



Полякова Надежда Петровна

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ (НЕРОДНОМУ) ЯЗЫКУ
СЛЕПЫХ ПОДРОСТКОВ-БИЛИНГВОВ

5.8.3 – коррекционная педагогика

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Москва, 2025

Работа выполнена в Государственном автономном образовательном учреждении высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» на кафедре специальной педагогики и комплексной реабилитации института специального образования и психологии

Официальные оппоненты:

Уфимцева Наталья Владимировна	доктор филологических наук, профессор Институт языкознания Российской академии наук, заведующая сектором этнопсихолингвистики, руководитель Научно-образовательного Центра межкультурных исследований им. А.А. Леонтьева
Воронкова Валентина Васильевна	доктор педагогических наук, профессор Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования "Московский психолого- социальный университет", профессор кафедры логопедии
Пиотровская Лариса Александровна	доктор филологических наук, профессор Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», профессор кафедры русского языка
Ведущая организация	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Защита состоится 16 сентября 2025 г. в 12 часов на заседании диссертационного совета Д 72.2.007.02 на базе государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 119261, г. Москва, ул. Панфилова д. 8, к.2.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО МГПУ по адресу: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2024/12/DISSERTATSIYA-POLYAKOVOJ-N.P.-.pdf>

Автореферат разослан «__» _____ 20 г.

Ученый секретарь

диссертационного совета



Мануйлова Виктория Викторовна

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Социально-экономические изменения, происходящие в последние годы в Российской Федерации, обусловили увеличение численности как внутренних, так и внешних мигрантов. В этой связи возникла настоятельная потребность в решении не только **проблемы** сохранения их этнической идентичности, но и **проблемы** их социальной интеграции в регион или страну пребывания.

Русский язык, выполняющий функции государственного языка РФ, средства межнационального общения, способствует консолидации и единению народностей, проживающих на территории нашей страны.

Среди обучающихся образовательных организаций, в том числе для детей с нарушениями зрения, увеличивается число учеников – выходцев из семей переселенцев. На этом фоне становится актуальной **проблема** преодоления имеющихся у слепых подростков-билингвов социальных барьеров в языковой и социоэтнической идентификации. Решение данного вопроса позволит рассматривать их не как потребителей социальных льгот, а как полноценных людских ресурсов, обеспечивающих рост социально-экономических, трудовых и демографических потенциалов РФ. Данный подход отвечает современной миграционной политике, реализуемой как в нашей стране, так и во всем мире в целом.

Научный интерес к феномену билингвизма обусловлен расширением поликультурного пространства (Э.Н. Алексенцева, Е.К. Ван, Г.Е. Ведель, А.А. Залевская, И.А. Кондратьева, Ф.П. Филин, Е. Белосток, О. Кууре, С. Крашен и др.).

В современной общей лингводидактике особое внимание уделяется вопросам обучения и социализации детей-билингвов без нарушений зрения (А.Е. Аникина, Е.Н. Барышникова, Р.С. Бозиев, С.А. Боргояков, М.В. Брянцева, Е.А. Быстрова, Ю.В. Заводницкая, Е.В. Какорина, И.П. Лысакова, В.И. Мамедов, О.Г. Мурзакова, Н.В. Павлова, Н.В. Рыжова, Р.Б. Сабаткоев, Т.М. Салыхва, Н.Л. Смирнова, Е.А. Хамраева, Г.Н. Чиршева, Л.З. Шакирова, В.М. Шаклеин, Н.М. Шанский, У.Д. Эсанов и др.). В специальном образовании данный феномен исследован недостаточно. В основе концепции билингвального обучения глухих детей, предложенной Г.Л. Зайцевой, лежат труды Л.С. Выготского и опыт зарубежных стран. Теоретико-методологические положения концепции предусматривают обеспечение равноправного функционирования словесного и жестового языков, способствующих полноценной коммуникации между глухими и слышащими участниками образовательного процесса. Отдельные аспекты феномена билингвизма рассматриваются в контексте речевых нарушений в логопедии (Е.А. Бабаева, О.А. Безрукова, О.А. Величенкова, А.В.

Лагутина, М.Н. Русецкая, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, М. Вестман, М. Коркман, А. Микос, Р. Биринг и др.). В тифлопедагогике, как и в тифлопсихологии, особенности проявления билингвизма у слепых не изучаются. В исследованиях М.И. Земцовой, Н.С. Костючек, А.Г. Литвака, Л.И. Моргайлик языку отводится ключевая роль при компенсации отсутствующего или глубоко нарушенного зрения в процессе познания окружающей действительности.

Анализ исследований в области теории языкознания, ключевых положений тифлопедагогике и тифлопсихологии позволил предложить собственную интерпретацию данного понятия. **Билингвизм слепых** – это попеременное продуктивное владение двумя языками, адекватно оперирующее конкретными представлениями о реальной действительности и способствующее развитию компенсаторных способов действий. Достичь достаточно хорошего знания слепыми подростками-билингвами языка социализации (в нашем случае – русского) возможно только при учете специфических особенностей этих обучающихся. Коррекционно-развивающую работу следует рассматривать в качестве неотъемлемой части уроков русского языка, участниками которых являются слепые подростки-билингвы. Тифлопедагогикой убедительно доказано, что продуктивность образовательного процесса напрямую зависит от уровня сформированности представлений слепых о реальном мире и способностей использовать свое сохранное слуховое восприятие речи (В.З. Денискина, Н.С. Костючек, Т.А. Круглова, В.А. Лони́на, Л.И. Моргайлик, Н.В. Солодова, Б.К. Тупоногов и др.). В результате постоянного коррекционно-развивающего воздействия на основе изучаемого языкового материала слепые подростки-билингвы получают возможность овладеть компенсаторными способами действий, предусматривающими осознанное использование в процессе систематического обучения собственных сохраненных возможностей. Тем самым обеспечивается выход на необходимость соблюдения специфики в обучении, которая отсутствует при работе со зрячими сверстниками, опирающимися на свое сохранное зрение в образовательном процессе.

Положения Концепции преподавания русского языка и литературы (2016) подтверждают актуальность разработки методики преподавания русского (неродного) языка с учетом особых образовательных потребностей обучающихся в условиях многоязычия. Слепые подростки-билингвы, осваивающие программу учебного предмета «Русский язык» цензового уровня образования, должны овладеть в ходе обучения познавательными, регулятивными и коммуникативными универсальными учебными действиями (УУД), а также языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенциями (Л.Г. Антонова, А.Г. Асмолов, Е.А. Быстрова,

В. Вучинич, Е.Б. Гончарова, А.Д. Дейкина, Т.А. Долинина, В.А. Мыльников, С.А. Покутнева, Н.П. Полякова, Е.А. Хамраева, Л.В. Черепанова, В.Д. Янченко и др.). Реализация описываемого процесса осложняется отсутствием методических рекомендаций, предназначенных для работы со слепыми подростками-билингвами.

Построение многокомпонентного образовательного процесса предполагает создание определенных педагогических условий. В этой связи актуализируются проблемы, ранее не рассматриваемые в контексте билингвизма тифлологией. В частности, существующие исследования позволяют утверждать, что востребованным становится **языковой анамнез** обучающихся, иллюстрирующий состояние их языкового статуса (Е.К. Ван, О.А. Величенкова, Е.А. Екжанова, Е.И. Исенина, Е.А. Карпушкина, Е.Л. Кудрявцева, В.В. Ткачева, С.Н. Цейтлин, Г.Н. Чиршева, Н.А. Яценко и др.). В контексте решаемых задач приходится говорить о необходимости **преодоления профессиональных дефицитов** педагогов-словесников в вопросах обучения слепых детей-билингвов русскому (неродному) языку и **разработки методических рекомендаций**, способствующих организации и осуществлению образовательной деятельности (В.А. Адольф, Н.И. Аксенова, О.А. Карабанова, Г.В. Никулина, Г.Н. Чиршева и др.). В связи с чем актуализируется потребность в модернизации системы подготовки и дополнительного профессионального образования учителей русского языка и литературы, работающих со слепыми обучающимися. Формируемые у них профессиональные (предметная, психолого-педагогическая, методическая и коммуникативная) компетенции должны отвечать требованиям профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», предъявляемым к педагогам, осуществляющим профессиональную деятельность в условиях многоязычной среды.

Анализ современного состояния проблемы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов позволил выявить некоторые противоречия: между неизученностью феномена билингвизма в тифлопедагогике и настоятельной потребностью в научном обосновании этого явления; между осознанием необходимости экспериментально подтвержденных сведений, иллюстрирующих особенности становления компенсаторных способов действий, УУД, языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций слепых подростков-билингвов, и дефицитом диагностического инструментария, позволяющего осуществить обследование данных обучающихся; между пониманием необходимости формирования и совершенствования компенсаторных способов действий, УУД, языковой, лингвистической,

коммуникативной и социокультурной компетенций и отсутствием подходов и методов, определяющих содержание образовательного процесса, участниками которого являются слепые подростки-билингвы; между наличием требований, предъявляемых к профессиональным (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) компетенциям учителей русского языка и литературы, работающих в условиях многоязычной среды, и отсутствием системы подготовки и повышения квалификации педагогов-словесников для работы со слепыми детьми-билингвами.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что проблемы, которые должны решаться в контексте создания системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, еще не нашли своего объяснения в теории и практике тифлопедагогики. Это усиливает актуальность диссертационного исследования.

Объект исследования: процесс обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

Предмет исследования: научно обоснованная система обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

Цель работы заключается в научном обосновании подходов и методов, позволяющих создать и внедрить в образовательную практику систему обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

Согласно **гипотезе** данного исследования, создание и внедрение системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов возможно, если: выявлены объем и качество представлений о реальной действительности данных подростков и определен уровень сформированности их слухового восприятия речи; установлены и учитываются факторы, влияющие на характер соотнесения слепыми подростками-билингвами лексических единиц, обозначающих одно и то же понятие или явление, двух совершенно разных языковых систем; изучено состояние сформированности познавательных и регулятивных действий, а также лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций подростков рассматриваемой категории; определены педагогические условия, требуемые для организации и реализации коррекционно-образовательного процесса на уроках русского языка в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения; в структуру модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов входят модули, обеспечивающие формирование представлений о реальной действительности и развитие слухового восприятия речи; становление УУД; усвоение теоретических сведений о языке; овладение практическими действиями; развитие социокультурной компетенции; на базе образовательных организаций созданы

соответствующие педагогические условия: учитывается языковой статус детей-билингвов, педагоги-словесники владеют профессиональными (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) компетенциями для работы с подобными обучающимися; имеются методические рекомендации, применимые в условиях реализуемой деятельности.

Для достижения цели исследования и подтверждения выдвинутой гипотезы требовалось решить следующие **задачи**:

1. Изучить теоретические аспекты проблемы языкового образования детей-билингвов в России и за рубежом.

2. Проанализировать теоретико-методологические подходы в преподавании русского языка слепым подросткам-билингвам с целью установления и разработки ключевых параметров, определяющих содержание экспериментальной работы.

3. Сформулировать и обосновать концепцию обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

4. Разработать и обосновать систему обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов. На ее основе спроектировать модель коррекционно-образовательного процесса, определить и создать педагогические условия, обеспечивающие ее функционирование.

5. Разработать диагностический инструментарий и изучить состояние языкового статуса слепых подростков-билингвов.

6. Дать характеристику педагогических условий, необходимых для обучения слепых подростков-билингвов в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения: учет состояния языкового статуса обучающихся, качество профессиональных компетенций педагогов-словесников, наличие методического инструментария.

7. Провести экспериментальную апробацию авторской системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов и выявить ее эффективность.

Теоретической базой исследования являются исследования, интерпретирующие феномен билингвизма (В.А. Аврорин, У. Вайнрайх, Е.К. Ван, Е.М. Верецагин, С.Г. Васильева, Л.С. Выготский, А.А. Залевская, Н.В. Имедадзе, Е.Л. Кудрявцева, А.А. Леонтьев, М.М. Михайлова, Е.Ю. Протасова, Н.А. Румега, Г.Н. Чиршева, А.М. Шахнарович, Л.В. Щерба, А.И. Яцкевичус и др.); идеи сохранения этнической идентичности детей-билингвов (А.Г. Долгих, Ю.В. Заводницкая, Ю.П. Зинченко, Р.Г. Кадимов, Е.А. Карпушкина, О.А. Савельева, В.В. Степанов, В.А. Тишков, Л.А. Шайгерова, Е.А. Хамраева и др.); теоретические положения, раскрывающие

особенности становления и протекания самообучения, познавательной и практической деятельности, мыслительных операций (анализа, сравнения, классификации, обобщения), конкретно-понятийного мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного), структурных компонентов воли (мотивации, произвольного оперирования представлениями, самоконтроля) (Б.Г. Ананьев, К.П. Анохин, Е.В. Артюкевич, И.П. Волков, Т.Н. Головина, Л.П. Григорьева, В.П. Гудонис, В.З. Денискина, В.П. Ермаков, П.М. Залюбовский, А.В. Запорожец, М.И. Земцова, А.И. Зотов, Б.И. Коваленко, Н.Б. Коваленко, Н.С. Костючек, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак, В.А. Лони́на, И.Н. Миненкова, Л.И. Моргайлик, И.С. Моргулис, Т.П. Назарова, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, А.В. Политова, С.А. Покутнева, И.Е. Ростомашвили, А.Ф. Самойлов, Е.П. Синева, Л.И. Солнцева, С.В. Сташевский, Б.К. Тупоногов, Е.М. Украинская, Л.В. Фомичева, Б.Г. Шеремет, А. Бест и др.); идеи, отражающие значимость развития компенсаторных способов действий в обучении слепых детей русскому языку (М.И. Земцова, Б.И. Коваленко, Н.С. Костючек, Л.И. Моргайлик, В.А. Мыльников, Н.П. Полякова, И.П. Чигринова и др.).

