

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.018.1:81'23
ББК Ш100.6

ГРНТИ 14.15.23

Код ВАК 13.00.03

Аксарина Наталья Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Институт филологии и журналистики, Тюменский государственный университет; 625003, г. Тюмень, ул. Володарского, 10; e-mail: ctvfynbr@yandex.ru.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ЧЕРТЫ ПОДРОСТКОВ С ПОЗДНЕ-ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ОБЩЕНИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лингвокоммуникативные особенности; коммуникативное развитие; коммуникативное поведение; коммуникативные компетенции; ограниченные возможности общения; подростки; общение подростков; навыки общения; трудности общения; речевая деятельность.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена изучению коммуникативных особенностей речи подростков с поздне-ограниченными возможностями общения, наибольшее внимание уделяется детям из семей с высокой речевой культурой. В работе описываются результаты наблюдений за речью детей, утративших возможности свободного общения в школьном возрасте – вследствие приобретенных либо поздно проявившихся врожденных проблем со здоровьем. Осмысливается специфика и неравномерность развития интра- и экстранаправленных коммуникативных умений и навыков, обусловленная ограниченностью доступных форм общения, – коммуникативная ригидность (негибкость), преобладание монологической формы общения над диалогом, многословие и др. Оценивается необходимость педагогической помощи, ориентированной на коррекцию коммуникативных затруднений, характерных для таких детей.

По убеждению автора, дети с поздне-ограниченными возможностями общения, унаследовавшие высокую семейную речевую культуру, нуждаются в особой педагогической помощи. Эта помощь принципиально отличается от той, которая требуется детям с традиционно изучаемыми видами ОВЗ (с врожденными сенсорными, психическими, умственными нарушениями и др.). Так, подростки из семей с высокой речевой культурой, утратившие возможности свободного общения в школьном возрасте, имеют хорошо сформированные лексико-грамматические навыки, владеют различными дискурсами, нередко обладают языковым и литературным кругозором, активно пользуются всеми формами электронного общения. Наибольшие коммуникативные затруднения таких детей лежат в области установления контактов с собеседником при очном общении. Следовательно, педагогическая помощь таким детям должна быть нацелена на специализированное становление и развитие навыков экстранаправленной коммуникации.

Aksarina Natal'ja Aleksandrovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian, Institute of Philology and Journalism, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

COMMUNICATION SKILLS OF TEENAGERS WITH COMMUNICATION DISORDERS: PROBLEM STATEMENT

KEYWORDS: linguistic and communicative features; communicative development; communicative behavior; communicative competences; teenagers; late-limited opportunities of communication; communication skills; communication between teenagers; communication barrier; speech.

ABSTRACT. The article studies communicative features of the speech of teenagers with late-limited opportunities of communication; much attention is paid to children from educated families. In the article the results of observations of the speech of the children who have lost possibilities of free communication at school age – due to the acquired or late shown congenital problems with health are described. Specifics and unevenness of development of intra-and extra-directed communication skills, caused by limitation of available forms of communication, – communicative inflexibility and prevalence of a monolog as a form of communication over dialogue, verbosity, etc. are analyzed. The need for pedagogical support of such children, with the emphasis on communicative difficulties elimination is estimated. According to the author, the children with late-limited opportunities of communication who have inherited intelligence from their parents need special pedagogical support. Such support differs essentially from what is required by children of the traditionally studied types of limited opportunities of health (with congenital touch, mental, intellectual disorders). So, the teenagers from educated families who have lost possibilities of free communication at school age have good lexical and grammatical skills, know features of various discourses, quite often have deep background knowledge and use all forms of electronic communication. The greatest communication difficulties of such children lie in the field of establishment of contacts with the interlocutor face to face. Therefore, the pedagogical help to such children has to be aimed at specialized formation and development of skills of the extra-directed communication.

Введение

Современная наука проявляет стойкий интерес к особенностям физического, психического и коммуникативного развития детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, к проблемам их социализации и нравственного воспитания. Сфера коррекционной педагогики и инклюзивного образования располагает большим количеством научных исследований, посвященных анализу становления у особых детей коммуникативных умений и навыков; постоянно разрабатываются и внедряются новые педагогические технологии, ориентированные на эффективную помощь детям, которые в силу различных проблем здоровья имеют особые образовательные потребности [13, с. 126–127], в том числе связанные и с ограниченными возможностями общения.

Следует сказать, однако, что внимание исследователей и практикующих педагогов сосредоточено преимущественно на детях дошкольного и младшего школьного возраста – наиболее сензитивного, восприимчивого к коррекции [16, с. 55–56]. При этом неизменно учитывается, что многие дети фактически с рождения не имеют должной коммуникативной практики и потому не обладают элементарными навыками общения и социализации даже в кругу семьи [16, с. 56–57].

Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья представляет собой отдельную обширную область психолого-педагогических исследований в сфере инклюзивного образования [11, с. 112]. Недостаточность развития социальных навыков у детей с ОВЗ привела к разработке ряда специальных психолого-педагогических и предметных лингвистических технологий, ориентированных на становление у особых детей социальных способностей [9, с. 184–186]. Заметим, что у детей преимущественно наблюдаемой категории – с нарушениями слуха или зрения, с ДЦП, с задержкой психического развития – многие исследователи систематически отмечают слабую или невыраженную речевую инициативу, коммуникативную агрессию, отсутствие устойчивых речевых контактов, слабую сформированность базовых лексико-грамматических навыков и другие серьезные дефекты речевого развития [3, с. 4], так или иначе затрудняющие социализацию ребенка.

Состоятельность коммуникативных компетенций оценивается прежде всего по способности ребенка инициировать, поддерживать и заканчивать коммуникативный акт и выбирать адекватные ситуациям общения этикетные клише (приветствия, прощания, согласия, отказа и пр.), соотношению активного и пассивного лексикона,

сформированности фразовой речи [14, с. 114], уровню понимания детьми обращенной к ним речи, формированию замыслов высказывания [5, с. 89] и др. Именно становлению этих навыков уделяется основное внимание в работе над коррекцией коммуникативного поведения ребенка. Такая коррекция, безусловно, выполняется квалифицированным специалистом – логопедом, педагогом-психологом и др. В современной школьной образовательной практике широко используется специализированное обучение по адаптивным образовательным программам (так называемым АОП), предполагающим использование огромного множества специальных коррекционных и развивающих методических приемов, направленных на побуждение ребенка к речетворчеству [10, с. 736]. Активно развивается практика разработки и внедрения в образовательный процесс индивидуальных образовательных программ, призванных обеспечить комплексную коррекционно-развивающую деятельность педагога [4, с. 98]. Кроме того, специфика адаптивных основных общеобразовательных программ для детей с ОВЗ осмысливается на уровне ФГОС [2, с. 9–11].

В то же время есть специфическая категория детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и общения, в большой степени обойденная вниманием исследователей. Это дети, которые в силу разных обстоятельств *утратили возможности свободного общения*, уже учась в школе – в младшем или среднем школьном возрасте. Они могут иметь как врожденные, но проявившиеся с возрастом (например, тяжелые формы сколиоза с болевым синдромом и др.), так и приобретенные (например, вследствие перенесенных заболеваний и травм) проблемы со здоровьем, затрудняющие регулярное очное общение вне семьи. В отношении таких детей и подростков имеет смысл говорить не просто об ограниченных, а о *позднеограниченных возможностях общения*, поскольку эти дети имеют коммуникативную платформу, сформированную в здоровый период жизни. Обычно такие дети находятся на домашнем или семейном обучении, имеют богатый опыт дистанционной (сетевой) коммуникации.

Среди детей и подростков с позднеограниченными возможностями общения особую группу составляют *дети из семей с достаточно высокой речевой культурой*, которые, по сути, нуждаются не столько в помощи коррекционной педагогики, сколько в поддержке грамотного *учителя-словесника*, способного выявить и осмыслить в первую очередь *лингвистические*

особенности их речевого поведения. Этой группе подростков было уделено наше особое исследовательское внимание.

В силу специфики здоровья всех наблюдаемых в течение длительного времени подростков речь большинства из них была доступна для непосредственного (не в записи) изучения в разной степени фрагментарно, причем в специфических коммуникативных условиях: в стационаре, в амбулаторных клиниках, в образовательных учреждениях при спорадическом посещении детьми этой категории и пр. Непрерывному наблюдению в течение десяти лет был доступен один ребенок. Однако и в речи детей, изучаемых не систематически, ярко проявляется ряд коммуникативных черт, характерных для основного объекта наблюдения. Именно эти лингвокоммуникативные особенности, осложняющие общение и в значительной мере социализацию таких детей и сами по себе являющиеся знаком коммуникативных затруднений ребенка, и стали **предметом** нашего интереса.

Результаты исследования

Н. К. Фролов говорит о том, что особенности и свойства языковой личности в принципе проявляются для наблюдателя (лингвиста) в двух тесно связанных аспектах: в когнитивной оценке речевой культуры человека и во всем разнообразии его речевой деятельности [15, с. 323]. Само это разнообразие речевой деятельности при этом является основой становления развитой речевой личности.

Формирование речевой культуры (в широком смысле) детей с утраченными возможностями здоровья происходит в специфических условиях, приводящих к парадоксально неравномерному развитию коммуникативных компетенций. Так, ограниченное очное («живое») общение в наиболее коммуникативно активном возрасте не позволяет ребенку адекватно развивать навыки общения в разнообразных коммуникативных ситуациях, сужает поле активной реальной речевой практики. Однако навыки и речекультурные представления, сформированные *до момента утраты возможностей здоровья*, в этой ситуации не только не деактуализируются, а наоборот – абсолютизируются ребенком, становясь его основным «коммуникативным руководством». Если учесть, что это навыки «из прошлого», оформившиеся в более раннем возрасте и с тех пор не получившие возможности заметно эволюционировать, то выраженный коммуникативный инфантилизм таких детей вполне закономерен: подросток длительное время продолжает использовать коммуникативные модели, которые в его прошлой речевой практике были успешными, не будучи

способным самостоятельно, без внешней помощи, внести «поправку на возраст» в свое текущее коммуникативное поведение.

