

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2023-208-166-175>
EDN DQOLWQ

ДЕТИ С РАССТРОЙСТВАМИ ОБУЧАЕМОСТИ И С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Л. В. Лопатина, М. Г. Ивлева

Аннотация. В статье проводится анализ подходов к пониманию феномена расстройств обучаемости (learning disability) в зарубежной (англоязычной) и отечественной литературе. Характеризуется симптомокомплекс проявлений расстройств обучаемости (психологические, лингвистические, поведенческие). Описана совокупность факторов, приводящих к расстройствам обучаемости (экзогенные, средовые; эндогенные, биологические; наследственные). Дифференцируются понятия дети «с расстройствами обучаемости» и дети «с особыми образовательными потребностями». Определяются различия в стратегии оказания помощи школьникам с расстройствами обучаемости и с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: обучаемость, обученность, minimal brain disfunction, specific learning disability, дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности

LEARNING DISABILITIES AND SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CHILDREN: DESCRIPTION, DIFFERENCES AND STRATEGIES OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

L. V. Lopatina, M. G. Ivleva

Abstract. The article analyzes the approaches to understanding the phenomenon of learning disability in foreign (English-language) and Russian literature. The authors characterize the manifestations of learning disabilities (psychological, linguistic, behavioral) and describe the factors leading to learning disabilities (exogenous, environmental; endogenous, biological; hereditary). The article sets out the differences between the concepts “children with learning disabilities” and “children with special educational needs” and describes the differences in the strategy of providing assistance to schoolchildren with learning disabilities and with special educational needs.

Keywords: learning ability, learning outcomes, minimal brain dysfunction, specific learning disability, children with disabilities, special educational needs

Одной из важнейших характеристик обучающегося как субъекта образовательного процесса является обучаемость, которая представляет собой индикатор готовности к обучению, понимаемому как «процесс усвоения определенных знаний, умений и навыков под руководством специального лица в результате... чего человек приобретает образование» [12, с. 221] как управляемый процесс, включающий активную познавательную деятельность детей.

В более широком смысле обучаемость трактуется как потенциальное свойство человека, проявляющееся в различных сферах его жизнедеятельности, как «зона ближайшего развития» [1, с. 447]. Это отличает понятие «обучаемости» от понятия «обученности», которое соотносится с уровнем актуального развития. Обучаемость обеспечивает продуктивность учебной деятельности, основным маркером которой является «совокупность (ансамбль) интеллектуальных

свойств человека... при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т. д.)» [3, с. 17].

Под обучаемостью понимается «не только возможность усвоения новых знаний и новых способов их получения, но и возможность активно применять полученные знания в различных условиях, что свидетельствует о готовности... к переходу на новые уровни умственного развития» [7, с. 60]. Новый уровень умственного развития обеспечивается целым рядом интеллектуальных свойств, обобщенностью мыслительной деятельности, являющейся ядром обучаемости [3, с. 81].

Обучаемость диагностируется в проблемных учебных ситуациях, и первыми признаками ее проявлений могут выступать следующие показатели: а) снижение или отсутствие активности ориентировки в условиях решения поставленной задачи, использования имеющихся знаний в новых условиях, свидетельствующие о дефицитности когнитивной организации учебной деятельности; б) снижение или отсутствие интеллектуальной инициативы, проявляющиеся при необходимости выбора вариативных или трудных для выполнения заданий; в) недостаточность интереса и стремления к достижению образовательных результатов; г) индифферентность к предлагаемой помощи или неэффективное ее использование вследствие нарушений регуляции действий [2; 17; 18].

В популярных источниках (например, в Википедии) широкий круг проблем, объединяющий неспособность к обучению, расстройства обучения или трудности в обучении, определяется как состояние мозга, которое вызывает трудности понимания или обработки информации, вызванные различными факторами [16]. Однако при рассмотрении этой проблемы необходимо различать неспособность к обучению и расстройства обучения. Например, в Соединенном Королевстве Великобритании термин «неспособность к обучению» обычно относится к ум-

ственной отсталости, а такие трудности, как дислексия, диспраксия, обозначаются «трудностями обучения» [19].