Методологической базой данного исследования являются системный подход, включающий совокупность инструментов для развития компенсаторных способов действий, направленных на формирование мировоззрения, системы понятий, основ наук, системного мышления на материнском языке и языке социализации (А.А. Алмазова, Н.Д. Арутюнова, А.З. Асанбаев, З.Ю. Басте, Р.А. Будагов, К. Бюрклен, С.Г. Васильева, В.В. Виноградов, В.В. Воронкова, В.П. Глухов, Н.А. Грицишина, Л.В. Гурьева, З.Г. Ермолович, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.И. Зотов, О.Ю. Кацап, В.А. Ковшиков, Т.А. Круглова, А.А. Леонтьев, А.Г. Литвак, И.П. Лысакова, Г.М. Милаева, Л.И. Моргайлик, В.А. Мыльников, Л.А. Набокова, И.В. Новицкая, З.Д. Попова, Н.В. Рыжова, Э.А. Салихова, А.Ф. Самойлов, А.И. Смирницкий, Л.И. Солнцева, Р.Л. Солсо, И.А. Стернин, Н.В. Уфимцева, Р.М. Фрумкина, М.Е. Хватцев, С.Н. Цейтлин, Л.З. Шакирова, В.М. Шаклеин, А.М. Шахнарович, А.С. Шестакова, Е.Г. Штоколова и др.); функционально-целевой подход, позволяющий комплексно подойти к решению организационных вопросов (В.А. Адольф, Р.Г. Аслаева, В.И. Байденко, Р.В. Гурина, Л.В. Дмитриева, Т.Ф. Лошакова, Н.С. Пурышева, А.М. Пышкало, Н.А. Селезнева, О.Н. Смолин, Ю.И. Степанова и др.); коммуникативно-деятельностный подход, определяющий содержание процесса, обеспечивающего становление и совершенствование УУД (Н.И. Аксенова, А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов, Л.Г. Петерсон, И.В. Петрова, Н.Г. Салмина и др.).

др.); компетентностный подход, определивший порядок построения образовательного процесса, отбора содержательного компонента стимульных материалов и методического инструментария (Е.Н. Барышникова, Е.Д. Божович, И.Л. Бим, Е.А. Быстрова, А.Д. Дейкина, Т.А. Долинина, Г.В. Клименко, И.А. Кондратьева, Г.В. Костомаров, И.П. Лысакова, В.И. Максимов, В.И. Мамедов, Н.П. Полякова, Н.А. Румега, Н.Е. Рыжова, Р.Б. Сабаткоев, Е.А. Хамраева, Л.В. Черепанова, Л.З. Шакирова, Н.М. Шанский, В.Д. Янченко и др.).

Для реализации цели и задач настоящего исследования применялись **аналитические методы** (ретроспективный анализ научной литературы, контент-анализ периодической печати и материалов научно-практических конференций по проблеме исследования); **эмпирические методы** (наблюдение, изучение материалов учебной деятельности); **диагностические** (анкетирование, беседы, тестирование, фронтальный письменный опрос); **качественный и количественный анализы** полученных данных; **математические методы** обработки результатов исследования (дисперсионный анализ данных); **педагогический эксперимент; практические методы** (личный многолетний опыт работы в должности учителя русского языка и литературы в образовательной организации для детей с нарушениями зрения (г. Чебоксары) и подготовки, повышения квалификации педагогических кадров в системе специального образования).

Организация исследования. Работа выполнена на базе государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ). Эксперимент проводился на базе Федерального бюджетного государственного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» Министерства просвещения Российской Федерации (ИКП РАО); Бюджетного учреждения Чувашской республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашской республики (БУ ЧР ДПО ЧРИО); образовательных организаций для детей с нарушениями зрения городов Верхняя Пышма, Казань, Лаишево, Набережные Челны, Уфа, Чебоксары. Всего в исследовании приняло участие шесть субъектов РФ, проявивших интерес к проблемам обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

Исследование осуществлялось с 2016 по 2023 г. в три этапа.

Первый этап (2018–2019 гг.) связан с изучением опыта отдельных образовательных организаций в преподавании русского языка слепым подросткам-билингвам; уровня подготовленности педагогов-словесников,

работающих со слепыми монолингвальными и билингвальными подростками, к осуществлению диагностической, профилактической и коррекционно-развивающей работы в рамках учебного предмета «Русский язык». Осуществлялся анализ практики повышения профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы, обучающихся детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Второй этап (2019–2021 гг.) включал теоретическое и экспериментальное изучение состояния сформированности представлений о реальной действительности, слухового восприятия речи, УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций у слепых подростков-билингвов. В образовательных организациях для детей с нарушениями зрения устанавливались и создавались педагогические условия, необходимые для построения образовательной траектории, предназначенной слепым подросткам-билингвам в границах учебного предмета «Русский язык». Сведения, отображающие профессиональные дефициты учителей русского языка и литературы, позволили разработать и апробировать программы повышения квалификации педагогов-словесников, дисциплины программ профессиональной переподготовки филологического профиля, а также создать методические рекомендации для работы с этими обучающимися. В это же время происходило построение системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, ее апробация на практике.

Третий этап (2022–2023 гг.) предусматривал теоретическое осмысление и систематизацию результатов экспериментальной работы по созданию и внедрению системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, определению ее эффективности. На этом этапе происходила подготовка и публикация результатов исследования в форме научных статей, монографии и диссертации; обобщались и систематизировались полученные данные, формулировались выводы.

Научная новизна исследования заключается в следующем.

1. Впервые в тифлопедагогике особенности речевого развития и обучения русскому языку слепых подростков-билингвов стали самостоятельным объектом научно-педагогического исследования.

2. Разработана и научно обоснована система обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, включающая проблемный, базисный, содержательный и практический блоки.

3. Определены и научно обоснованы параметры языкового анамнеза слепых подростков-билингвов, опора на которые позволяет выстроить индивидуальную образовательную траекторию обучающихся этой категории с учетом их специфических образовательных потребностей.

4. Выявлено влияние феномена билингвизма в сочетании с отклонениями, обусловленными глубоко нарушенным или отсутствующим зрением, на формирование УУД, языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций у слепых подростков-билингвов.

5. Определены особенности речевого развития слепых подростков-билингвов, обусловленные сенсорным дефицитом, дисбалансом между двумя языковыми системами и ограниченным запасом знаний о реальном мире; выявлены специфика формирования у них представлений об окружающем мире, развития слухового восприятия речи. Доказано влияние этих негативных факторов на развитие функциональной грамотности, социокультурных знаний и навыков.

6. Доказана необходимость обеспечения в учебном процессе педагогических условий для успешной реализации предложенной системы обучения: учет языкового статуса слепых подростков-билингвов; достаточный уровень сформированности профессиональных компетенций педагогов в вопросах методики преподавания русского (неродного) языка и тифлопедагогики; использование ими методических рекомендаций на уроках русского языка.

7. Доказана эффективность применения новых методических подходов, предусматривающих изложение материала от частного к общему, соотнесение понятийных рядов двух языковых систем, оречевление образовательного процесса, развитие сохранных возможностей слепых билингвов и активное их привлечение для решения учебных задач, представление материала для формирования конкретной языковой компетенции.

8. Разработаны и апробированы диагностические методики, направленные на установление состояния компенсаторных способов действий слепых подростков-билингвов, сформированности у них УУД и языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, а также определение уровня профессиональных компетенций педагогов-словесников, работающих с данными обучающимися.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

1. В научно-понятийный аппарат методики русского языка в тифлопедагогике впервые вводятся понятия «билингвизм слепых обучающихся», «языковой статус слепых обучающихся билингвов», «языковой анамнез», «языковая компетенция», «социокультурная компетенция».

2. Разработана научно обоснованная концепция обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, принципы и структура модели учебного процесса, направленного на формирование способностей у подростков-билингвов с нарушениями зрения осваивать,

наряду с материнским языком, русский язык в аспекте функциональной грамотности и инструмента социальной коммуникации.

3. Дано научно-методическое обоснование необходимости диагностики и учета языкового статуса билингвов в процессе обучения их русскому языку.

4. Обосновано и осуществлено проектирование модели процесса обучения русскому языку слепых подростков-билингвов, базовыми основаниями которого являются: коммуникативная направленность процесса обучения; формирование адекватных представлений и преодоление вторичного вербализма у обучающихся, развитие слухового восприятия речи; изолированное освоение языковой и лингвистической компетенций.

5. Выявлены и обоснованы необходимые условия для формирования представлений о реальной действительности у слепых подростков-билингвов: восполнение чувственного опыта; получение новых единичных представлений; дифференциация существенных и несущественных признаков образа; образование общих представлений; соотнесение понятий, сложившихся на базе двух языковых систем.

6. Предложено научное обоснование необходимости повышения уровня профессиональных (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) компетенций тифлопедагогов-словесников, работающих со слепыми подростками-билингвами, в части взаимодействия с данными обучающимися, интерпретации понятийного аппарата и учебных задач, адаптации учебного материала, формирования у них способностей целенаправленно применять компенсаторные способы действий при работе с учебным материалом.

7. Результаты проведенного исследования дополняют в тифлопедагогике дидактику обучения русскому языку детей с нарушениями зрения новыми теоретическими положениями об обучении слепых подростков-билингвов, обосновывают необходимость диагностики и учета языкового статуса обучающихся этой категории, а также включают в действующее научно-методическое содержание обучения русскому языку детей с нарушениями зрения новые методические решения проблемы речевого развития и социальной адаптации слепых подростков-билингвов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

1. Апробирована и внедрена в практику модель обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, обеспечивающая повышение языкового статуса данных обучающихся через развитие у них компенсаторных способов действий, необходимых для формирования их функциональной грамотности и способности к социальной адаптации.

2. Разработаны показатели языкового анамнеза слепых подростков-билинггов, позволяющие выстроить индивидуальную образовательную траекторию для обучающихся с учетом их особых образовательных потребностей.

3. Предложен и апробирован методический инструментарий формирования и совершенствования представлений о реальной действительности у слепых подростков-билинггов для развития их слухового восприятия речи, формировании у них УУД и функциональной грамотности, а также социокультурной компетенции на базе изучаемого языкового материала. Методический инструментарий составил содержание практикума для педагогов-словесников и был представлен в опубликованных работах соискателя.

4. Диагностический инструментарий тифлопедагогики и тифлопсихологии пополнился методиками, позволяющими установить характер представлений о реальной действительности у слепых подростков-билинггов, уровень развития их слухового восприятия речи, а также методиками, дающими возможность оценить уровень профессиональных (психолого-педагогической, методической, предметной и коммуникативной) компетенций педагогов-словесников, работающих с детьми с нарушениями зрения.

5. Внедрены в практику параметры, на основе которых возможно определить способность слепых подростков-билинггов соотносить принадлежащие двум разным языкам слова, обозначающие одно и то же (явление, предмет), с конкретными признаками одного (общего) для них представления.

6. Расширена методическая база тифлопедагогики и тифлопсихологии за счет индуктивного способа изложения материала, координации двух языковых систем и изолированного предоставления стимульных заданий.

7. Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки тифлопедагогов дополнена новыми программами, направленными на преодоление профессиональных дефицитов в вопросах обучения русскому языку слепых подростков-билинггов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Билингвизм у слепых подростков проявляется в попеременном продуктивном владении материнским языком и языком социализации. Словарный запас каждой из языковых систем складывается на общей базе адекватных реальной действительности представлений о предметах и явлениях, наполняющих окружающий мир. Способность соотносить между собой понятийные ряды двух языков напрямую влияет на качество формируемых у них компенсаторных способов действий, необходимых для развития и совершенствования языковых умений.

2. Специфика в обучении языку слепых подростков-билингвов определяется необходимостью построения коммуникативно-направленного образовательного процесса, преодоления дисбаланса между двумя языковыми системами на основе активизации сохранных возможностей обучающихся, предупреждения рисков возникновения вторичного вербализма.

