In Russ.)
 9. Lubovskii V.I., Korobeinikov I.A., Valyavko S.M. Novaya kontseptsiya psikhologicheskoi diagnostiki narushenii razvitiya [A new concept of psychological diagnosis of developmental disorders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 4, pp. 50–60. DOI: 10.17759/pse.2016210406 (In Russ.)
 10. Lubovskii V.I. Obschie i spetsificheskie zakonomernosti razvitiya psikhiki anomal'nykh detei [General and specific patterns of mental development of abnormal children]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya = Actual problems of psychological knowledge*, 2023. No. 1 (62), pp. 189–193. DOI: 10.51944/20738544_2023_1_189 (In Russ.)
 11. Malofeev N.N. Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya detei s OVZ: osnovnye polozeniya [The concept of the development of education for children with disabilities: the main provisions]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki = Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 2019. No. 36 (1), pp. 1–16. (In Russ.)
 12. Rubinshtein S.L. Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii [Experimental methods of pathopsychology]. Moscow: EKSMO-Press, 1999. 448 p. (In Russ.)
 13. Tvardovskaya A.A. Osobennosti myslitel'noi deyatel'nosti detei mladshego shkol'nogo vozrasta s otkloneniymi v razvitii [Features of the mental activity of primary school children with developmental disabilities]. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki = Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical sciences*. 2010. No. 12, pp. 158–166. DOI: 10.31483/a-10482 (In Russ.)
 14. Tishina L.A. Variativnost' narushenii u obuchayushchikhsya s disgrafiei: lingvokognitivnyi aspekt [Variability of disorders in students with dysgraphia: linguistic and cognitive aspect] In: S.G. Leshchenko [Ed.]. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obshchego, spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya detei i vzroslykh: Sbornik materialov III Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*

[Psychological and pedagogical support of general, special and inclusive education for children and adults: Collection of materials of the III All-Russian scientific and practical conference with international participation] Cheboksary: Publishing house "Sreda", 2023. Pp. 102–104. (In Russ.)

15. Federal'naya adaptirovannaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, 2023 [Federal adapted educational program of primary general education for students with disabilities, 2023]. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1023/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo/> (Viewed 06.11.2024) (In Russ.)
16. Fyodorova-Radicheva M. Comparative study of social interactions in students with specific learning disabilities. *Balkan Scientific Review*, 2021. Vol. 5, no. 1 (11). DOI: 10.34671/SCH.BSR.2021.0501.0004
17. Hanif S.L. Specific Teaching for Dyslexia Children in Sekolah Disleksia Cendekia Kabupaten Kudus. *Journal on Education*, 2023. Vol. 6 (1), pp. 6642–6652. DOI: 10.31004/joe.v6i1.3879
18. Landerl K., Moll K. Comorbidity of learning disorders: prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 2010. Vol. 51 (3), pp. 287–294. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2009.02164.x

Информация об авторах

Андриашина Анастасия Ивановна, аспирант кафедры «Специальная психология и реабилитология» факультета «Клиническая и специальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6412-6785>, e-mail: andriashinaai@mgppu.ru

Тишина Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Специальное (дефектологическое) образование» факультета «Клиническая и специальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru

Information about the authors

Anastasia I. Andriashina, graduate student of the Department of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6412-6785>, e-mail: andriashinaai@mgppu.ru

Liudmila A. Tishina, PhD in Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Special (Defectological) Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru

Получена 6.07.2024

Received 6.07.2024

Принята в печать 22.10.2024

Accepted 22.10.2024