При рассмотрении проблемы нарушений обучаемости в зарубежной литературе наиболее часто употребляются следующие термины: *specific learning disability (SLD)* — специфические расстройства обучения или *learning disability (LD)* — расстройства обучаемости; *minimal brain dysfunction (MBD)* — минимальная мозговая дисфункция [4]. Расстройства называются специфическими в связи с необходимостью подчеркнуть тот факт, что они не связаны с интеллектуальной недостаточностью или грубыми анализаторными расстройствами, а имеют особый механизм нарушения.

При этом наиболее частотным в употреблении из вышеуказанных терминов является термин «*learning disability*» (в корпусе книг, изданных на русском языке или переведенных на русский язык, размещенных в хранилище Google Книги), что демонстрирует рисунок 1, построенный на основе использования сервиса Google Книги Ngram Viewer.

Интерес к изучению проблемы специфических расстройств обучаемости возник еще в XX в. [15], что детерминировало появление различных определений в зависимости от подхода к пониманию данного феномена.

В зарубежных англоязычных источниках существуют различные определения «*learning disability*» (расстройства обучаемости), сформулированные по различным основаниям. В своем исследовании Р. Сицци [14] приводит следующие определения.

1. Определение Департамента образования США (United States Office of Education), данное в 1977 г., является основанием для характеристики детей с расстройствами обучаемости среди детей школьного возраста. Согласно этому определению, специфические расстройства обучения обусловлены несформированностью различных психических функций, составляющих основу для понимания и использования устной и письменной речи.

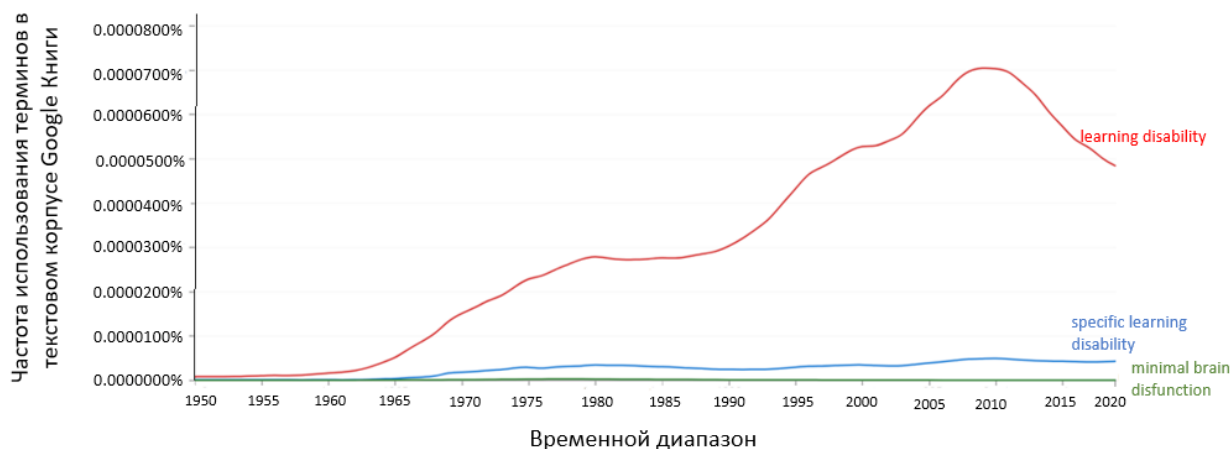


Рис. 1. Частота использования терминов «specific learning disability», «learning disability», «minimal brain disfunction» в корпусе книг, изданных на русском языке или переведенных на русский язык (в хранилище Google Книги) в период с 1950 по 2020 гг.

Fig. 1. Word frequency for the terms “specific learning disability”, “learning disability” and “minimal brain disfunction” in a corpus of books published in Russian or translated into Russian (in the Google Books index) in 1950–2020

- Данное нарушение выражается в дефицитности процессов слушания, говорения, письма, математических операций. Этим определением обозначаются различные патологические состояния: последствия черепно-мозговой травмы, трудности восприятия, дислексия, динамическая афазия, минимальная мозговая дисфункция. Не считаются специфическими расстройства обучаемости, которые являются следствием первичных аномалий органов зрения; слуха; нарушений опорно-двигательного аппарата; нарушений интеллектуальной сферы; эмоционально-волевых расстройств; педагогической запущенности различного генеза.
2. Определение Американской Ассоциации по расстройствам обучаемости (The learning Disabilities Association of America) отражает точку зрения одной из самых крупнейших в стране правозащитных организаций, занимающихся расстройствами обучаемости. По этому определению специфические расстройства обучаемости — это хронические состояния, предположительно неврологического