3. Концепция обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов предусматривает построение и реализацию системы обучения языку на основе положений системного, функционально-целевого, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, металингвистического подходов, коммуникативного и контрастивного принципов, а также ключевых позиций школьной лингводидактики и тифлологии. Теоретико-методологические положения концепции, направленные на развитие функциональной грамотности и социальную адаптацию, обеспечивают решение задач по формированию способностей привлекать собственные представления о реальной действительности, умений использовать слуховое восприятие речи.

4. Система обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов включает четыре блока, в совокупности обеспечивающих реализацию авторской концепции. Проблемный блок содержит описание миссии системы, заключающейся в оказании комплексной помощи слепым билингвам; цели, состоящей в переосмыслении подходов обучения языку и обеспечении методического сопровождения данного процесса, а также решаемых задач; требований, предъявляемых к данной системе. Базисный блок представляет собой теоретическое основание, включающее положения когнитивных концепций о языке, идеи о специфике формирования представлений у слепых, взгляды о значении слова как сложной совокупности внеязыковых факторов, положения психолингвистики о соотношении языка и мышления. Теоретическим основанием определяется наполнение содержательного блока, предусматривающего формирование компенсаторных способов действий, УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, способностей к социальной адаптации. Практический блок содержит характеристику инструментов для реализации обозначенной деятельности (УМК, методов обучения и форм работы, диагностического инструментария для оценки эффективности деятельности и предупреждения рисков).

5. Модель обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, содержащая шесть взаимодополняющих друг друга модулей, демонстрирует функционирование содержательного и практического блоков авторской системы обучения. В границах первого модуля формируются представления о реальной действительности,

развивается слуховое восприятие речи. Второй модуль предусматривает деятельность по овладению УУД. В рамках третьего модуля осваиваются теоретические сведения для всех компетенций по каждому из программных разделов. Четвертый модуль позволяет отработать на практике связанные с ними учебные действия. Становление социокультурной компетенции происходит в границах пятого модуля. Нивелирование трудностей, связанных с освоением языковых компетенций и компенсаторных способов действий, осуществляется в рамках шестого модуля.

6. Функционирование авторской модели обеспечивается педагогическими условиями, предусматривающими учет языкового статуса слепых подростков-билингвов; развитие профессиональных (предметной, методической, психолого-педагогической и коммуникативной) компетенций педагогов-словесников; использование методических рекомендаций для организации и реализации коррекционно-образовательного процесса в контексте решаемых задач.

7. Разработанный пакет диагностических методик позволяет выявить характер сформированности компенсаторных способов действий слепых подростков-билингвов, значимых для установления состояния их языкового статуса, а также определить уровень профессиональных (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) компетенций педагогов-словесников, работающих с детьми с нарушениями зрения. Полученные результаты становятся основанием, определяющим эффективность авторской системы обучения, спроектированной на ее основе модели коррекционно-образовательного процесса и необходимых для ее функционирования педагогических условий.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы исследования обсуждались и получили одобрение на заседаниях кафедры специальной педагогики и комплексной реабилитации Института специального образования и психологии и научных конференциях ГАОУ ВО МГПУ (2018-2021 гг.); на международных, всероссийских и региональных конференциях, конгрессах, семинарах, педагогических чтениях (Москва (2018-2022), Екатеринбург (2020-2022), Санкт-Петербург (2021-2023), Ульяновск (2020), Чебоксары (2018-2022)). Результаты исследования отражены в монографиях и учебно-методических пособиях. Исследователь является автором учебно-методического комплекса по предмету «Русский язык» (5-й класс), подготовленного для слепых обучающихся, осваивающих программу основного общего образования. Материалы исследования представлены в содержании программ повышения квалификации «Технология формирования универсальных учебных действий у обучающихся с ОВЗ на уроках русского языка»,

«Методические аспекты подготовки обучающихся с ОВЗ к итоговому собеседованию по русскому языку», «Формирование коммуникативной компетенции взаимодействия с лицами с сенсорными нарушениями», «Реализация коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения на уроках в основной школе» и программ профессиональной переподготовки специалистов сопровождения, педагогов-словесников. Результаты диссертационного исследования внедрены в образовательный процесс образовательных организаций для детей с нарушениями зрения городов Казань, Лаишево, Набережные Челны, Санкт-Петербург, Ульяновск, Уфа, Чебоксары (девять справок о внедрении).

Публикации. Результаты диссертационного исследования представлены в 59 публикациях, из них: 20 научных статей, опубликованных в журналах, рекомендованных ВАК, одна научная статья в международном наукометрическом издании (Scopus), 30 научных статей в сборниках научных, научно-практических международных и всероссийских конференций, 3 монографии, 5 учебно-методических пособий, 1 патент. Общий объем публикаций составляет 87,34 печатных листа.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, библиографического списка литературы (386 наименований, из них 20 на иностранных языках) и четырех приложений. Содержание диссертации изложено на 405 страницах.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ. Во **введении** обосновываются актуальность исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость; формулируются проблема, цель, задачи, гипотеза; определяются объект и предмет, излагаются основные положения, выносимые на защиту. В первой главе **«Теоретические аспекты проблемы языкового образования детей-билингвов в России и за рубежом»** представлен понятийный аппарат исследования; охарактеризован языковой анамнез слепых детей-билингвов; проанализированы основные тенденции языкового образования.

К трактовке **понятия «билингвизм»** современное языкознание подходит с двух позиций. Узкое его толкование было предложено В.А. Аврориным. Согласно ученому, это одинаково свободное владение двумя языками. Субъект может считаться билингвом при условии, если степень знания им второго языка по своим возможностям приближается к степени знания первого языка. Е.М. Верещагин дал расширенное толкование **дефиниции «билингвизм»** и выделил пять ее уровней, оценивая как продуктивные только последние три. В соответствии с его концепцией, человек, использующий в общении только первичную языковую систему, рассматривается как монолингв. Статус билингва

коммуникант приобретает, если при общении он употребляет вторичную языковую систему. Теория языкознания признает классическим определением У. Вайнрайха, согласно которому **билингвизмом** считается свободное владение двумя языками и попеременное их использование, обусловленное ситуацией коммуникации. Психолингвистика (Т.В. Ахутина, И.Н. Горелов, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Ж. Лендел, А.А. Леонтьев, И.Ю. Марковина, Е.А. Попкова, Э.А. Салихова, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Р.М. Фрумкина, А.М. Шахнарович и др.) оценивает феномен билингвизма как способность в условиях коммуникации пользоваться двумя языками.

В специальной педагогике рассматриваемая проблема изучена недостаточно. Впервые о проблемах билингвистического обучения глухих детей заговорили в 80-е гг. XX века в Европе и Америке. Опираясь на труды Л.С. Выготского и учитывая опыт зарубежных стран, Г.Л. Зайцева предложила собственную концепцию билингвального обучения глухих детей, предусматривающую равноправное функционирование словесного и жестового языков как способов коммуникации между глухими и слышащими участниками образовательного процесса. Билингвизм в контексте ОВЗ рассматривается по преимуществу логопедией (Е.А. Бабаева, О.А. Безрукова, О.А. Величенкова, А.В. Лагутина, М.Н. Русецкая, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, М. Вестман, М. Коркман, А. Микос, Р. Биринг и др.).

Опираясь на существующие научные воззрения теории языка и ключевые положения тифлопедагогике, мы предложили собственное толкование данному феномену. **«Билингвизм слепых обучающихся»** – это попеременное продуктивное владение двумя языками, в основе которого лежат конкретные представления о реальной действительности, приобретенные слепыми в процессе целенаправленного обучения. Благодаря этому у них происходит формирование компенсаторных способов действий, необходимых для развития и совершенствования языковых умений.

В процессе обучения русскому языку слепых детей-билингвов решаются стратегические задачи школьной лингводидактики, т.е. у них формируются лингвистическая, языковая, коммуникативная и социокультурная компетенции. Говоря о лингвистической компетенции слепых детей, обратимся к предложенной ранее нами ее дефиниции.

1. **«Лингвистическая компетенция»** – это знание основ науки изучаемого языка, его уровней (фонемного, морфемного, лексического, синтаксического) и его базовых понятий; освоение требуемых для овладения им учебно-языковых умений (опознавательных, классификационных, аналитических) и их практическое применение; владение представлениями об устройстве, развитии и функционировании

языка, элементарными сведениями о лингвистике, ее методах, этапах становления, о выдающихся ученых, сделавших открытия в изучении языка. 2. В структуру этой компетенции входят метазнания (о знаниях, приемах и средствах восприятия и смысловой переработки информации) и метаумения (общепредметные навыки и действия). 3. В содержательную основу компетенции включены рефлексивные умения и знания (о приемах рефлексии, корректировке собственной учебно-познавательной деятельности). 4. **Лингвистическая компетенция** развивается и совершенствуется на основе овладения речевым опытом, приобретаемым с опорой на все сохранные анализаторы, она способствует активизации познавательной деятельности слепого обучающегося, служит развитию его личности.

При интерпретации понятия «**языковая компетенция**» мы опирались на положения современной лингводидактики, требования ФГОС ООО и ключевые идеи тифлопедагогики, отражающие специфику обучения слепых детей. «**Языковая компетенция**» – это способность, развиваемая на ограниченной сенсорной основе и выполняемых представлениях слепых детей-билингвов и дающая возможность строить и интерпретировать высказывания, адекватно употребляя слова, видоизменять их формы, создавать синтаксические конструкции в соответствии с нормами изучаемого литературного языка, прибегать к синонимическим средствам. На ее базе они осмысленно овладевает богатством изучаемого языка, у них расширяются возможности для речевой деятельности, а значит, и для социализации.

Сформированность **коммуникативной компетенции** у слепых детей-билингвов подразумевает наличие у них собственно коммуникативных умений и навыков, а именно таких способностей, которые требуются им для речевого общения и используются ими в зависимости от статуса собеседника, ситуации говорения и цели речевого акта. Овладевая этой компетенцией, слепые билингвы получают широкие возможности для построения продуктивного сотрудничества со сверстниками и педагогами, прочную основу для совершенствования компенсаторных способов действий.

Согласно современной школьной лингводидактике, «**социокультурная компетенция**» рассматривается в ключе явлений, обеспечивающих освоение слепыми детьми-билингвами лингвострановедческого, социально-психологического и культурологического компонентов, необходимых им для осуществления коммуникации на ограниченной сенсорной основе в условиях диалога культур. Такие способности являются хорошей основой для социальной интеграции, происходящей на межкультурном уровне.

«**Языковой статус слепых детей-билингвов**» определяется частотой реального использования языка социализации и степенью его функциональной нагрузки в процессе решения разнообразных коммуникативных задач. Его состояние определяется уровнем сформированности компенсаторных способов действий, УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, социальных знаний и навыков.

Эффективность образовательного процесса напрямую зависит от приобретенного детьми-билингвами языкового опыта, выраженности у них интереса к изучаемым языкам и имеющегося желания общаться со своими иноязычными сверстниками, готовности к изучению языка социализации и времени начала его освоения. Когда речь идет о слепых билингвах, необходимо учитывать особенности, обусловленные зрительной патологией. Вся информация может быть представлена в **языковом анамнезе, позволяющем идентифицировать состояние их языкового статуса.** Характеристика параметров языкового анамнеза детей без нарушений зрения представлена в работах Е.К. Ван, О.А. Величенковой, Е.А. Екжановой, Е.И. Исениной, Е.А. Карпушкиной, Е.Л. Кудрявцевой, В.В. Ткачевой, С.Н. Цейтлин, Г.Н. Чиршевой, Н.А. Яценко и др. Опираясь на существующие исследования в тифлологии, нам удалось выделить и охарактеризовать значимые его **показатели.** К их совокупности следует отнести: продолжительность проживания семьи в регионе, ее экономическое благосостояние, ведущий язык общения и обучения, время начала освоения языка социализации, частотность обращения к языкам, а также эмоциональную обстановку и уровень социокультурного развития семьи, ее ситуационно-ролевой статус, реализуемую родителями модель воспитания, начало получения коррекционной помощи, результативность обучения на предыдущем уровне образования.

Анализ **основных тенденций языкового образования** детей-билингвов установил наличие точек соприкосновения в вопросах организации, содержательного наполнения и требований к итоговым достижениям обучающихся, овладевающих русским языком. Реализуемые как за рубежом, так и в РФ модели обучения направлены на создание языковой среды, сохраняющей этническую идентичность обучающихся и при этом позволяющей им овладевать необходимыми для успешной социализации компетенциями (Е.А. Быстрова, Г.Г. Городилова, М.Н. Кузьмин, Г.Н. Никольский, Е.А. Хамраева, Н.М. Хасанов, Н.М. Шанский, А.М. Шахнарович, Н.Б. Экби и др.). На этой основе выделены теоретические положения предлагаемой системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, которая включает

взаимно интегрированные, обладающие тождественной значимостью процессы, базирующиеся на положениях металингвистического подхода, предусматривающего индуктивный способ изложения учебного материала и координацию двух языковых систем. В ее содержание входит деятельность по формированию УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, развитию и совершенствованию способностей, обеспечивающих успешность социальной интеграции. Достижение заявленных результатов возможно при использовании предлагаемого методического инструментария, педагогами-словесниками, обладающими для этого необходимыми компетенциями.

