

Наталья Михайловна Назарова<sup>1✉</sup>  
Надежда Петровна Полякова<sup>2✉</sup>

Nataliya M. Nazarova<sup>1✉</sup>  
Nadezhda P. Polyakova<sup>2✉</sup>

## ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СЛЕПЫХ ПОДРОСТКОВ

## ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCES IN BLIND ADOLESCENTS

<sup>1,2</sup> Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

<sup>1</sup> nazarova.nathalie@yandex.ru

<sup>2</sup> nadezhdapolyakova85@yandex.ru

**Аннотация.** В данной статье анализируется проблема изучения состояния сформированности языковых компетенций у слепых подростков. Сегодня к итоговым достижениям слепых обучающихся, осваивающих программу учебного предмета «Русский язык» ценового уровня образования, предъявляются такие же требования, что и к результатам их сверстников без нарушений зрения. У слепых обучающихся формируются умения, необходимые для организации самостоятельной учебной деятельности, а также лингвистическая, языковая и коммуникативная компетенции. Несмотря на это, методикой преподавания русского языка в тифлопедагогике все еще актуализируются вопросы: «От чего зависит продуктивность реализуемой на уроках русского языка деятельности?», «Влияют ли специальные условия на качество языковых компетенций слепых обучающихся?». Чтобы ответить на данные вопросы, авторами статьи осуществляется сравнительное изучение

© Назарова Н. М., Полякова Н. П., 2022

<sup>1,2</sup> Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

<sup>1</sup> nazarova.nathalie@yandex.ru

<sup>2</sup> nadezhdapolyakova85@yandex.ru

**Abstract.** This article analyzes the problem of studying the state of formation of language competences in blind adolescents. Today, the same requirements are applied to the final achievements of blind students who master the curriculum of the subject “Russian language” in compulsory education as to the results of their peers without visual impairment. Blind students develop the skills they need to organize independent learning, as well as linguistic and communicative competences. In spite of this, specialists in the Russian language teaching methods in typhlopedagogy still set the following questions: “What determines the effectiveness of the activities performed at Russian language lessons?”, “Do special conditions affect the quality of language competences of blind students?” To answer these questions, the authors of the article carry out a comparative study of the state of formation of language competences in blind adolescents and their peers without visual impairments, learning in grades 5-6 of six educational

состояния сформированности языковых компетенций у слепых подростков и их сверстников без нарушений зрения, обучающихся в 5–6 классах шести образовательных организаций для детей с нарушениями зрения, располагающихся на территории четырех субъектов Российской Федерации. На основе полученных результатов авторами определяется зависимость состояния формируемых языковых компетенций от соблюдения специфики в преподавании русского языка слепым обучающимся; выявляется продуктивность образовательного процесса; обосновывается необходимость разработки учебно-методических комплексов, ориентированных на этих обучающихся.

**Ключевые слова:** слепые подростки, тифлопедагогика, нарушение зрения, дети с нарушениями зрения, зрительные нарушения, слепота, языковая готовность, орфографические навыки, пунктуационные навыки, языковые компетенции, русский язык, методика преподавания русского языка.

**Информация об авторах:** Назарова Наталия Михайловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и комплексной реабилитации, институт специального образования и психологии ГАОУ ВО МГПУ; адрес: 119621, Россия, г. Москва, ул. Панфёрова д. 8, к. 2.

Полякова Надежда Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и комплексной реабилитации, институт специального образования и психологии, ГАОУ ВО МГПУ; адрес: 119621, Россия, г. Москва, ул. Панфёрова д. 8, к. 2.

institutions for children with visual impairments located on the territory of four subjects of the Russian Federation. Based on the results obtained, the authors reveal the dependence of the state of the formed language competences on compliance with the specificity of teaching Russian to blind students, explore the effectiveness of the education process, and substantiate the need to develop learning and methods aids for these students.