- происхождения, которые препятствуют развитию, интеграции и/или демонстрации вербальных и/или невербальных способностей. Специфические расстройства обучаемости отчетливо воспринимаются как отклонение от нормы и могут различаться по способу и степени проявлений. В повседневной жизни это состояние может проявляться в бытовых трудностях, низкой самооценке, может ограничивать возможности получения образования, выбора профессии, участия в социальной жизни.
3. Определение Межведомственного Комитета по расстройствам обучаемости (The Interagency Committee of Learning Disabilities) было принято на собрании Комитета для всех федеральных организаций, кроме Департамента США. Соответственно этому определению, термин «расстройства обучаемости» распространяется на гетерогенные группы нарушений, проявляющиеся в недостаточной сформированности возможностей восприятия и использования устной речи, освоения навыков письменной речи, выполнения математических операций,

формирования умения самостоятельно мыслить и общаться с окружающими. Сочетание этих проявлений индивидуально; связано с функциональными нарушениями центральной нервной системы. Расстройства обучаемости могут сопровождаться нарушениями сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой сфер, внимания; могут проявляться в условиях социально-культурных различий, педагогической запущенности. Эти нарушения и влияния могут выступать в качестве неблагоприятных факторов, вызывающих расстройства обучаемости, но расстройства обучаемости не являются их прямым следствием.

4. Определение Общенационального комитета по расстройствам обучаемости (The National Joint Committee of Learning Disabilities), появившееся позднее определения Межведомственного комитета по расстройствам обучаемости, было принято большинством правозащитных и профессиональных организаций и практически дублирует его, добавляя в перечень трудностей проблемы самоконтроля.
5. Определение Администрации реабилитационной службы (Rehabilitation Services Administration) представляет собой одну из попыток сформулировать работающее определение. Так, по данному определению специфические расстройства обучаемости — это нарушение одного или нескольких процессов центральной нервной системы, принимающих участие в приеме, обработке и использовании информации посредством вербальных (устных или письменных) и невербальных средств общения. Эти нарушения проявляются в следующих сферах: внимание, память, мышление, чтение, письмо, координация движений, математические способности, социальная и эмоциональная зрелость.

На основе анализа иностранных источников А. Н. Корнев выделяет ряд общих по-

зиций, имеющих в различных определениях learning disability:

«... — наличие признаков церебеллярной дисфункции;

— дисгармоничное созревание отдельных когнитивных функций;

— стойкие трудности в овладении некоторыми школьными и социально значимыми навыками (чтение, письмо, математика, речевые и языковые навыки и др.);

— наличие диссоциации между потенциальными познавательными способностями и реальными школьными достижениями» [4, с. 35].

В описании проявлений расстройств обучаемости в зарубежной литературе принципиальных различий не обнаруживается.

Обзор нарушений способности к обучению, проведенный С. Б. Сулкес [19], в области проявления нарушений обучаемости включает трудности концентрации внимания или в языковом развитии, или в визуальной и вербальной обработке информации, приводящими, в конечном итоге, к возникновению проблем с чтением, математикой, орфографией, письмом (включая почерк), пониманием или использованием вербального и невербального языка.

Расстройства обучаемости, как правило, представляют собой симптомокомплекс трудностей в усвоении школьных знаний, умений и навыков [14; 15; 19].

Психологические трудности проявляются в нарушениях слухового и зрительного восприятия; внимания различной модальности; кратковременной и долговременной памяти; осмысления, абстрагирования, обобщения и построения на этой основе рассуждений и умозаключений.

Среди лингвистических трудностей называют ограничение восприятия обращенной речи; замедленный темп усвоения языка; снижение объема словарного запаса и трудности поиска и актуализации слов; трудности анализа языковых единиц различных уровней; нарушения технической и смысловой сторон процесса чтения; дефицитность математических терминов, неразличение

математических символов; трудности в осуществлении математических операций.