Во второй главе «Анализ теоретико-методологических подходов в преподавании русского (неродного) языка слепым подросткам-билингвам» описано своеобразие их речевого развития; выявлено современное состояние методики преподавания русского (неродного) языка в тифлопедагогике; представлен анализ методических подходов, способов и приемов обучения языку слепых.

Анализ тифлопедагогической литературы выявил недостаточность исследований речи слепых детей. Некоторыми учеными предприняты попытки по изучению нарушений звукопроизношения (В.К. Иванова, Н.А. Мёдова, В.И. Трофимова, М.Ф. Фомичева, М.Е. Хватцев, С.Л. Шапиро, А.Д. Шипило, С.В. Яхонтова и др.). Ученые-методисты (Е.С. Бабина, В.З. Денискина, Е.Ю. Волкова, Л.С. Волкова, О.Л. Жильцова, С.Л. Коробко, Н.С. Костючек, Н.А. Крылова, Г.В. Никулина, Т.П. Свиридюк, И.П. Чигринова и др.) установили, что глубокое нарушение зрения или его отсутствие негативно влияет на формирование всех сторон речи, меняет темп ее развития, придавая ей значительное своеобразие. При этом все исследователи отмечают, что коммуникативные способности у слепых формируются по тем же закономерностям, как и у нормально развивающихся детей.

Сегодня все еще не получили научного подтверждения данные, согласно которым особенности речевого развития зрячих детей находят место и в речи слепых билингвов. В частности, у зрячих ярко выражены и дольше протекают по времени: физиологический аграмматизм, нарушения в звукопроизношении, неразвитость фонематического слуха, преобладание речевого опыта на материнском языке, бедность словарного запаса, смешение слов двух языков, затруднения при интонировании и произношении русскоязычных фраз, трудности в построении и понимании сложных предложений, собственных текстов. Кроме того, отсутствуют сравнительные данные, иллюстрирующие специфику

соотнесения смысловой стороны понятия с предметным его наполнением слепыми билингвами и монолингвами.

Речевое развитие слепых подростков-билингвов необходимо рассматривать в качестве одного из индикаторов, отражающих уровень их чувственного опыта и представлений. **«Чувственный опыт»** – это совокупность знаний, отраженных в памяти в результате предшествовавшего восприятия предметного мира, возникшая после его воздействия на различные анализаторы. Именно на этой базе происходит дальнейшее развитие представлений слепых билингвов. **«Представление»** – это своеобразная форма наглядного образного знания, отражающего окружающий мир. Слепота, резко ограничивая количество зрительных образов, неизбежно отражается на качестве представлений, обуславливая их фрагментарность, схематизм, низкую обобщенность.

В основе предложенного нами подхода по формированию представлений у слепых подростков-билингвов лежат исследования К. Бюрклена, П.К. Анохина, Л.С. Выготского, З.Г. Ермолович, А.В. Запорожец, М.И. Земцовой, М. Зендена, В.П. Зинченко, А.И. Зотова, А.Г. Литвака, Г.М. Милаевой, Л.И. Плаксиной, А.Ф. Самойлова, И.М. Сеченова, Л.И. Солнцевой, Х.Р. Шиффман. Процесс формирования представлений включает две взаимосвязанные стадии. **На первой стадии** восполняется чувственный опыт. В условиях образовательного процесса весь учебный материал ориентируется на систему сохранных анализаторов и личный опыт обучающихся. **Вторая стадия предусматривает** формирование многообразных представлений. Для этого реализуются **четыре фазы**. Вначале закладываются разрозненные знания, лежащие в основе нового единичного представления. Далее происходит дифференциация существенных и несущественных признаков образа. Затем складывающееся у слепых подростков единичное представление получает конкретные признаки. Благодаря этому оно, в ходе выполняемых с ним разнообразных мыслительных операций, переходит в плоскость общего представления. В результате понятия, сложившиеся на базе материнского языка, соотносятся с идиомами, образованными на языке социализации.

Анализ современного состояния преподавания русского языка слепым подросткам-билингвам показал, что в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения данные обучающиеся осваивают программу, ориентированную на монолингвальных детей. Учебный материал не адаптируется с учетом уровня языкового развития слепых билингвов. Обучающиеся переносят недостающие знания в поле русского неродного для них языка из материнского, тем самым порождая ошибочные суждения, на базе которых формируются неадекватные

учебные действия. При построении коррекционно-образовательного процесса следует: 1) учитывать ФГОС ООО, положения программы русского (родного и неродного) языков; 2) основываться на сопоставимых требованиях к метапредметным, предметным и личностным результатам сверстников без нарушений зрения; 3) предусматривать изложение учебного материала в соответствии с ключевыми идеями коммуникативно-деятельностного, компетентностного подходов; 4) ориентироваться на положения принципов сознательности и коммуникативной направленности; 5) обеспечивать изолированное представление материала для формирования языковой и лингвистической компетенций; 6) распределять программный материал в соответствии с вариантом 3.2 АООП ООО слепых обучаю-щихся.

Анализ методических подходов, способов и приемов обучения языку слепых подростков-билингвов показал, что осваиваемая ими знаковая система основывается на дефицитарных представлениях и фоновых знаниях. Дети испытывают сложности при артикуляции звуков, интонировании и постановке логического ударения, вычленении смысловых отрезков из контекста, допускают на письме орфографические ошибки, обусловленные интерференцией с материнским языком. Значения многих слов, употребляемых детьми, не подкреплены конкретными представлениями. Это приводит к сужению их семантики. Они испытывают затруднения при интерпретации художественно-выразительных средств. Грамматический пласт характеризуется заимствованиями и калькированиями явлений. Предложения, формулируемые ими на языке социализации, выстраиваются в соответствии с закономерностями материнского языка. Все это обуславливает необходимость формирования компенсаторных способов действий у слепых билингвов и активного их использования для решения учебных задач.

Развитие способностей целенаправленно привлекать собственные сохранные возможности, формирование УУД, языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций осуществляется параллельно на основе изучаемого материала. В подобной ситуации данные процессы теряют свою независимость, тесно связываясь между собой, подчиняясь единой цели, становятся компонентами одного образовательного процесса. Данная деятельность реализуется в границах четырех направлений: **«Аудирование»**, **«Говорение»**, **«Чтение»** и **«Письмо»**. Основу многокомпонентного образовательного процесса составляет уровневый подход, предусматривающий соблюдение строгой поэтапности в структуре урока, в планировании и при перераспределении программного материала. Предлагаемый порядок организации и реализации образовательного процесса на уроках русского языка сродни

положениям методики преподавания иностранного языка. Поэтому на уроках может использоваться ее **методический инструментарий**. Обоснованные теоретико-методологические положения составили основу авторской системы обучения.

В третьей главе «**Построение системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов**» представлены авторская концепция и выстроенная на ее основе система обучения языку; описана модель коррекционно-образовательного процесса; обозначены значимые педагогические условия.

Согласно **стратегии концепции** обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, проектируемый образовательный процесс определяется положениями системного, функционально-целевого, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, металингвистического подходов, коммуникативного и контрастивного принципов, а также ключевых позиций школьной лингводидактики, методологических основ тифлологии. Концепция обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов предусматривает построение и реализацию системы обучения языку на основе совокупности положений вышеобозначенных подходов, принципов и идей. Теоретико-методологические положения концепции, направленные на развитие функциональной грамотности и социальную адаптацию, обеспечивают решение задач по формированию способностей привлекать адекватные представления о реальной действительности, умений использовать слуховое восприятие речи. Структуру авторской системы обучения составляют **четыре блока**, каждый из которых несет на себе конкретную функцию, обеспечивая достижение заявленных результатов. Графически схема системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов представлена на рисунке 1.

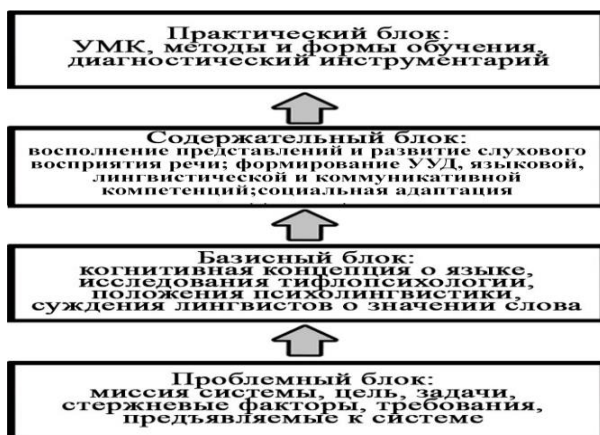


Рис.1. Графическая схема системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов

Концепция и основывающаяся на ней система обучения предопределили содержание модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, эквивалентной процессу, реализуемому в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения. Ею в наиболее простой форме воспроизводится организационный механизм и содержательное наполнение образовательного процесса, которые позволяют увидеть функционирование содержательного и практического блоков системы, обеспечивающих качественное изменение языкового статуса слепых билингвов. Графически соотношение авторской системы и спроектированной на ее основе модели обучения представлены на рисунке 2.

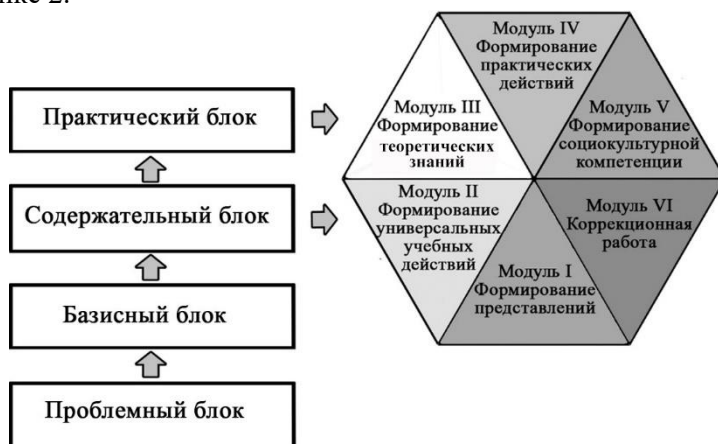


Рис. 2. Графическая схема соотношения авторской системы и спроектированной на ее основе модели обучения

Функционирование коррекционно-развивающего компонента в представленной модели обеспечивается **принципами специальной педагогики** (развитие мышления, языка и коммуникации, коррекционная направленность образования), а также ранее предложенными нами развивающим и стимулирующим подходами. Освоению языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций способствуют **общеметодические принципы** (экстралингвистический, системный, исторический, структурно-семантический, функциональный, межуровневой и внутриуровневой связи, нормативно-стилистический). Осмысление сложных закономерностей функционирования того или иного языкового явления на уровне фонетики, лексики и фразеологии, морфемики и словообразования, морфологии и орфографии, синтаксиса и

пунктуации происходит через реализацию частно-дидактических принципов.

Цель модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов состоит в повышении их языкового статуса. Ее достижение предусматривает решение следующих **задач**: развитие способностей осознанно использовать собственные сохранные возможности; формирование умений, необходимых для организации самостоятельной учебной деятельности; формирование теоретических знаний в области языковой, лингвистической, коммуникативной компетенций; освоение на данной основе практических действий; формирование способностей для социальной адаптации в регионе.

В структуру данной модели входят **шесть интегрированных между собой модулей**, реализующихся параллельно **в ходе многокомпонентного образовательного процесса**. Графически модель представлена на рисунке 3.

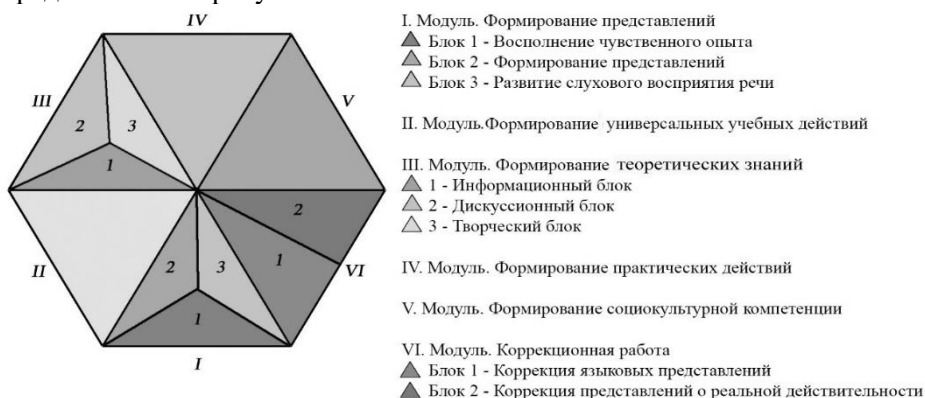


Рис. 3. Модель обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов

При работе со слепыми билингвами используется совокупность словесных, наглядных, практических, активных и интерактивных методов, а также методов прямого, переводного, комбинированного и социально-практического обучения языку, которые на частно-методическом уровне составляют педагогическую технологию.