**Keywords:** blind adolescents, typhlopedagogy, visual impairment, children with visual impairments, visual disorders, blindness, linguistic readiness, spelling skills, punctuation skills, language competences, Russian language, methods of teaching Russian language.

**Author's information:** Nazarova Nataliya Mikhaylovna, Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Special Pedagogy and Complex Rehabilitation of the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Polyakova Nadezhda Petrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Complex Rehabilitation of the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Для цитирования:** Назарова, Н. М. Изучение состояния сформированности языковых компетенций у слепых подростков / Н. М. Назарова, Н. П. Полякова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 3 (67). — С. 57-70.

Слепые подростки, осваивающие программу «Русский язык» цензового уровня образования, по окончании основной школы должны овладеть способностью организовывать самостоятельную учебную деятельность, а также лингвистической, языковой и коммуникативной компетенциями. Процесс формирования метапредметных умений и языковых компетенций осложняется необходимостью осуществления деятельности, направленной на развитие у обучающихся компенсаторных способов действий — способностей привлекать свои сохранные возможности при решении учебных задач [12, с. 25; 13, с. 49]. В свою очередь, качество итоговых результатов освоения программы по русскому языку определяется состоянием сформированности метапредметных умений и языковых компетенций [2, с. 36; 3, с. 4; 4, с. 105].

Как показывают результаты исследования, проведенного нами в 2021 г., у учителей русского языка и литературы обнаружались профессиональные дефициты в вопросах соблюдения специфики в преподавании русского языка слепым. Полученные дан-

**For citation:** Nazarova, N. M., Polyakova, N. P. (2022). Assessment of the Level of Formation of Language Competences in Blind Adolescents. *Special Education*, 3(67), pp. 57-70. (In Russ.).

ные позволили увидеть противоречие между необходимостью соблюдения специфики в преподавании русского языка слепым обучающимся и недостаточным уровнем профессиональных (предметной, методической, психолого-педагогической и коммуникативной) компетенций педагогов, работающих со слепыми обучающимися.

В этой связи актуализируется потребность в определении зависимости состояния формируемых языковых компетенций от соблюдения специфики в преподавании русского языка слепым обучающимся.

Соблюдение специфики предусматривает создание следующих специальных условий:

- осуществление взаимодействия с учетом норм коммуникации и личностных особенностей слепых;
- интерпретации понятийного аппарата современного русского языка, представления учебных задач с позиции обеспечения восполнения чувственного опыта и представлений о действительности слепых, развития их слухового восприятия речи, познавательных процессов, личностного саморазвития и речевой рефлексии;

– адаптации учебного материала с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся (упрощение формулировок по грамматическому и семантическому признакам; трансформация многоступенчатой инструкции путем деления ее на короткие, задающие поэтапность выполнения задания);

– развития и совершенствования у обучающихся способностей целенаправленно применять компетенционные способы действий при работе с учебным материалом [8, с. 132; 11, с. 68; 14, с. 85].

Создаваемые на уроках русского языка специальные условия дают возможность слепым подросткам осваивать практически тот же объем программного материала, что и их сверстникам без нарушений зрения [6, с. 98; 7, с. 7]. Уже в V классе слепые подростки в полном объеме изучают такие разделы, как «Фонетика», «Графика», «Лексика», «Морфемика». В это же время при усвоении раздела «Морфология» происходит закрепление материала, изученного в начальных классах. С некоторыми темами школьники встречаются два раза — в 5-х и 6-х классах, например: «Лексика», «Словообразование», «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол». Со сведениями по стилистике и речеведению они знакомятся в 5-х и 7-х классах. На этот же

трехгодичный период (5–7 кл.) приходится отработка умений говорить на лингвистические темы, понимать элементарные лингвистические тексты; формирование отдельных представлений о русском языке, о роли языка в жизни общества, о языке как о развивающемся явлении, о его месте в современном мире, его богатстве и выразительности; освоение определенного круга лингвистических знаний из области фонетики, графики, орфоэпии, орфографии, лексики, морфемики, словообразования, морфологии, синтаксиса, пунктуации, стилистики; освоение и совершенствование орфографических и пунктуационных умений и навыков, а также способностей применять эти знания на практике. В этот период овладение языковедческим материалом достигается на основе лингвистических представлений и связанных с ними практических действий, которые в дальнейшем закрепляются при изучении синтаксиса в 8–10 классах [8, с. 40].