К поведенческим проблемам детей с расстройствами обучаемости относят трудности в различных социальных ситуациях (например, таких как необходимость соблюдения очередности при определении своего места, непонимание шуток), нецеленаправленное поведение, проблемы с дисциплиной, агрессивность, избегающее поведение и т. д.).

По данным Национального института здоровья США самым распространенным признаком расстройств обучаемости являются языковые нарушения и трудности с чтением, результатом чего являются низкая самооценка, невозможность добиться успеха в школе, а затем и в профессиональной деятельности.

В Международной статистической классификации болезней Десятого пересмотра (МКБ-10) расстройства обучаемости стали соотноситься с категориями F-81 Специфические расстройства развития учебных навыков [9].

Вышеназванные проявления расстройств обучаемости вполне сопоставимы с показателями, установленными Международной классификацией ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков (МКФ-ДП) в части 3 — активность и участие:

- 3.1. Обучение и применение знаний (базовые навыки при обучении d130-d159), применение знаний (d160-d179);
- 3.8. Главные сферы жизни — образование / школьное образование d820 (d8200-d8203) [10].

В данной классификации «активность» определяется как «выполнение задачи индивидом или его действия», а ее ограничение — как «трудности в осуществлении активности, которые испытывает индивид» [10, с. 103] Определенным маркером состояния «активности» является показатель «реализация», т. е. то, насколько ребенок стремится к решению учебной задачи в условиях образовательного процесса или самостоятельного выполнения заданий.

«Участие» определяется как «вовлечение индивида в жизненную ситуацию», а ее огра-

ничение — как «проблемы, которые испытывает индивид при вовлечении в жизненную ситуацию» [10, с. 103]. Маркером состояния «участие» называют показатель «потенциальная способность», определяющий способность обучающегося не только справляться с конкретной учебной задачей, но и переносить алгоритм действий, усвоенные знания на решение других задач в новых изменившихся условиях, что характеризует готовность перехода на более высокий уровень функционирования.

Через призму этих показателей — «реализация» и «потенциальная способность» — рассматриваются вопросы обучения, применения полученных знаний, решения проблем и принятия решений, усвоения учебной программы, участия во всех видах учебной деятельности.

На начальных этапах изучения проблемы расстройств обучаемости в отечественной психологии к таким детям относили стойко неуспевающих школьников, имеющих задержку психического развития (причем рассматривая ее только как временное обратимое состояние без учета патогенеза), так как эта категория обучающихся более других испытывала трудности с овладением школьными знаниями и возможностями их применения.

С позиций качества мыслительной деятельности и особенностей личности обучающегося (включая отношение к учебной деятельности и сформированность «внутренней позиции» обучающегося и различного характера их сочетания) Н. И. Мурачковским [11] создана типология детей школьного возраста с расстройствами обучаемости.

К первому типу относятся обучающиеся, характеризующиеся низкой обучаемостью, обусловленной недостаточным развитием мыслительных процессов анализа, синтеза, обобщения при положительном отношении к учебной деятельности. При этом одни из них стремятся преодолеть возникающие трудности в учебной деятельности за счет иных видов деятельности, другие — просто их избегают.

Второй тип представлен обучающимися, обладающими высоким качеством мыслительной деятельности при отрицательном отношении к процессу обучения; компенсирующими свои неудачи в области взаимоотношений в коллективе сверстников либо успехами, не связанными с учебной деятельностью, либо стремлением влиться в другой коллектив.

К третьему типу относятся обучающиеся, характеризующиеся низкой обучаемостью вследствие невысокого качества мыслительной деятельности при отрицательном отношении к процессу обучения. Они пытаются нивелировать расстройства обучаемости либо другими видами деятельности, либо копированием заданий, выполненных другими обучающимися; использованием подсказок при ответах.

Понимание феномена расстройств обучаемости в отечественной дефектологии в некоторой степени соотносится с определением, предложенным Департаментом образования США, в той части, где указывается, что под это определение не попадают дети, расстройства обучаемости которых связаны с их первичным вариантом дизонтогенеза (нарушение зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, задержка психического развития, аутизм, тяжелые нарушения речи). В соответствии со ст. 2 п.16 Федерального закона РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступившими в силу с 11.01.2023 г.), такие дети относятся к детям с ограниченными возможностями здоровья. Согласно определению, представленному в данном нормативном документе, «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденное психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующее получению образования без создания специальных условий» [13]. Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют особые образовательные потребности, удовлетворение которых обеспе-

чивается вариативными формами содержания и организации специального сопровождения образования при участии различных специалистов.