Функционирование представленной модели обучения обеспечивается наличием специальных **педагогических условий**. Учет **языкового статуса** слепых подростков-билингвов предусматривает сбор языкового анамнеза, который осуществляется в несколько этапов. Первоначально педагогом-словесником изучаются документы подростка-билингва. **В первый раздел** вносятся данные об образовании родителей, их месте работы и должности, национальности. **Во второй раздел** включают сведения о времени, с которого ребенок начал получать

комплексную помощь. **Следующий шаг** предполагает беседу с родителями (законными представителями). **Первый раздел** языкового анамнеза содержит ответы на вопросы: «Какими языками владеют родители?», «Какой язык является приоритетным в семье?», «В какой степени взрослые владеют русским языком?», «Каковы сроки проживания семьи в данном регионе», «В чем заключается роль каждого из родителей в организации семейного быта?». Во **второй раздел** вносятся данные, иллюстрирующие отношение родителей к зрительной патологии ребенка и возможностям его образования, статус незрячего в семье и реализуемую взрослыми модель воспитания. **На завершающем этапе** педагог беседует с обучающимся. Им дополняется **первый раздел** карты сведениями о том, в каком возрасте и где именно подросток начал изучать русский язык, какая языковая система им по преимуществу используется при общении в семье и в школе, какими языками он владеет, на каком языке велось обучение в начальной школе, каких итоговых результатов достиг обучающийся. Большое внимание уделяется описанию трудностей, возникающих при переключении подростка с материнского языка на язык социализации.

Уровень **профессиональных (предметной, методической, психолого-педагогической и коммуникативной) компетенций** педагогов-словесников становится индикатором, позволяющим отследить качество формирующихся языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций у слепых подростков-билингвов. Для решения поставленных задач нами разработаны **программы повышения квалификации**: «Технология формирования универсальных учебных действий у обучающихся с ОВЗ на уроках русского языка» (36 ч.), «Методические аспекты подготовки обучающихся с ОВЗ к итоговому собеседованию по русскому языку» (18 ч.), «Формирование коммуникативной компетенции взаимодействия с лицами с сенсорными нарушениями» (18 ч.), «Реализация коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения на уроках в основной школе» (36 ч.).

В помощь педагогам-словесникам нами составлен **методический инструментарий**, включающий методические рекомендации и учебно-методическое пособие. Для подтверждения целесообразности предлагаемой системы обучения проведен констатирующий эксперимент.

В четвертой главе «**Изучение состояния языкового статуса слепых подростков-билингвов**» обоснована экспериментальная работа; изучено состояние компенсаторных действий, УУД, языковых умений; дана оценка педагогическим условиям, необходимым для обучения слепых билингвов.

Цель эксперимента (2020 г.) заключалась в установлении состояния языкового статуса слепых подростков и их зрячих сверстников.

Для этого требовалось решить следующие **задачи**: 1. Разработать и адаптировать диагностический инструментарий. 2. Определить качество представлений о реальной действительности, слухового восприятия речи (слухового внимания, слуховой памяти) у слепых подростков билингвов и монолингвов. 3. Установить характер сформированности УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций у всех испытуемых. 4. Дать оценку педагогическим условиям, необходимым для обучения слепых билингвов.

Активное становление этнической идентичности у зрячих детей происходит с 8 до 14 лет (С.И. Баляев, Е.П. Белинская, Б.А. Вяткин, А.Э. Катвалян, С.Н. Костромина, М.М. Мишина, Г.М. Мурсалыева, С.Н. Никишов, Ж. Пиаже, И.А. Снежкова, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец и др.). Под воздействием слепоты развитие детей замедляется и протекает дольше по времени. Это отражается и на сроках становления их этнической идентичности. В конце младшего школьного возраста у них проявляется неосознанный интерес к собственной национальности, родному языку. В возрасте 11-12 лет у слепых подростков-билингвов, так же как и у их зрячих сверстников 10 лет, начинает складываться этническая самоидентификация. В связи с этим к исследованию привлечено 53 слепорожденных подростка с сохранным интеллектом. Среди них: **5 человек** являлись тотально слепыми, острота центрального зрения которых равнялась 0; **10 обучающихся** имели только светоощущение; **38 испытуемых** составляли группу слепых с остаточным зрением, острота центрального зрения которых с коррекцией очками на лучше видящем глазу варьировала в пределах 0,005-0,04. В работе также участвовали **57 зрячих сверстников**.

Слепые подростки-билингвы владели (башкирским, татарским и чувашским) языками **тюркской семьи, кыпчакской и болгарской группы**. Зрячие подростки владели чувашским языком.

В экспериментальную группу (ЭГ) вошло **33 слепых билингва**. В частности: **3 обучающихся** 5-го класса, **2 обучающихся** 6-го класса БОУ «Чувашская республиканская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ»; **5 обучающихся** 5-го класса, **6 обучающихся** 6-го класса ГБОУ «Уфимская коррекционная школа-интернат № 28 для слепых и слабовидящих обучающихся»; **4 обучающихся** 5-го класса, **2 обучающихся** 6-го класса ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ОВЗ»; **2 обучающихся** 5-го класса, **6 обучающихся** 6-го класса ГБОУ «Набережночелнинская школа № 75 для детей с ОВЗ»; **3 обучающихся** 5-го класса ГБОУ «Лаишевская школа-интернат для детей с ОВЗ».

Контрольную группу (КГ) составили **10 слепых монолингвов** 5-го класса, **10 подростков** 6-го класса ГКОУ СО «Верхнепышминская

специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат им. Мартиросяна С.А.).

В контрольно-сравнительную группу 1 (КСГ1) вошло 29 зрячих подростков монолингвов 5-го класса, контрольно-сравнительную группу 2 составили 28 зрячих подростков-билингвов 6-го класса МБОУ «СОШ № 53» г. Чебоксары Чувашской Республики.

Наличие показателей зрячих сверстников позволяло объективно оценить продуктивность образовательного процесса, реализуемого в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения, выстроенного на базе варианта 3.2. АООП ООО слепых обучающихся.

К исследованию были также привлечены **10 педагогов-словесников** образовательных организаций для детей с нарушениями зрения, прошедших профессиональную переподготовку по дефектологическому профилю; **33 родителя** слепых билингвов.

Объективность оценки результатов предполагала учет возраста обследуемых, их успеваемости по русскому языку, характера и степени выраженности зрительной патологии, времени, затраченного на работу.

Экспериментальная работа, осуществленная в начале учебного года, позволяло скорректировать содержание последующей деятельности, заложенной в основу предлагаемой модели обучения.

Процедура обследования осуществлялась в границах **трех направлений**, в соответствии с обозначенными нами компонентами языкового статуса. В условиях **первого направления** выявлялось качество представлений о реальной действительности слепых подростков билингвов и монолингвов, состояние их слухового восприятия речи. Обследование осуществлялось в форме фронтального письменного опроса в часы коррекционной работы.

Второе направление включало деятельность по определению сформированности УУД и языковых умений у слепых и зрячих обследуемых. Работа велась в форме фронтального письменного опроса на уроках русского языка.

В границах **третьего направления** устанавливалось наличие в образовательных организациях педагогических условий для слепых билингвов. Для сбора языкового анамнеза подростков, объективных данных, отражающих степень востребованности адаптированного к особенностям этих обучающихся методического инструментария, использовались эмпирические методы. Был осуществлен анализ методической и нормативной документации образовательных организаций, продуктов учебной деятельности, проведено анкетирование родителей.

Разработанный и адаптированный нами **диагностический инструментарий** не противоречит предложенной Е.А. Хамраевой

концепции диагностических замеров для детей билингвов и инофонов. Он содержит: **методику «Объясни слово»** с элементами методики «Предметная классификация» С.Я. Рубинштейн; **методику «Узнай, что это?»**, выстроенную с учетом классической методики аудирования; **шкалу выраженности учебно-познавательного интереса** Г.Ю. Ксензовой; **пробу на внимание** П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой; **пробу на определение количества слов в предложении** С.Н. Карповой; **тестовые задания**, составленные на основе материалов ОГЭ, а также типичных заданий ВСОШ по русскому языку; **диагностические материалы**, содержащие тестовые задания и ситуативные задачи, позволяющие оценить уровень профессиональных компетенций педагогов-словесников. **Бланки**, предназначенные для слепых испытуемых, были отпечатаны рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля. **Материалы методик** для слепых билингвов дублировались на материнских языках.

Состояние языкового статуса слепых подростков-билингвов находилось на невысоком уровне. Результаты, демонстрирующие способность воспроизводить представления через знаковую систему слова на языке социализации обучающимися ЭГ, КГ, приведены в таблице 1.

Табл. 1 – Способность воспроизводить представления через знаковую систему слова на языке социализации обучающимися ЭГ и КГ

Уровень	Результаты обследуемых по классам			
	ЭГ		КГ	
	5 КЛ.	6 КЛ.	5 КЛ.	6 КЛ.
Высокий	0	0	0	0
Средний	0	3	1	0
Низкий	17	13	9	10

В таблице 2 приведены результаты слепых подростков-билингвов, демонстрирующие способность воспроизводить представления через знаковую систему слову на материнском языке.

Табл. 2 – Способность воспроизводить представления через знаковую систему слова обучающимися ЭГ на материнском языке

Уровень	Результаты обследуемых по классам	
	5 КЛ.	6 КЛ.
Высокий	0	0
Средний	2	7
Низкий	15	9

Результаты свидетельствуют, что слепые подростки-билингвы без особых сложностей переключались с одного языка на другой: количество качественных признаков, названных на обоих языках, было практически одинаковым. Высокий разрыв обнаруживался между результатами заданий, предусматривавших составление предложений на двух языках.

Высказывания, сформулированные на материнских языках, были полнее, и их было больше.

Результаты, демонстрирующие способность воспроизводить представления с опорой на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме обучающимися ЭГ, КГ, представлены в таблице 3.

Табл. 3 – Способность воспроизводить представления с опорой на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме обучающимися ЭГ, КГ

Уровень	Результаты обследуемых по классам			
	ЭГ		КГ	
	5 Кл.	6 Кл.	5 Кл.	6 Кл.
Высокий	0	0	0	0
Средний	1	3	0	1
Низкий	16	13	10	9

Результаты, демонстрирующие сформированность познавательного интереса у обследуемых ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, приведены в таблице 4.

Табл. 4 - Сформированность познавательного интереса у обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Уровень	Результаты обследуемых по классам					
	ЭГ		КГ		КСГ1	КСГ2
	5 Кл	6 Кл	5 Кл	6 Кл	5 Кл	6 Кл
Отсутствие познавательного интереса	5	5	4	4	1	5
Очень низкий	8	4	0	3	8	4
Низкий	2	6	4	0	12	6
Удовлетворительный	0	1	2	2	5	8
Высокий	2	0	0	1	3	3
Очень высокий	0	0	0	0	0	2

Результаты, демонстрирующие способность объединять в единое целое предмет и вербальный образ слова обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, приведены в таблице 5.

Табл. 5 - Способность объединять в единое целое предмет и вербальный образ слова обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Уровень	Результаты обследуемых по классам					
	ЭГ		КГ		КСГ1	КСГ2
	5 Кл	6 Кл	5 Кл	6 Кл	5 Кл	6 Кл
Высокий	0	0	0	0	0	0
Средний	1	1	5	5	28	28
Низкий	16	15	5	5	1	0

Результаты, демонстрирующие состояние сформированности саморегуляции, самоконтроля у обследуемых ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, представлены в таблице 6.

Табл. 6 – Состояние сформированности умений саморегуляции, самоконтроля

Уровень	Результаты обследуемых по классам					
	ЭГ		КГ		КСГ1	КСГ2
	5 Кл.	6 Кл.	5 Кл.	6 Кл.	5 Кл.	6 Кл.
Высокий	0	1	1	0	3	0
Средний	3	5	1	2	3	1
Низкий	13	10	8	8	23	27

Результаты, демонстрирующие состояние сформированности языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, приведены в таблице 7.

Табл. 7 – Состояние сформированности языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Уровень	Результаты обследуемых по классам					
	ЭГ		КГ		КСГ1	КСГ2
	5 Кл.	6 Кл.	5 Кл.	6 Кл.	5 Кл.	6 Кл.
Высокий	0	0	0	0	0	0
Средний	0	3	0	2	10	11
Низкий	17	13	10	8	19	17

Изучение сформированности социокультурной компетенции у слепых билингвов на этом этапе обследования не осуществлялось. Данными обучающимися осваивалась программа русского (родного) языка, не предусматривающая этой деятельности.