На состояние формируемых лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций у слепых подростков прямое влияние оказывают складывающиеся у них в это же время метапредметные умения. Успешность же овладения языковыми компетенциями и способностью самостоятельно учиться определяется

компенсаторными способами действий, приобретаемыми и совершенствуемыми на базе того же языкового материала.

Соответственно, продуктивность образовательного процесса, реализуемого при обучении слепых подростков, должна определяться состоянием формируемых у них метапредметных умений и компенсаторных способов действий. Конечным результатом образовательного процесса становится как минимум удовлетворительное состояние языковых компетенций слепых подростков, соответствующее в содержательном плане достижениям сверстников без нарушений зрения. Чтобы подтвердить правомерность собственных суждений, нами в 2021/22 уч. г. была организована экспериментальная работа. Цель эксперимента заключалась в изучении состояния сформированности языковых компетенций у слепых подростков.

Для достижения поставленной цели нами были использованы стандартные методы исследования: эмпирические — наблюдение (отношение обучающегося к учебной деятельности в зависимости от ситуации в течение урока); диагностические (тестирование, фронтальный письменный опрос); практические методы (личный многолетний опыт работы по подготовке и повышению

квалификации педагогических кадров в системе специального образования).

Описываемая экспериментальная работа осуществлялась на базе шести образовательных организаций для слепых и слабовидящих детей, располагающихся на территории четырех субъектов Российской Федерации. В исследовании приняли участие 53 раноослепших подростка с сохраненным интеллектом. Охарактеризуем подробнее состав испытуемых. Среди них:

- 5 человек являлись totally слепыми, острота их центрального зрения равнялась 0;
- 10 слепых обучающихся со светоощущением (правильной/неправильной проекции), при этом острота их центрального зрения равнялась также 0;
- 38 обучающихся — это слепые с остаточным зрением, острота их центрального зрения с коррекцией очками на лучше видящем глазу варьировалась в пределах 0,005–0,04.

В эксперименте также было задействовано 57 обучающихся без нарушений зрения.

Для реализации эксперимента были сформированы две группы испытуемых. В экспериментальную группу (ЭГ) вошло 53 подростка, из них 27 подростков учились в 5-х классах и 26 подростков учились в 6-х классах.

Контрольную группу (КГ) составили 57 зрячих подростков, из них 29 обучающихся 5-х классов и 28 подростков 6-х классов.

Результаты обучающихся без нарушений зрения позволяли объективно оценить продуктивность образовательного процесса, реализуемого в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения.

В ходе экспериментальной работы на уроках русского языка использовался метод фронтального письменного опроса. Достоверность результатов обеспечивалась учетом следующих показателей: время, затраченное испытуемыми на выполнение работы, успеваемость по русскому языку, характер выраженности вторичных отклонений (ориентировка на плоскости прибора, предназначенного для письма рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля). В связи с проведением экспериментальной работы в республиках со вторым государственным (не русским) языком особое внимание уделялось владению русским языком испытуемыми [1, с. 20; 5, с. 41; 15, с. 27].

Процедура обследования предусматривала работу с тестовыми материалами, включавшими в себя две серии заданий. Их содержание отвечало базовой программе русского языка 5–6-х классов. Предлагаемые подросткам задания были составлены по подобию

контрольно-измерительных материалов, применяемых на основном государственном экзамене и Всероссийской школьной олимпиаде по русскому языку. Бланки, предназначенные для слепых обучающихся, оформлялись рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля.