Таким образом, ребенок с особыми образовательными потребностями — это ребенок «с вторичным нарушением развития, нуждающийся в “обходных путях” культурного развития, обучения и воспитания, специальных условиях образования» [5].

Анализируя подходы к пониманию феномена *learning disability*, Р. Сицци [14] указывает, что в «русской традиции» под *learning disability* понимается общее недоразвитие речи (ОНР). Но, подразумевая одни и те же проявления нарушений при общем недоразвитии речи и *learning disability*, при их описании по-разному расставляются акценты. Фокусируя внимание на состоянии языкового компонента, автор определяет общее недоразвитие речи как системное нарушение речевой деятельности и считает, что обучение таких детей входит в компетенцию логопеда, в то время как понятие «*learning disability*» появилось в связи с исследованием проблемы школьной неуспеваемости, дислексии, дисграфии, дискалькулии и к решению этой проблемы должен привлекаться более широкий круг специалистов.

В 60-х гг. XX в. с позиций системного подхода к изучению речевых нарушений Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии было дано теоретическое обоснование общего недоразвития речи, которое рассматривалось в психолого-педагогической классификации нарушений речи как нарушение средств общения [6]. Нарушения чтения (дислексия) и письма (дисграфия) в этой классификации как самостоятельные нарушения речи не выделяются. Подчеркивая тесную связь между нарушениями устной и письменной речи, они рассматриваются как системные, отсроченные последствия общего недоразвития речи, представляющего собой различные по механизму тяжелые нарушения речи, а не самостоятельные независимые расстройства. При коррекции общего недоразвития

речи и его отсроченных последствий (дислексии, дисграфии) реализуется комплексный подход с привлечением специалистов различных областей знаний.

Исключив из категории детей с расстройствами обучаемости детей с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями), можно выделить различные группы факторов, систематическое и интенсивное воздействие которых детерминирует препятствия/искажение процесса обучаемости.

К внешним (экзогенным, средовым) факторам относят следующие:

1. Социально-культурные факторы (отсутствие/ограниченность/неравномерность социального контекста развития ребенка, вследствие чего недостаточно или дисгармонично происходит становление базовых для обучения функций; длительная психическая депривация, особенно материнская, приводящая к резкому ограничению общения, к возникновению невротических и аффективных расстройств; чрезмерное использование гаджетов, негативно влияющее на развитие устного и письменного языка, формирование коммуникативной компетенции). В современных реалиях все чаще среди социокультурных факторов отмечается билингвизм, когда дети, вынужденные обучаться на неродном языке, не обладая необходимым уровнем знания этого языка, оказываются неспособными принимать участие в образовательном процессе, достигать планируемых (в соответствии с программными требованиями) результатов обучения.
2. Педагогические факторы (чрезмерная интенсификация образовательного процесса, большой объем учебного материала, вызывающие функциональное напряжение, субъективное переживание несоответствия содержания и требований учебной деятельности интеллектуальным способностям обучающихся, препятствующие усвоению новых знаний, способам их получения, возможности пере-

хода на «новые уровни умственного развития»; несоответствие педагогических технологий, методов, средств обучения возрастным возможностям детей; нерациональная организация образовательного процесса; недостаточность или неправильная организация самостоятельной работы обучающихся по усвоению нового материала; неблагоприятные межличностные отношения между обучающимися в коллективе; стрессовая тактика педагогического воздействия (взаимоотношения обучающихся с учителем); низкий уровень теоретических знаний и методических умений учителя; несвоевременное выявление пробелов в знаниях; снижение оценок в качестве дисциплинарных мер, что снижает мотивацию и изменяет отношение к обучению; дидактические неудачи учителя).