Невысокий языковой статус слепых подростков-билингвов обуславливается недостаточностью обеспечения педагогических условий в образовательных организациях экспериментальной группы, в частности:

1. Учителя русского языка и литературы на невысоком уровне владели компонентами, в совокупности составляющими психолого-педагогическую и коммуникативную компетенции. С тестированием на среднем уровне справились 7 человек, высокий уровень продемонстрировали 3 педагога. Проанализировать педагогические ситуации никто не сумел. Уровень методической компетенции у обследуемых также был невысоким. По результатам тестирования высоких показателей достигли 2 педагога, остальные обследуемые с заданием не справились. Интерпретировать понятийный аппарат сумели 3 педагога. При этом уровень предметной компетенции обследуемых был на порядок выше. Как с решением комплексных задач, так и с анализом педагогических ситуаций, предусматривавших реализацию часнодидактических принципов, сумело справиться 9 педагогов. Однако ими не учитывалась специфика работы со слепыми обучающимися. Предложенные задания выполнялись с позиции общей методики русского языка.

2. На уроках русского языка педагогами-словесниками по преимуществу использовался стандартный набор методического инструментария, привычные средства наглядности. Учителями практически не применялась аудио- и видеонаглядность, прибор «Ориентир», иллюстративные пособия.

3. В образовательных организациях ранее языковой анамнез слепых билингвов не учитывался. Полученные нами результаты подтвердили необходимость дальнейшей работы.

В пятой главе **«Экспериментальная апробация авторской системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов»** описана организация эксперимента; представлено содержание работы; обоснована ее эффективность.

Цель формирующего этапа заключалась в построении и внедрении в учебный процесс образовательных организаций авторской системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

Решались следующие **задачи**: 1. Создание в образовательных организациях – участников эксперимента значимых педагогических условий. 2. Организация образовательного процесса, отвечающего содержанию предлагаемой авторской системы. 3. Внедрение в учебный процесс образовательных организации модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов. 4. Обоснование эффективности предложенной системы.

Подготовка к **апробации авторской системы** обучения велась с 2018 по 2020 г. на территории шести субъектов РФ. **Организационные мероприятия**, реализованные в ходе первого направления, обеспечили взаимодействие с руководителями и педагогами-словесниками. В рамках серии вебинаров профессиональному сообществу представлен авторский подход к перераспределению программы «Русский язык» по годам обучения, обоснована целесообразность включения коррекционно-развивающей работы в структуру учебного курса, продемонстрирован методический инструментарий. Порядок перераспределения программного материала закреплён в вариантах АООП ООО слепых и слабовидящих обучающихся. С 2018 г. повышение профессиональных компетенций прошли 387 педагогов-словесников, в том числе и 10 учителей – участников эксперимента. Ключевые идеи в аспекте соблюдения специфики в преподавании русского языка слепым билингвам нашли отражение в составленных нами дисциплинах программ профессиональной переподготовки будущих специалистов сопровождения и педагогов-словесников. С 2018 г. переподготовку прошел 551 педагог.

В рамках **методического направления** велась работа по разработке методического инструментария: подготовлены методические рекомендации, разработан УМК по русскому языку (5-й класс) для слепых обучающихся. Содержащийся в них стимульный материал применим и для работы со слепыми билингвами.

Непосредственная **экспериментальная работа** осуществлялась 2 года на базе 5 образовательных организаций для детей с нарушениями зрения из 3 субъектов РФ. Обучением охвачено 33 слепых билингва ЭГ.

В экспериментальных классах г. Чебоксары, Лаишево обучались как слепые, так и слабовидящие подростки. Среди них были обучающиеся, владевшие материнским русским языком. Образовательный процесс, реализованный в этих классах, строился на основе дифференцированного подхода. Подростки распределялись по группам с учетом характера зрительной патологии и статуса русского языка. Весь изучаемый на уроках материал условно подразделялся на два блока: инвариантный (обязательный минимум, предназначенный для всех обучающихся) и вариативный (содержание заданий, методы работы, способы изложения материала варьировались в зависимости от принадлежности подростков к языковой группе). В контрольном эксперименте слабовидящие подростки-билингвы и слепые, слабовидящие подростки-монолингвы участия не принимали. В экспериментальных классах Казани, Набережных Челнов и Уфы обучались только слепые подростки-билингвы.

В аспекте повышения уровня языкового статуса слепых подростков-билингвов первоначально на программном материале 5–6-х классов восполнялся их чувственный опыт. Для этого применялись упражнения, предусматривающие развитие способностей целенаправленно привлекать собственный чувственный опыт и представления для описания знакомых предметов и ландшафтов, составления словесных рисунков и толкования художественно-выразительных средств; умений трансформировать наблюдения и описания в тексты; привлекать свои впечатления для составления связных высказываний. Подростки опирались на совершенствующиеся умения продуктивного чтения, саморегуляции.

Формирование представлений о реальной действительности у слепых билингвов осуществлялось на базе содержания программы учебного предмета «Русский язык» (7–10-е классы). Фундамент **первой активной фазы** составлял программный материал раздела «Морфология. Орфография. Культура речи». В ходе коррекционной работы слепые подростки приобретали новые единичные представления о предметах и явлениях, наполняющих реальную действительность, с опорой на изучаемый материал. Использовались упражнения, позволяющие установить парадигматические связи через уточнение денотативного и

сигнификативного аспектов в значении слов; выполнить классификацию, категоризацию, абстрагирование; подобрать синонимы и антонимы. Основу составляли совершенствуемые у подростков умения осмысленного чтения, способности извлекать информацию из различных текстов, умения самоконтроля и саморегуляции.

Вторая активная фаза базировалась на материале главы «Синтаксис простого предложения». Подростки-билингвы учились соотносить значения слов по общим и частным признакам, обобщать существенные характеристики, связи слов по семантике. Им предлагались упражнения, предусматривающие формулировку собственных определений; построение предложений с данными словами; достраивание идиом; моделирование определений к понятиям по предложенному образцу; исправление деформированных предложений; составление текстов по заданным параметрам. Опору составляли совершенствующиеся у обучающихся умения трансформировать текст в знаки и наоборот, осмысленного и продуктивного чтения, саморегуляции и самоконтроля.

Третья активная фаза основывалась на материале главы «Синтаксис сложного предложения». Слепые билингвы учились решать коммуникативные задачи, употреблять одно и то же понятие в различных ситуациях. Им предлагались задания по интерпретации и коннотации значений слов в различных контекстах. Подростки опирались на совершенствуемые умения ориентироваться в разнообразных речевых ситуациях, самоконтроля и саморегуляции, извлекать необходимую информацию из различных источников. Для предупреждения и преодоления возникавших у обучающихся трудностей замедлялся темп работы, несколько раз дублировался один и тот же алгоритм операций, повторно демонстрировались наглядные материалы.

Развитие слухового восприятия речи слепых подростков-билингвов происходило параллельно с деятельностью по восполнению чувственного опыта и формированию представлений о реальной действительности. Обучающимся предлагались упражнения, обеспечивавшие развитие способностей работать с текстом на слух; извлекать из него необходимую информацию; включать в контекст сведения, ранее в нем не содержащиеся; трансформировать услышанное в графическую форму. Свое применение нашли аудиодиктанты; сочинения – описания услышанного в школе, на улице; выдуманные рассказы с опорой на аудиозвуки; сжатые и развернутые изложения на основе прослушанного текста и др. Подростки опирались на совершенствуемые умения самоконтроля и саморегуляции, осознанного чтения, способности трансформировать текст в знаковую форму и наоборот. Активно использовалась аудионаглядность, передававшая содержательную сторону явлений и процессов для закрепления слуховых

образов. На этой основе у подростков-билинггов формировались навыки понимания устной речи и умения владеть ею. Для воспроизведения аудиотреков регулярно использовались тифло-флеш-плееры.

В контексте повышения языкового статуса слепых билингвов происходило формирование и совершенствование УУД. Для этого использовались активные, интерактивные методы обучения (групповое и парное взаимодействие); задания по интерпретации текстов, кодированию информации, постановке целей, планированию деятельности.

Параллельно в границах информационного, дискуссионного и творческого блоков слепые билингвы осваивали теорию. В рамках информационного блока подростки получали первоначальные представления о языковых явлениях. При овладении **лингвистической компетенцией** ими осваивались знания основ науки о языке, его уровнях (фонемном, морфемном, лексическом, морфологическом, синтаксическом), оперативный понятийный аппарат, элементарные знания из истории лингвистики, факты о достижениях выдающихся ученых-русистов. Им предлагались задания и упражнения, предусматривавшие чтение и анализ справочной и дополнительной литературы; пересказ и конспектирование; составление таблиц и их трансформацию с опорой на изучаемые правила; формулировку понятий; включение идиом в контекст и др. При закреплении **языковой компетенции** у подростков формировались представления о нормах, регламентирующих употребление слов, видоизменение их форм, построение синтаксических конструкций. Использовались задания и упражнения, предусматривавшие конспектирование прочитанного; подготовку докладов, рефератов; самостоятельный анализ текстов; работу с деформированными текстами; заполнение таблиц и др. В контексте развития **коммуникативной компетенции** слепых билингвов знакомили с принципами отбора лексического материала, подбираемого в соответствии со статусом собеседника, ситуацией говорения и целями речевого акта. Им предлагались задания и упражнения по составлению памяток и таблиц; анализу текстов разных жанров; включению слов в контекст; вычленению лексических единиц, не соответствующих содержанию контекста, и др. Подростки опирались на совершенствующуюся учебно-познавательную мотивацию, умения строить осознанные и произвольные высказывания, способности извлекать информацию из текстов различных жанров, ориентироваться в них, умения определять главную и второстепенную мысль.

Работа продолжалась в границах дискуссионного блока. При освоении **лингвистической компетенции** слепые билингвы овладевали приемами и средствами восприятия, смысловой переработки информации, а также общепредметными навыками и действиями; происходило

становление их мировоззрения, формирование собственного мнения. Им предлагались задания и упражнения по поиску информации, связанной с изучаемым правилом; отстаиванию собственного мнения с опорой на найденные аргументы и др. При совершенствовании **языковой компетенции** слепые билингвы учились употреблять в собственной речи разнообразные слова и конструкции, подбирать синонимы. Использовались задания и упражнения по обсуждению спорных вопросов; отстаиванию личных позиций; моделированию разнообразных коммуникативных ситуаций, высказываний и др. **Коммуникативная компетенция** отрабатывалась в различных дискуссионных ситуациях, целенаправленно создаваемых на уроках. Предлагались задания и упражнения на развитие умений аргументированно доказывать, отстаивать свои позиции и вести дискуссии; опровергать точку зрения оппонента и др. Опорой становились совершенствуемые у слепых подростков умения ориентироваться в речевых ситуациях, способности отстаивать собственную точку зрения, вести продуктивное общение, принимать позицию собеседников, осуществлять самоконтроль.

Способности применять теоретические сведения о лингвистике, интерпретировать изучаемые правила и понятия, языковые средства совершенствовались в рамках творческого блока. Основу составляли развивающиеся умения трансформировать текст в знаки и наоборот, строить осмысленные высказывания. Подросткам предлагались разнообразные задания (сочинение-повествование, сочинение-описание, сочинение-рассуждение; сжатые и развернутые изложения; изложения с элементами рассуждения; составление рассказов и лингвистических сказок; словесное рисование; исправление деформированного текста).

Далее в рамках **практической работы** закреплялись языковые умения. В аспекте **лингвистической компетенции** у слепых подростков развивались умения опознавать звуки, буквы, морфемы, части речи; отличать одно явление от другого; делить языковые явления на группы; производить разнообразные разборы; корректировать собственную деятельность. В контексте совершенствования **языковой компетенции** слепые подростки-билингвы учились составлять и воспринимать различные тексты. Отработка способностей планировать и осуществлять речевое общение происходила в ходе закрепления **коммуникативной компетенции**. На уроках предлагались тесты, задания (орфографические, пунктуационные), упражнения с выбором способов работы, по группировке языковых явлений. Обучающиеся опирались на совершенствуемые знаково-символические действия, умения моделировать и систематизировать изученный материал, продуктивное чтение.

В контексте развития социокультурной компетенции слепые билингвы овладевали лингвострановедческим, социально-психологическим и культурологическим компонентами. Подросткам предлагались задания, предусматривавшие построение продуктивного диалога; разрешение спорной ситуации; сотрудничество в группах и парах; моделирование межкультурных контактов; анализ сцен из художественных произведений и кинофильмов; житейских ситуаций, межличностных отношений и конфликтов.

Свойственные слепым билингвам особенности в развитии, не только обусловленные глубоко нарушенным или отсутствующим зрением, но и вызванные дисбалансом между языками, внесли своеобразие в деятельность, направленную на повышение их языкового статуса. Затруднения, испытываемые данными обучающимися, по характеру и глубине были сложнее особенностей слепых монолингвов. Как правило, повторного объяснения или показа наглядности обучающимся билингвам было недостаточно. Решению подобных проблем способствовала целенаправленно реализуемая коррекционная работа. В рамках первого направления осуществлялось предупреждение и преодоление вторичного вербализма слепых билингвов. В ходе второго направления устранялись трудности, возникавшие у подростков в процессе овладения языковыми умениями. Индивидуальная работа с обучающимися проводилась во внеурочное время. На занятиях использовались разнообразные наглядно-иллюстративные пособия, упрощенные способы предъявления инструкций, пошагово прорабатывался особо затруднительный материал.