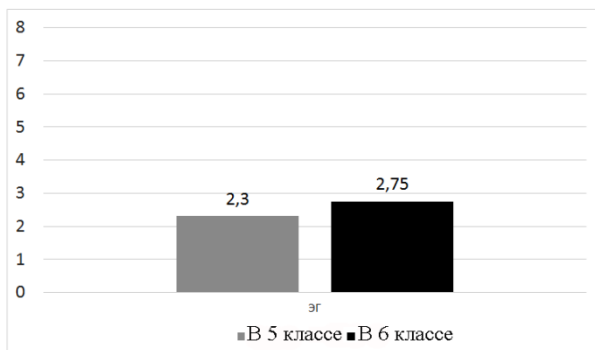
Первая серия включала в себя 8 заданий.

Цель работы на этом этапе заключалась в установлении состояния языковой готовности обучающихся. Языковую готовность составляют умения: слушания и говорения; восприятия информации, предлагаемой с помощью языковых средств; вербализации собственных действий, в том числе связанных с языковым материалом; определения их последовательности и разграничения единиц языковой системы и других видов знаков; а также способность пользоваться информационной и регулятивной функциями языка.

Сформированность языковой готовности всех испытуемых можно было проследить через следующие уровни.

1. Высокий уровень демонстрировали ответы испытуемых, в которых не обнаруживались недочеты или испытуемыми была допущена одна ошибка.

2. Средний уровень сформированности языковой готовности наблюдался у обучающихся, в ответах которых было допущено 2–4 ошибки.



**Рис. 1.** Средние значения (в баллах) сформированности языковой готовности у обучающихся ЭГ

3. О низком уровне можно было говорить, если в ответах испытуемых было допущено больше 5 ошибок.

За верный ответ обучающиеся получали 1 балл, неверный ответ оценивался в 0 баллов. К неверным ответам относились задания, в которых обнаруживалась хотя бы одна орфографическая или пунктуационная ошибка. Максимальное количество баллов — 8.

Обобщенные результаты слепых обучающихся экспериментальной группы отражены в диаграммах на рисунке 1.

Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне языковой готовности слепых подростков ЭГ. Несформированность умений привлекать собственное слуховое восприятие речи (фонематический слух) при решении лингвистических задач не позволила большинству испытуемых назвать слова, в которых

звуков больше, чем букв (задание 1).

Трудности, возникшие у обучающихся 5–6-х классов ЭГ при работе с синонимами, подборе антонимов к именам существительным и именам прилагательным, обусловлены фрагментарностью, ограниченностью, схематичностью чувственного опыта и представлений о реальной действительности; несформированностью умений понимать значения многозначных слов, использовать их при решении коммуникативных задач; дефицитом активного словарного запаса, выражающимся в знании только конкретных семантических значений лексических единиц (задания 2, 3, 4).

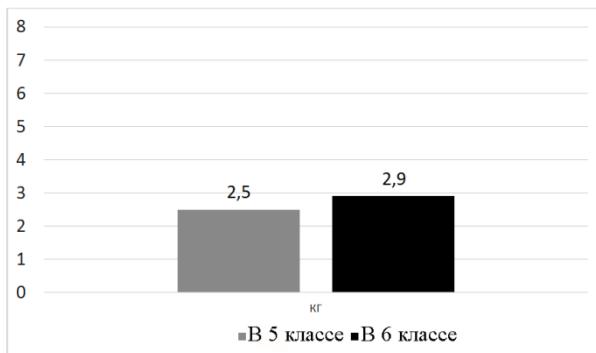
У слепых испытуемых возникли также сложности при вычленении слов, морфемный состав которых соответствовал заданным схемам (задание 5). Не-

высокие результаты обуславливались не только несформированностью знаково-символических умений трансформировать слова в схемы и наоборот, но и недостаточным уровнем владения навыками письма по рельефно-точечной системе Л. Брайля. Обучающиеся затруднялись в опознании символов, используемых для обозначения приставки, корня и суффикса. Кроме того, анализ работ показывает, что в целом у большинства испытуемых, в том числе обучающихся 6-х классов, на невысоком уровне находятся умения ориентироваться на плоскости прибора, читать грифелем текст, не вынимая листа из прибора, а также соблюдать элементарные правила оформления собственной письменной речи

(постановка знака большой буквы, соблюдение абзацев, исправление допущенных ошибок и др.).