3. Экологические факторы, негативно отражающиеся на психофизическом развитии детей (загрязнение атмосферного воздуха вследствие выбросов автотранспорта; недостаточное качество питьевой воды; загрязнение почвенного покрова в городе солями тяжелых металлов; повышенный радиационный фон за счет природных радионуклеидов; нарушения в организации эколого-гигиенической среды, приводящие к формированию так называемых «школьных болезней» (нарушения осанки, сколиозы, нарушения зрения); несбалансированное питание и, как следствие, — неудовлетворение физиологических потребностей в энергии и основных микроэлементах; редкое пребывание детей на свежем воздухе).
4. Состояние здоровья (ухудшение здоровья вследствие болезней соматически ослабляет ребенка, негативно отражается на состоянии нервной системы, истощая ее, что в свою очередь приводит к повышенной утомляемости, низкой работоспособности, усугубляя проблемы с обучаемости).

К внутренним (эндогенным) факторам относят:

- 1) биологические (неблагоприятные факторы пренатального периода — фетоплацентарная недостаточность, хронические заболевания матери, токсикоз беременности, употребление токсичных препаратов, физические и психические травмы во время беременности и т. д.; натального периода — стремительные или затяжные роды, явления асфиксии новорожденных различной степени выраженности; неудачное или необоснованное применение средств родовспоможения и т. д.; постнатального периода — вирусные, инфекционные заболевания, воздействие токсинов окружающей среды, инфекции центральной нервной системы, травмы головного мозга и т. д.);
- 2) генетическая предрасположенность и наследственность (например, наследуемые хромосомные изменения).

В критические периоды (начало обучения, смена парадигмы обучения и т. д.) наибольшие влияния на обучаемость оказывают физиологические, психофизиологические факторы, состояние здоровья. По мере взросления ребенка на первый план выступают социальные и психолого-педагогические факторы.

К расстройствам обучаемости приводит сочетанное воздействие эндогенных и экзогенных факторов. Характер их соотношения

обуславливает различные по механизмам, тяжести и возможностям компенсации проявления расстройств обучаемости. У школьников с расстройствами обучаемости отмечается преобладание влияния экзогенных, средовых факторов, в то время как у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями) — эндогенных, биологических, действие которых приводит к развитию ребенка по дизонтогенетическому типу (варианту).

На основе ранней диагностики для обучающихся общеобразовательных организаций преодоление расстройств обучаемости может достигаться правильным своевременным средовым воздействием, способствующим их интеллектуальному развитию и нивелирующим физиологические проблемы, вызванные действием биологических факторов.

Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья «требуют наличия разнообразных форм организации обучения — от глубоко дифференцированного» в зависимости от патогенеза и степени выраженности проявлений дизонтогенеза «до инклюзивного, которое возможно только для детей со слабо выраженными недостатками развития» [7, с. 63].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. С. 438–453.
2. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Университетская книга; Логос, 2008. 382 с.
3. *Калмыкова З. И.* Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся / под ред. З. И. Калмыковой. М.: Педагогика, 1975. С. 45–67.
4. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.
5. *Кукушкина О. И., Никольская О. С., Гончарова Е. Л.* Дети с особыми образовательными потребностями в системе понятий культурно-исторической психологии // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. Т. 3. № 39. [Электронный ресурс]. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/children-with-special-educational-needs-in-the-system-of-concepts-of-cultural-historical-psychology> (дата обращения 15.01.2023).
6. *Левина Р. Е.* Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М.: Альянс, 2013. С. 53–146.

7. *Лубовский В. И.* Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 5. № 5. [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskiy (дата обращения 15.01.2023).
8. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.
9. МКБ-10. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем: Десятый пересмотр. Женева; М.: ВОЗ; Медицина, 1995. 632 с.
10. МКФ-ДП. Международная классификация функционирования, ограничения жизнедеятельности и здоровья детей и подростков. М.; Женева: ФБ МСЭ Минтруда России; ВОЗ, 2016. 241 с.
11. *Мурачковский Н. И.* Как предупредить неуспеваемость школьников. Минск: Народная асвета, 1977. 80 с.
12. Словарь логопеда: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. / ред.-сост. Ю. Г. Гаубих, В. И. Селиверстов. М.: Владос, 2020. 287 с.
13. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 11.01.2023 г.). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 18.01.2023).
14. *Cicci R.* What's wrong with me? Learning disabilities at home and school. Timonium: York Press Publ., 1995. 253 p.
15. *Goodey C. F.* Learning disability history: A guide to method for the prospective researcher // British Journal of Learning Disabilities. 2022. Vol. 50. No. 2. P. 143–148. <https://doi.org/10.1111/bld.12465>
16. Learning disability // Wikipedia. [Online]. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_disability (accessed 20.01.2023).
17. *McDowell M.* Specific learning disability // Journal of Paediatrics Child Health. 2018. Vol. 54. No. 10. P. 1077–1083. <https://doi.org/10.1111/jpc.14168>
18. *Muktamath V. U., Hegde P. R., Chand S.* Types of specific learning disability // Learning disabilities — Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments / ed. by S. Misciagna. London: IntechOpen Publ., 2022. P. 3–23 <https://doi.org/10.5772/intechopen.100809>
19. *Sulkes S. B.* Overview of learning disorders // MSD Manual for the Professional Version. [Online]. Available at: <https://www.msmanuals.com/professional/pediatrics/learning-and-developmental-disorders/overview-of-learning-disorders> (accessed 20.01.2023).