Цель **контрольного эксперимента** заключалась в выявлении результативности авторской системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, обеспечивающей повышение их языкового статуса через эффективность реализованного образовательного процесса. Обследование осуществлялось в конце второго года экспериментального обучения. В работе приняли участие 110 испытуемых в возрасте 14–16 лет, обучавшихся в 7–8-х классах.

Контрольный эксперимент включал два направления. В границах **первого направления** выявлена сформированность представлений о реальной действительности у слепых испытуемых, состояние их слухового восприятия речи. Деятельность, включенная во **второе направление**, предусматривала установление уровня сформированности УУД, а также языковой, лингвистической, и коммуникативной компетенций у слепых и зрячих обследуемых. Для обследования применялся усложненный в содержательном плане стимульный материал, подобный тому, который использовался в ходе констатирующего эксперимента.

Уровень языкового статуса слепых подростков-билингвов, согласно полученным данным, стал выше. Результаты, демонстрирующие способность воспроизводить представления через знаковую систему слова на русском языке обучающимися ЭГ, КГ, представлены в таблице 8.

Табл. 8 – Способность воспроизводить представления через знаковую систему слова обучающимися ЭГ, КГ

Уровень	Результаты обследуемых по классам			
	ЭГ		КГ	
	7 КЛ	8 КЛ	7 КЛ	8 КЛ
Высокий	3	4	1	1
Средний	9	8	4	3
Низкий	5	4	5	6

В таблице 9 приведены результаты слепых подростков-билингвов, демонстрирующие способность воспроизводить представления через знаковую систему слова на материнском языке.

Табл. 9 – Способность воспроизводить представления через знаковую систему слова обучающимися ЭГ

Уровень	Результаты обследуемых по классам	
	7 КЛ	8 КЛ
Высокий	4	5
Средний	8	7
Низкий	5	4

Слепые подростки-билингвы не испытывали особых сложностей при соотнесении лексических единиц, обозначающих одно и то же понятие или явление, двух языков.

Результаты, демонстрирующие способность воспроизводить представления с опорой на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме обучающимися ЭГ, КГ, представлены в таблице 10.

Табл. 10 – Способность воспроизводить представления с опорой на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме обучающимися ЭГ, КГ

Уровень	Результаты обследуемых по классам			
	ЭГ		КГ	
	7 КЛ	8 КЛ	7 КЛ	8 КЛ
Высокий	3	3	1	2
Средний	9	8	4	3
Низкий	5	5	5	5

Результаты, демонстрирующие сформированность познавательного интереса у обследуемых ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, приведены в таблице 11.

Табл. 11 - Сформированность познавательного интереса у обучающихся ЭГ, КГ, КСГ 1 и КСГ 2

Уровень	Результаты обследуемых по классам					
	ЭГ		КГ		КСГ1	КСГ2
	7 КЛ	8 КЛ	7 КЛ	8 КЛ	7 КЛ	8 КЛ
Отсутствие познавательного интереса	5	0	2	1	0	3
Очень низкий	8	2	1	2	6	5
Низкий	2	2	2	2	5	6
Удовлетворительный	0	4	3	3	9	8
Высокий	2	5	2	2	7	5
Очень высокий	0	3	0	0	2	1

Результаты, демонстрирующие способность объединять в единое целое предмет и вербальный образ слова обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, приведены в таблице 12.

Табл. 12 - Способность объединять в единое целое предмет и вербальный образ слова обучающимися ЭГ, КГ, КСГ 1 и КСГ 2

Уровень	Результаты обследуемых по классам					
	ЭГ		КГ		КСГ1	КСГ2
	7 КЛ	8 КЛ	7 КЛ	8 КЛ	7 КЛ	8 КЛ
Высокий	4	4	1	2	4	4
Средний	9	7	4	4	15	14
Низкий	4	5	5	4	10	10

Результаты, демонстрирующие состояние сформированности саморегуляции, самоконтроля у обследуемых ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, представлены в таблице 13.

Табл. 13 – Состояние сформированности умений саморегуляции, самоконтроля у обследуемых ЭГ, КГ, КСГ 1 и КСГ 2

Уровень	Результаты обследуемых по классам					
	ЭГ		КГ		КСГ1	КСГ2
	7 КЛ	8 КЛ	7 КЛ	8 КЛ	7 КЛ	8 КЛ
Высокий	3	3	2	2	6	7
Средний	9	8	3	3	15	14
Низкий	5	5	5	5	8	7

Результаты, демонстрирующие состояние сформированности языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, приведены в таблице 14.

Табл. 14 – Состояние сформированности языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Уровень	Результаты обследуемых по классам					
	ЭГ		КГ		КСГ1	КСГ2
	7 КЛ	8 КЛ	7 КЛ	8 КЛ	7 КЛ	8 КЛ
Высокий	4	4	2	3	8	8
Средний	9	8	4	3	14	12
Низкий	4	4	4	4	6	8

Сравнительный анализ данных слепых подростков-билингвов с результатами их зрячих сверстников КСГ1 и КСГ2 позволяет говорить об эффективности педагогических условий, созданных в образовательных организациях – участниках эксперимента.

Изучение динамики социокультурной компетенции у слепых билингвов программой эксперимента не предусматривалось. Ее состояние на констатирующем этапе не выявлялось. Однако положительные изменения результатов слепых билингвов позволяют говорить о качественной трансформации знаний и навыков, необходимых для продуктивного общения на уровне диалога культур.

Для подтверждения достоверности данных, полученных в ходе контрольного эксперимента, нами был использован метод статистической обработки данных. Результаты дисперсионного анализа приведены в таблице 15.

Табл. 15 – Дисперсионный анализ данных

	ЭГ		КГ		КСГ1	КСГ2
	7 класс	8 класс	7 класс	8 класс	7 класс	8 класс
Выборочное среднее	7,529	7,5	8,4	7,8	7,143	7,429
Выборочная дисперсия	12,014	12,75	13,44	17,016	12,980	14,531
Выборочное среднее квадратическое отклонение	3,466	3,571	3,666	4,142	3,603	3,812

Полученный диапазон разброса среднеквадратичных отклонений динамических изменений показателей, иллюстрирующих состояние языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций всех обследуемых, попадает в интервал достоверности. Соответственно, результаты, отображающие качество компенсаторных способов действий слепых подростков и УУД всех испытуемых, являются достоверными.

В заключение подведены итоги проведенного теоретико-экспериментального исследования, сформулированы общие выводы:

1. Изучение теоретических аспектов проблемы языкового образования детей-билингвов в России и за рубежом позволило дополнить

понятийный аппарат новыми дефинициями; определить параметры языкового анамнеза слепых детей-билинггов; сформулировать основные теоретические положения системы обучения русскому (неродному) языку слепых билингвов.

2. Анализ теоретико-методологических подходов в преподавании русского языка позволил впервые описать особенности речевого развития слепых билингвов; определить последовательность и содержание процесса формирования представлений; обозначить механизм реализации многокомпонентного образовательного процесса.

3. Научно обоснованная авторская концепция предусматривает построение и реализацию системы обучения, обеспечивающей формирование способностей привлекать собственные представления о реальной действительности, умений использовать слуховое восприятие речи, необходимых для развития функциональной грамотности и социальной адаптации.

4. Разработанная система обучения содержит проблемный, базисный, содержательный, практический блоки, обеспечивающие реализацию авторской концепции.

5. Успешно внедренная в образовательную практику образовательных организаций для детей с нарушениями зрения модель обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов предусматривает повышение их языкового статуса.

6. Функционирование предложенной модели обеспечивается совокупностью педагогических условий: учет языкового статуса слепых билингвов; необходимый уровень профессиональных компетенций педагогов-словесников; наличие методических рекомендаций, позволяющих осуществить коррекционно-образовательный процесс.

7. Разработан и прошел апробацию диагностический инструментарий, позволяющий определить качество представлений о реальной действительности слепых подростков-билингвов, развитие их слухового восприятия речи, состояние сформированности УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, уточнить уровень профессиональных компетенций педагогов-словесников, работающих со слепыми обучающимися.

8. Изучение состояния языкового статуса слепых подростков-билингвов, осуществленное на констатирующем этапе, установило, что представления о реальной действительности, умения целенаправленно использовать собственное слуховое восприятие речи, способности организовывать самостоятельную учебную деятельность, языковая, лингвистическая и коммуникативная компетенции у них находились на невысоком уровне.

9. Анализ состояния педагогических условий, необходимых для работы со слепыми подростками-билингвами, выявил, что обучение подростков велось без учета их языкового статуса; педагоги-словесники испытывали профессиональные дефициты в вопросах обучения русскому языку данных обучающихся; на уроках использовались неадаптированные к возможностям и уровню языкового развития подростков задания; при изложении материала отсутствовала строгая последовательность.

10. Внедрение системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов в образовательный процесс образовательных организаций для детей с нарушениями зрения обеспечивается взаимодействием с руководителями и педагогами-словесниками, реализацией организационных мероприятий и программ повышения квалификации, разработкой и распространением методического инструментария.

11. Доказано, многокомпонентный образовательный процесс, предусматривающий изменение языкового статуса слепых подростков-билингвов, основывается на индуктивном способе изложения материала, координации двух языковых систем, изолированном представлении стимульных заданий.

12. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного экспериментов позволяет говорить об эффективности предложенной системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов и созданных педагогических условий.

Цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение; положения, выносимые на защиту, доказаны.

Основное содержание и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

– монографии:

1. Назарова, Н.М. Специфика проектирования и реализации концептуальной модели системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов / Н.М. Назарова, Н.П. Полякова. – Москва : КнигИздат, 2024. – 166 с. (10,4 п.л.).

2. Полякова, Н.П. Система обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов: научная монография / Н.П. Полякова. – М.: ПАРАДИГМА, 2023. - 170 с. (10,65 п.л.).

3. Полякова, Н.П. Формирование лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка / Н.П. Полякова // монография. – Санкт-Петербург.: «Реноме», 2018. – 120 с. (7,5 п.л.).

– научные статьи в реферируемых журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикаций основных результатов диссертационных исследований:

4. Назарова, Н.М. Организационно-содержательные аспекты построения концептуальной модели системы обучения русскому (неродному) языку слепых

- подростков-билингвов / Н.М. Назарова, Н.П. Полякова // Дефектология. – 2023. – № 3. – С. 15-24. (0,56 п.л.).
5. Назарова, Н.М. Изучение состояния сформированности языковых компетенций у слепых подростков / Н.М. Назарова, Н.П. Полякова // Специальное образование. – 2022. – 57 3 (67) – С. 57–71. (0,88 п.л.).
6. Полякова, Н.П. Социокультурная компетенция слепых подростков-билингвов как компонент инклюзивной культуры / Н.П. Полякова, Н.Ш. Тюрина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – №11 (149). – URL: <https://research-journal.org/archive/11-149-2024-november/10.60797/IRJ.2024.149.1>. (1 п.л.).
7. Полякова, Н.П. Образование лиц с нарушениями зрения в России и Франции: вместе или порознь? / Н.П. Полякова, О.Ю. Соколова, Н.Ш. Тюрина // Мир университетской науки: культура, образование. – 2024. – № 3. – С. 57-66. – (0,56 п.л.).
8. Полякова, Н.П. Специфика построения образовательной траектории в контексте дополнительного профессионального образования педагогов, работающих с детьми с нарушениями зрения / Н.П. Полякова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – Т. 18, № 2. – С. 168-177. (0,56 п.л.).
9. Полякова, Н.П. Программа дополнительного профессионального образования как инструмент организации педагогических условий для работы со слепыми подростками-билингвами / Н.П. Полякова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2024. — №7 (145) . — URL: <https://research-journal.org/archive/7-145-2024-july/10.60797/IRJ.2024.145.19>. (0,5 п.л.).
10. Полякова, Н.П. Настоящее и будущее системы Л. Брайля в России и в Европе / Н.П. Полякова, О. Марк // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-2. – С. 169-172. (0,2 п.л.).
11. Полякова, Н.П. Построение образовательного процесса со слепыми и слабовидящими обучающимися в синхронном формате / Н.П. Полякова // Специальное образование. – 2024. – № 1(73). – С. 49-63. (0,2 п.л.).
12. Полякова, Н.П. Особенности взаимодействия со слепыми и слабовидящими обучающимися в асинхронном формате / Н.П. Полякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 330-333. (0,18 п.л.).
13. Полякова, Н.П. Современные тенденции в развитии тифлопедагогики: проблемы и перспективы / Н.П. Полякова // Мир университетской науки: культура, образование. – 2024. – № 2. – С. 43-50. (0,43 п.л.).
14. Полякова, Н.П. Организационно-содержательные аспекты реализации проекта «концептуальная модель системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов» / Н.П. Полякова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 11(137). – — URL: <https://research-journal.org/archive/11-137-2023-november/10.23670/IRJ.2023.137.98>. (0,61 п.л.).
15. Полякова, Н.П. Сущностные характеристики языкового анамнеза слепых детей-билингвов / Н.П. Полякова, В.В. Олешова // Специальное образование. – 2023. – № 3(71). – С. 40-56. (1 п.л.).