Большинство подростков ЭГ испытывали затруднения при определении правильной формы имен существительных родительного падежа множественного числа. При этом испытуемые ЭГ сравнительно неплохо справились с заданием 6, предусматривающим определение части речи по заданным характеристикам, и с заданием 8, направленным на определение способностей образовывать из простых предложений сложные, расставлять в них знаки препинания.

Обобщенные результаты подростков без нарушений зрения (КГ) представлены на рисунке 2.



**Рис. 2.** Средние значения (в баллах) сформированности языковой готовности у обучающихся КГ



Результаты, представленные на рисунке 2, свидетельствуют о том, что состояние языковой готовности обучающихся КГ выше, чем аналогичные показатели подростков ЭГ. В частности, один испытуемый продемонстрировал высокий уровень, допустив одну ошибку, и 28 обучающихся обнаружили средний уровень, верно выполнив 4–6 заданий. У остальных обучающихся отмечалось по 5–6 неверно выполненных заданий. Трудности вызвали задания 1, 2, 5, 7.

Вторая серия содержала 11 заданий.

Цель работы состояла в определении уровня сформированности орфографических и пунктуационных навыков подростков.

Оценка сформированности исследуемых умений осуществлялась по следующим уровням.

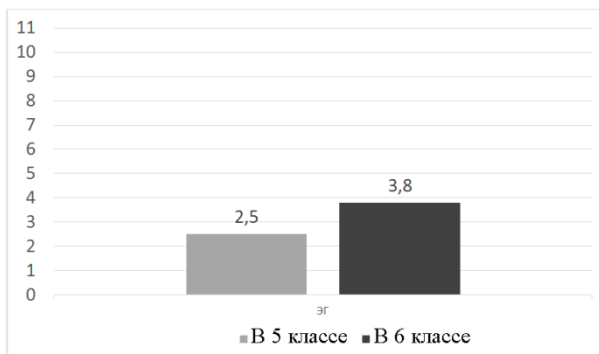
1. О высоком уровне свидетельствовали ответы, в которых не было ошибок или было допущено два недочета.

2. К среднему уровню были отнесены работы, содержавшие 3–6 ошибок.

3. О низком уровне сформированности орфографических и пунктуационных навыков свидетельствовали работы, в которых содержалось больше 7 неверно выполненных заданий.

За верный ответ обучающиеся получали 1 балл. Неверный ответ оценивался в 0 баллов. К неверным ответам относились задания, в которых обнаруживались одна и более орфографических или пунктуационных ошибки. Максимальное количество баллов — 11.

Обобщенные результаты слепых подростков экспериментальной группы отражены в диаграммах на рисунке 3.



**Рис. 3.** Средние значения (в баллах) сформированности орфографических и пунктуационных навыков обучающихся ЭГ

Как видно из результатов, представленных на рисунке, у слепых подростков из ЭГ обнаруживается невысокий уровень орфографических и пунктуационных навыков. Подростки, обучающиеся в 5–6-х классах, обнаруживали затруднения в написании орфограммы «е» в словосочетаниях; при постановке пропущенной орфограммы в словарных словах; при указании слов с непроизносимой согласной; при вычленении лишней лексемы в ряду слов; при установлении случаев написания слов с мягким знаком (ь).