REFERENCES

1. *Выготский Л. С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. С. 438–453.
2. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Университетская книга; Логос, 2008. 382 с.
3. *Калмыкова З. И.* Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся / под ред. З. И. Калмыковой. М.: Педагогика, 1975. С. 45–67.
4. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.
5. *Кукushkina O. I., Nikol'skaya O. S., Goncharova E. L.* Дети с особыми образовательными потребностями в системе понятий культурно-исторической психологии // Ал'манак Института коррекционной педагогики. 2019. Т. 3. № 39. [Электронный ресурс]. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/children-with-special-educational-needs-in-the-system-of-concepts-of-cultural-historical-psychology> (дата обращения 15.01.2023).
6. *Levina R. E.* Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М.: Ал'яны, 2013. С. 53–146.
7. *Лубовский В. И.* Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 5. № 5. [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskiy (дата обращения 15.01.2023).
8. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.
9. МКБ-10. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем: Десятый пересмотр. Женева; М.: ВОЗ; Медицина, 1995. 632 с.
10. МКФ-ДП. Международная классификация функционирования, ограничения жизнедеятельности и здоровья детей и подростков. М.; Женева: ФБ МСЭ Минтруда России; ВОЗ, 2016. 241 с.
11. *Мурачковский Н. И.* Как предупредить неуспеваемость школьников. Минск: Народная асвета, 1977. 80 с.

12. Slovar' logopeda: uchebnoe posobie. 2-e izd., ispr. i dop. / red.-sost. Yu. G. Gaubih, V. I. Seliverstov. M.: Vldos, 2020. 287 s.
13. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii" (s izm. i dop., vstup. v silu s 11.01.2023 g.). [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya 18.01.2023).
14. *Cicci R.* What's wrong with me? Learning disabilities at home and school. Timonium: York Press Publ., 1995. 253 p.
15. *Goodey C. F.* Learning disability history: A guide to method for the prospective researcher // British Journal of Learning Disabilities. 2022. Vol. 50. No. 2. P. 143–148. <https://doi.org/10.1111/bld.12465>
16. Learning disability // Wikipedia. [Online]. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_disability (accessed 20.01.2023).
17. *McDowell M.* Specific learning disability // Journal of Paediatrics Child Health. 2018. Vol. 54. No. 10. P. 1077–1083. <https://doi.org/10.1111/jpc.14168>
18. *Muktamath V. U., Hegde P. R., Chand S.* Types of specific learning disability // Learning disabilities — Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments / ed. by S. Misciagna. London: IntechOpen Publ., 2022. P. 3–23 <https://doi.org/10.5772/intechopen.100809>
19. *Sulkes S. B.* Overview of learning disorders // MSD Manual for the Professional Version. [Online]. Available at: <https://www.msmanuals.com/professional/pediatrics/learning-and-developmental-disorders/overview-of-learning-disorders> (accessed 20.01.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ЛОПАТИНА Людмила Владимировна — *Ludmila V. Lopatina*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: l.v.lopatina@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой логопедии.

ИВЛЕВА Мария Геннадьевна — *Maria G. Ivleva*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: m.g.ivleva@yandex.ru

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии.

Поступила в редакцию: 11 февраля 2023.

Прошла рецензирование: 1 марта 2023.

Принята к печати: 7 июня 2023.