16. Полякова, Н.П. Сущностные характеристики системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов / Н.П. Полякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79. – С. 226–230. (0,5 п.л.).
17. Полякова, Н.П. Своеобразие речевого развития слепых детей-билингвов / Н.П. Полякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79. – С. 227–231. (0,3 п.л.).
18. Полякова, Н.П. Формирование чувственного опыта у слепых подростков в процессе изучения русского языка / Н.П. Полякова, В.И. Трофимова. – Дефектология. – 2023. – № 1. – С. 54–62. (0,5 п.л.).
19. Полякова, Н.П. Организационно-содержательные аспекты психолого-педагогической диагностики слепых детей / Н.П. Полякова // Педагогический имидж. 2022. Т. 16. № 4 (57). С. 398–407. (0,5 п.л.).
20. Полякова, Н.П. Оценка современного состояния профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы, реализующих АООП ООО для слепых обучающихся / Н.П. Полякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 1. – С. 67–77. (0,6 п.л.).
21. Полякова, Н.П. Изучение сформированности чувственного опыта у слепых подростков / Н.П. Полякова, В.И. Трофимова // Дефектология. 2021. № 6. С. 48–56. (0,5 п.л.).
22. Полякова, Н.П. Этническая идентичность слепых подростков-билингвов в аспекте их успешной социальной интеграции / Н.П. Полякова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. № 5-4 (107). С. 122–127. (0,3 п.л.).
23. Тюрина, Н.Ш. Изучение представлений лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, а также специалистов помогающих профессий о феномене экстрабилити и его связи с творческой самореализацией / Н.Ш. Тюрина, Н.П. Полякова, О.Ю. Соколова // Педагогический ИМИДЖ. – 2023. – Т. 17, № 2(59). – С. 273–285. (0,7 п.л.).
– научные статьи в международных наукометрических изданиях:
24. Polyakova, N.P. Specifics of the Organization and Curriculum of Special Education for Children with Visual Impairments in the Framework of the Lessons of the Russian Language (Grades 5-10) / N.P. Polyakova // Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars. – Switzerland : Springer Nature Switzerland AG, 2022. – P. 255-271. (1 п.л.).
- **методические пособия и рекомендации:**
25. Полякова, Н.П. Современные технологии преподавания русского языка слепым обучающимся / Н.П. Полякова. – М.: ИПТК «Логосвос», 2023. – 160 с. (10 п.л.)
26. Специальное и инклюзивное образование : учебное пособие / В.А. Галкина, А.Ю. Гвоздева, О.В. Караневская, Е.Н. Моргачева, В.В. Олешова, Н.П. Полякова, О.Ю. Соколова, О.В. Титова, Н.Ш. Тюрина. – Москва : МГПУ, 2023. – 188 с. (11,75 п.л.).
27. Полякова, Н.П. Методический практикум формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения

русского языка / Н.П. Полякова // Методическое пособие / Москва, 2021. – 146 с. (9 п.л.).

28. Полякова, Н.П. Особые образовательные потребности учащихся с тяжелыми нарушениями зрения в условиях ФГОС ОВЗ: учебно-методическое пособие / В.И. Трофимова; Н.П. Полякова / Мин-во обр-я Чувашии; Чувашский республ. ин-т обр-я; Свердлов. обл. спец. б-ка для слепых. – Екатеринбург, 2019. – 88 с. (5 п.л.).

29. Полякова, Н.П. Реализация особых образовательных потребностей учащихся с тяжелыми нарушениями зрения в условиях ФГОС ОВЗ / В.И. Трофимова, Н.П. Полякова // Учебно-методическое пособие. – Чебоксары.: БУ ЧР ДПО ЧРИО Минобразования Чувашии, 2019. – 44 с. (2,5 п.л.).

– в научных статьях:

30. Назарова, Н.М. Организационно-содержательные аспекты построения концептуальной модели системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов / Н.М. Назарова, Н.П. Полякова, В.В. Олешова // Большая конференция МГПУ : сборник тезисов. В 3 т., Москва, 28–30 июня 2023 года. Том 2. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. – С. 353-356. (0,18 п.л.).

31. Полякова, Н.П. Концептуальное моделирование системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов / Н.П. Полякова // Обучение языку в системе образования детей с ОВЗ. К 95-летию со дня рождения Е.А. Горбуновой: материалы научно-практ. Конф. с междунар. Уч. / под общ. ред. К.Б. Вовненко. [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва: МПГУ, 2022. – С. 99–106. (0,4 п.л.).

32. Полякова, Н.П. Распределение содержания программного материала по русскому языку за курс основной школы (5-10-е классы) / Н.П. Полякова, Н.П. Шалган // Современные исследования в тифлопедагогике: сборник материалов научно-практической конференции, Москва, 11 ноября 2020 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2022. – С. 93–108. (0,6 п.л.).

33. Полякова, Н.П. Проблема преподавания русского (неродного) языка слепым подросткам, владеющим башкирским (материнским) языком / Н.П. Полякова // «Педагогика, психология, общество: современные тренды»: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 205–212. (0,4 п.л.).

34. Полякова, Н.П. Анализ содержания обучения слепых и слабовидящих школьников на уровне основного общего образования за последние десять лет / Н.П. Полякова // Педагогические и социальные вопросы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 201–217. (1 п.л.).

35. Полякова, Н.П. Организационно-содержательные аспекты реализации инклюзивного образования / Н.П. Полякова, С.Н. Силантьева, В.И. Трофимова // «Развитие образования: международный научный журнал». – Чебоксары.: БУ ЧР ДПО ЧРИО, издательский дом «Среда», 2020. – № 1 (7) – С. 63-66. (0,1 п.л.).

36. Полякова, Н.П. Организационные аспекты подготовки обучающихся с ОВЗ к итоговому (устному) собеседованию по русскому языку / В.И. Трофимова, Н.П. Полякова // Народная школа. – Чебоксары.: Минобразования Чувашии и БУ ЧР ДПО ЧРИО, 2019. – № 3 – С. 9-11. (0,1 п.л.).

37. Полякова, Н.П. Универсальные учебные действия в аспекте социально-личностного развития слепых подростков / Н.П. Полякова // «Развитие образования: международный научный журнал». – Чебоксары.: БУ ЧР ДПО ЧРИО, издательский дом «Среда», 2019. – № 2 – С. 66-68. (0,1 п.л.).
38. Полякова, Н.П. Проблемы преподавания русского языка в школах для слепых и слабовидящих детей / Н.П. Полякова // «Развитие образования: международный научный журнал». – Чебоксары.: БУ ЧР ДПО ЧРИО, издательский дом «Среда», 2018. - № 2 – С. 27-31. (0,2 п.л.).
39. Полякова, Н.П. Сущностные характеристики процесса формирования универсальных учебных действий у слепых обучающихся / Н.П. Полякова // «Современный научный аппарат изучения, обучения и социализации человека с ограниченными возможностями». Материалы х междунар. теоретико-методологического семинара. – Москва.: ФГАОУ ВО МГПУ, 2018. – С. 80-90. (0,6 п.л.).
40. Полякова, Н.П. Проблемы формирования универсальных учебных действий у слепых обучающихся / Н.П. Полякова // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития. Сборник материалов VI Междунар. Науч.-практ. Конф. – Москва.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – С. 1527–1534. (0,4 п.л.).
41. Полякова, Н.П. Особенности формирования лингвистической компетенции у слепых подростков / Н.П. Полякова // Проектирование механизмов реализации образовательных инициатив. – ЧРИО.: Чебоксары 2017. – С. 113-128. (0,7 п.л.).
42. Полякова, Н.П. Формирование универсальных учебных действий у слепых обучающихся / Н.П. Полякова // Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции – Йошкар-Ола: МРГУ, 2017 – С. 130-137. (0,4 п.л.).
43. Полякова, Н.П. Роль универсальных учебных действий в аспекте личностно-социального развития слепых подростков / Н.П. Полякова // Материалы Всероссийской конференции «Реализация федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы». – М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – С. 571–578. (0,4 п.л.).
44. Полякова, Н.П. Познавательные и регулятивные универсальные учебные действия как ключевой фактор формирования лингвистической компетенции / Н.П. Полякова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М.: 2015. № 12 (часть 4). – С. 131–135. (0,2 п.л.).
45. Полякова, Н.П. Формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий у детей с глубокими нарушениями зрения на уроках русского языка / Н.П. Полякова // Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2014. – С. 91–95. (0,2 п.л.).
46. Полякова, Н.П. Проблема формирования универсальных учебных действий у детей с глубокими нарушениями зрения в условиях школы III- IV вида / Н.П. Полякова // Психолого-педагогическое сопровождение детей с

ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: сб. науч. тр./ отв. ред. В.И. Трофимова. – Чебоксары: Издательский центр ЧРИО, 2014. – С. 6–15 (0,5 п.л.).

47. Полякова, Н.П. Восполнение представлений детей с глубокими нарушениями зрения в процессе изучения русского языка / Н.П. Полякова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук (Материалы I международной научной конференции «Вопросы педагогики» 10–11 декабря 2014 г. – М.: 2014. № 12 (часть 3) – С. 125–127. (0,1 п.л.).

48. Полякова, Н.П. Содержание процесса формирования лингвистической компетенции у учащихся с глубокими нарушениями зрения в процессе изучения русского языка / Н.П. Полякова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М.: 2014 № 10 (68). – С. 322–324. (0,1 п.л.).

49. Полякова, Н.П. Формирование универсальных учебных действий как средство социализации детей при глубоких нарушениях зрения / Н.П. Полякова, К.П. Гаврилова // Доступное образование – успешная социализация. – Чебоксары. – 2014. – С. 148-155. (0,4 п.л.).

50. Полякова, Н.П. Формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий у детей с глубокими нарушениями зрения на уроках русского языка в условиях школ III-IV вида / Н.П. Полякова // Теоретические и методологические проблемы современного образования. Материалы XV международной научно-практической конференции. – М.: 2013. – С. 222-225. (0,1 п.л.).

51. Полякова, Н.П. Проблема формирования лингвистической компетенции у подростков с глубокими нарушениями зрения в процессе изучения русского языка в условиях школы III-IV вида / Н.П. Полякова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук (часть 2.). – М., 2013. - № 10 (58) – С. 195-198. (0,2 п.л.).

52. Полякова, Н.П. Формирование универсальных учебных действий у детей при глубоких нарушениях зрения в условиях школы III-IV вида / Н.П. Полякова // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Москва: Изд-во «Спецкнига», 2013. – С. 213-217. (0,2 п.л.).

53. Полякова, Н.П. Использование тифлотехники на уроках русского языка / Н.П. Полякова // Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: актуальные вопросы теории и практики: Материалы Общероссийской научно-практической конференции на основе Интернет-форума. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2012. – С. 99-106. (0,4 п.л.).

54. Полякова, Н.П. Особенности оценки знаний и умений учащихся с глубоким нарушением зрения на уроках русского языка / Н.П. Полякова, К.П. Гаврилова // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы VII международной научно-практической конференции 30-31 декабря 2011 г.: Москва, 2011. С.279–282. (0,1 п.л.).

55. Полякова, Н.П. Развитие речи детей с нарушениями зрения на уроках русского языка / Н.П. Полякова // Технологический подход к моделированию и реализации процесса обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всерос. заоч. науч.-практ. интернет конф.

(26-27 апр. 2011) / под общ. ред. Н. В. Рябовой. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2011. – С. 164-167. (0,1 п.л.).

56. Полякова, Н.П. Развитие чувственного опыта у слепых и слепых с форменным зрением на уроках русского языка / Н.П. Полякова // Новое качество образования как ориентир профессиональной деятельности будущего учителя [сб. науч. трудов]. – Чебоксары: ЧГПУ им И. Я. Яковлева, 2011. – С. 75-81. (0,3 п.л.).

57. Полякова, Н.П. Развитие слухового восприятия у слепых и слабовидящих обучающихся на уроках русского языка / Н.П. Полякова // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект [сб. науч. статей]. – Чебоксары, 2010. – С. 213-215. (0,1 п.л.).

58. Полякова, Н.П. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении детей с нарушением зрения на уроках русского языка в школах III-IV вида / Н.П. Полякова // Личность учителя и проблемы его подготовки в историко-педагогическом процессе [сб. науч. трудов]. Чуваш, гос. пед. ун-т / отв. ред. Т.Н. Петрова. – Чебоксары: Новое Время, 2010. – С. 119-123. (0,2 п.л.).

- патенты:

59. Технологии диагностики специфических трудностей участников образовательного процесса в условиях многоязычной среды. Свидетельство о государственной регистрации базы данных №2024621554 Российская Федерация №2024621076 : заявл. 25.03.2024 : опубл. 09.04.2024 / Н.П. Полякова ; заявитель Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет».

Общий объем публикаций по теме исследования 87,34 печатных листа.