Дефицитарность чувственного опыта и представлений о предметах и явлениях, наполняющих реальную действительность, обусловили сложности, возникшие у большинства испытуемых 5-х классов и отдельных испытуемых 6-х классов. В частности, затруднения возникали:

– при замене имен существительных с предлогами именами прилагательными, близкими по смыслу;

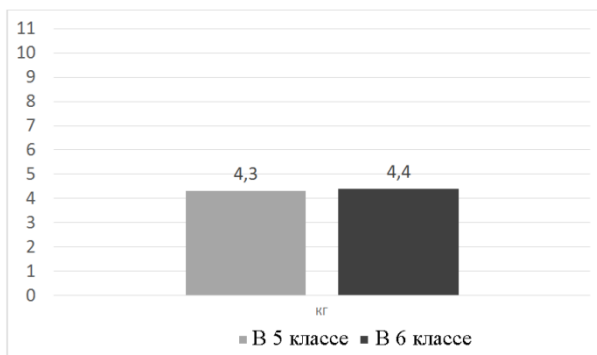
– при соотношении правильного написания приставки с остальной частью слова;

– при определении словосочетаний, в которых пишется орфограмма «о»;

– при выборе имен существительных, в окончании которых пишется орфограмма «е».

В то же время сравнительно неплохие результаты испытуемые продемонстрировали при выполнении задания 6, предусматривающего выбор слов с приставкой «с», и задания 8, определяющего сформированность умений находить содержащиеся в предложении пунктуационные ошибки.

Обобщенные результаты подростков без нарушений зрения (КГ) отражены в диаграммах на рисунке 4.



**Рис. 4.** Средние значения (в баллах) сформированности орфографических и пунктуационных навыков обучающихся КГ

Представленные результаты отражают состояние орфографических и пунктуационных навыков у подростков без нарушений зрения. Уровень указанных навыков этих испытуемых выше, чем у их слепых сверстников.

Высокий уровень исследуемых навыков отмечался у трех обучающихся, допустивших по 2 ошибки. Средний уровень продемонстрировал 31 обучающийся (верно выполнившие 5–7 заданий). Особые затруднения у остальных обучающихся и 5-х, и 6-х классов вызвали задания 3, 4, 5, 11.

Полученные нами данные в целом свидетельствуют о невысоком уровне языковой готовности большинства слепых подростков ЭГ. Из 53 испытуемых только 16 человек продемонстрировали средние результаты, выполнив верно 4–6 заданий первой серии. У 23 подростков состояние орфографических и пунктуационных навыков также находится на среднем уровне. Ими успешно выполнено 4–7 заданий второй серии. При этом высокого уровня как языковой готовности, так и сформированности орфографических и пунктуационных навыков не продемонстрировал ни один испытуемый. В целом из 19 заданий двух серий лишь 16 человек верно справились с половиной или большей их частью. Все это дает основание говорить о невысоком уровне сформирован-

ности лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций большинства слепых подростков 5–6 классов.

Также следует отметить, что подростки испытывали значительные трудности при оформлении собственных записей рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля, что несомненно сказалось и на качестве их ответов.

В свою очередь, зрячие сверстники 5–6 классов демонстрировали достаточный уровень лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций. Справиться с половиной или большей частью заданий из 19 сумели 23 испытуемых.

Сравнив результаты слепых подростков с данными их зрячих сверстников, можно говорить о невысокой продуктивности образовательного процесса, реализуемого на уроках русского языка в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения, участвовавших в эксперименте.

Таким образом, изучение состояния сформированности языковых компетенций у слепых подростков 5–6-х классов подтвердило наше предположение, согласно которому отсутствие специальных условий, составляющих специфику в преподавании русского языка слепым обучающимся, оказывает значительное влияние на качество формируемых у них лингвистической,

языковой и коммуникативной компетенций.

Кроме того, полученные результаты свидетельствуют о необходимости специального учебно-методического инструментария по русскому языку, предназначенного для слепых обучающихся. Его содержание должно отвечать ФГОС ООО и обеспечивать достижение итоговых результатов. Структурирование подобных учебных материалов необходимо осуществлять с учетом особых образовательных потребностей слепых обучающихся и специфики преподавания им русского языка.

#### Литература

1. Аникина, А. Е. Обучение детей русскому языку с двуязычием / А. Е. Аникина, Н. В. Павлова. — Текст : непосредственный // Школьный логопед. — 2004. — № 3. — С. 19–24.
2. Быстрова, Е. А. Цели обучения русскому языку, Или какую компетенцию мы формируем на уроках / Е. А. Быстрова. — Текст : непосредственный // Русская словесность. — 2003. — № 1. — С. 35–40.
3. Дейкина, А. Д. Тенденции в отечественной методике преподавания русского языка / А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко. — Текст : непосредственный // Русский язык в школе. — 2011. — № 6. — С. 3–7.
4. Дейкина, А. Д. Новации в методике преподавания русского языка / А. Д. Дейкина. — Текст : непосредственный // Русский язык. — 2002. — № 3. — С. 105.
5. Какорина, Е. В. Готовность детей мигрантов к обучению на русском языке: анализ результатов урока тестирования / Е. В. Какорина, Н. Л. Смирнова. — Текст : непосредственный // Филологический класс. — 2016. — № 2 (44). — С. 40–47.
6. Костючек, Н. С. Обучение русскому языку / Н. С. Костючек. — Текст : непосредственный // Книга для учителя школы слепых. — Москва : ВОС, 1962. — С. 93–138.
7. Костючек, Н. С. Об оценке знаний, умений и навыков по русскому языку учеников начальных классов специальных образовательных школ для слепых и слабовидящих детей / Н. С. Костючек, Н. А. Крылова. — Москва : ВОС, 1982. — 16 с. — Текст : непосредственный.
8. Круглова, Т. А. Методика изучения языковой теории в начальной школе III и IV вида : учебно-методическое пособие для студентов педагогических учебных заведений (по специальности «Учитель-тифлопедагог») / Т. А. Круглова. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2004. — 217 с. — Текст : непосредственный.
9. Назарова, Н. М. Инклюзивное обучение лиц с сенсорными нарушениями : учебник для вузов / Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова. — Москва : Юрайт, 2021. — 223 с. — Текст : непосредственный.
10. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. А. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. — Москва : ИНФРА-М, 2022. — 335 с. — Текст : непосредственный.
11. Полякова, Н. П. Оценка современного состояния профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы, реализующих АООП ООО для слепых обучающихся / Н. П. Полякова. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2022. — № 1. — С. 67–77.
12. Полякова, Н. П. Методический практикум формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка : учеб.-метод. пособие / Н. П. Полякова. — Москва : Логос ВОС, 2021. — 146 с. — Текст : непосредственный.
13. Полякова, Н. П. Изучение сформированности чувственного опыта у слепых подростков / Н. П. Полякова, В. И. Трофимова. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2021. — № 6. — С. 48–56.

14. Полякова, Н. П. Формирование лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка : монография / Н. П. Полякова. — Санкт-Петербург : Реноме, 2018. — 132 с. — Текст : непосредственный.

15. Румега, Н. А. Психолого-педагогическая поддержка детей-мигрантов в поликультурном социуме / Н. А. Румега. — Текст : непосредственный // Воспитание толерантности в поликультурном социуме / под ред. В. С. Кукушкина. — Ростов-на-Дону : ГинГо, 2012. — 193 с.

#### References

1. Anikina, A. E., & Pavlova, A. E. (2004). Obuchenie detey russkomu yazyku s dvuyazychiem [Teaching children the Russian language with bilingualism]. *Shkol'nyy logoped*, 3, 19—24. (In Russ.)

2. Bystrova, E. A. (2003). Tseli obucheniya russkomu yazyku, ili kakuyu kompetentsiyu my formiruem na urokakh [The goals of teaching the Russian language, or What competence we form in the classroom]. *Russkaya slovesnost'*, 1, 35—40. (In Russ.)

3. Deykina, A. D., & Yanchenko, V. D. (2011). Tendentsii v otechestvennoy metodike prepodavaniya russkogo yazyka [Trends in the Russian language teaching methodology]. *Russkiy yazyk v shkole*, 6, 3—7. (In Russ.)

4. Deykina, A. D. (2002). Novatsii v metodike prepodavaniya russkogo yazyka [Innovations in the methodology of teaching the Russian language]. *Russkiy yazyk*, 3, 105. (In Russ.)

5. Kakorina, E. V., & Smirnova, N. L. (2016). Gotovnost' detey migrantov k obucheniyu na russkom yazyke: analiz rezultatov uroka testirovaniya [Readiness of migrant children to study in Russian: analysis of the results of a testing lesson]. *Filologicheskyy klass*, 2(44), 40—47. (In Russ.)

6. Kostyuchek, N. S. (1962). Obuchenie russkomu yazyku [Teaching the Russian language]. In *Kniga dlya uchitelya shkoly slepykh* (pp. 93—138). Moscow: VOS. (In Russ.)

7. Kostyuchek, N. S., & Krylova, N. A. (1982). *Ob otsenke znaniy, umeniy i navykov*

*po russkomu yazyku uchениkov nachal'nykh klassov spetsial'nykh obrazovatel'nykh shkol dlya slepykh i slabovidyashchikh detey* [On the assessment of knowledge of skills and abilities in the Russian language of primary school students of special educational schools for blind and visually impaired children]. Moscow: VOS, 16 p. (In Russ.)

8. Kruglova, T. A. (2004). *Metodika izucheniya yazykovoy teorii v nachal'noy shkole III i IV vida* [Methods of studying language theory in elementary school III and IV types] [Educational and methodological manual for students of pedagogical educational institutions (specialty “Teacher-typhlopedagogue”)]. St. Petersburg, 217 p. (In Russ.)

9. Nazarova, N. M., & Bogdanova, T. G. (2021). *Inklyuzivnoe obuchenie lits s sensornymi narusheniyami* [Inclusive education of persons with sensory impairments] [Textbook for universities]. Moscow: Yurayt, 223 p. (In Russ.)

10. Bogdanova, T. G., Guseynova, A. A., & Nazarova, N. M. (2022). *Pedagogika inklyuzivnogo obrazovaniya* [Pedagogy of inclusive education] [Textbook] (Ed. N. M. Nazarova). Moscow: INFRA-M, 335 p. (In Russ.)

11. Polyakova, N. P. (2022). Otsenka sovremennogo sostoyaniya professional'nykh kompetentsiy uchiteley russkogo yazyka i literatury, realizuyushchikh AООP ООО dlya slepykh obuchayushchikhsya [Evaluation of the current state of professional competencies of teachers of the Russian language and literature, implementing AООP LLC for blind students]. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*, 1, 67—77. (In Russ.)

12. Polyakova, N. P. (2021). *Metodicheskyy praktikum formirovaniya lingvisticheskoy kompetentsii u slepykh podrostkov v protsesse izucheniya russkogo yazyka : ucheb.-metod. posobie* [Methodological workshop on the formation of linguistic competence in blind adolescents in the process of learning the Russian language]. Moscow: Logos VOS, 146 p. (In Russ.)

13. Polyakova, N. P., & Trofimova, V. I. (2021). *Izuchenie sformirovannosti chuvstvennogo opyta u slepykh podrostkov*

[Studying the formation of sensory experience in blind adolescents]. *Defektologiya*, 6, 48–56. (In Russ.)

14. Polyakova, N. P. (2018). *Formirovanie lingvisticheskoy kompetentsii u slepykh podrostkov v protsesse izucheniya russkogo yazyka* [Formation of linguistic competence in blind adolescents in the process of learning the Russian language] [Monograph]. St. Petersburg: Renome, 132 p. (In Russ.)

15. Rumege, N. A. (2012). Psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka detey-migrantov v polikul'turnom sotsiume [Psychological and pedagogical support for migrant children in a multicultural society]. In V. S. Kukushkin (Ed.), *Vospitanie tolerantnosti v polikul'turnom sotsiume*. Rostov on Don: GinGo, 193 s. (In Russ.)