Ю. В. Степанова отмечает, что языковая личность может быть охарактеризована не только «с позиции языкового сознания и речевого поведения», но и «с позиции лингвистической концептологии дискурса» [12, с. 187]. Применительно к нашему объекту исследования заметим, что подростки с утраченными в младшем и среднем школьном возрасте возможностями здоровья при всем своем коммуникативном инфантилизме, проявляющемся в ситуациях очного общения вне близкого (чаще всего семейного) круга собеседников, как правило, органично включены в множество дискурсов, освоенных виртуально: в процессе чтения художественной и научной литературы, газетной, журнальной и интернет-публицистики, в ходе освоения медиа-пространства, в различных формах дистанционного общения. То есть в целом их речевое *сознание* соответствует возрасту, а иногда даже несколько опережает возраст, тогда как речевое *поведение* в очном общении отчасти (некритично и недостаточно для того, чтобы говорить об отклонениях в развитии) отстает от возрастных коммуникативных норм. Это связано с тем, что любое очное общение вне привычного круга ввиду отсутствия необходимой практики воспринимается как коммуникативный стресс. В этой ситуации и становятся востребованными ранее бывшие беспроблемными детские модели речевого поведения.

Как показывает наблюдение, у таких детей последствия ограниченного очного общения оказываются вполне успешно скорректированы качеством семейного речевого воспитания. Так, это нравственно состоятельные, начитанные, широко эрудированные дети с развитым речевым мышлением, свободно владеющие монологической речью и навыками стилистического обогащения текста. В отношении некоторых специфических лингвистических черт, присущих речи таких детей, следует, по нашему убеждению, даже говорить о гиперкоррекции – например, особые дети из семей с высокой речевой культурой склонны оценивать речевые навыки собеседника на уровне своих собственных (то есть обычно их завышать). Такое неумение приспособляться к более низкому коммуникативному регистру собеседника (коммуникативная ригидность) – лишь одна из особенностей, отличающих речевое развитие детей и подростков этой категории и в значительной степени осложняющих их общение и являющихся для собеседников своеобразным сигналом инокультурности [12, с. 190].

Назовем и другие особенности.

1. Близкая названной черта – экстраполяция преобладающих коммуникативных навыков (то есть навыков, сформированных в семейном кругу и в интернет-коммуникации) на общение с разными группами собеседников, абсолютизация этих навыков. Конкретными проявлениями этой особенности является более выраженная способность к монологу, чем к диалогу и полилогу (ориентированность на «женский» тип общения – обмен монологами), а также высокий темп речи в развернутом монологе и заметно сниженный – в диалоге (если только тема диалога не была ранее освоенной).

2. Для детей описываемой категории характерны затруднения при приеме и передаче речевой инициативы, им не свойственны попытки «перехватывать» инициативу, они не склонны перебивать собеседника. При развитых навыках слушания собеседника такие дети обычно проявляют навыки активной дискуссии только в том случае, если убеждены в доброжелательности собеседника. Кроме того, таким детям свойственна вербализация собственной коммуникативной неуверенности: каждая осознанная коммуникативная оплошность гиперболизируется и «накаывается публично» – проговаривается с сопутствующей негативной оценкой и подчеркнутыми извинениями: «Это не учитель не написал, это я все как всегда опять просмотрела. Сама виновата, балда. Надо было почти нормально читать» и пр.

В то же время, будучи прерванными собеседником, эти дети систематически возвращаются к недосказанному, даже спустя несколько реплик и даже в том случае, если тема обсуждения сменилась. Получив возможность закончить прерванную мысль, они стремятся ее «договорить» в той форме, какая была предусмотрена их изначальным коммуникативным замыслом, не адаптируя ее к изменившимся условиям беседы (задерживаются на том этапе развертывания совместного с собеседником текста, который представляется им незавершенным). При этом заметно увеличивается темп речи – даже почти взрослые дети «тараторят», пытаясь успеть высказать задуманное.

3. Для детей с утраченными возможностями свободного общения характерна частая смена коммуникативных тактик при малейшем сомнении в успешности общения на любой его стадии. Так, в одном непродолжительном диалоге (в 10–12 реплик каждого коммуниканта) ребенок с такими особенностями может применить несколько коммуникативных тактик – обычно 2–3. Заметим, что смена тактик при этом происходит даже в пространстве одной реплики. Чаще всего это выражено в смене интона-

ции и этикетных клише.

4. В речи детей с поздне-ограниченными возможностями общения заметно избыточное употребление коммуникативно пустых оценочных определений и маркеров – например, слова *замечательный*: «Опять кто-то оставил открытой эту замечательную дверь», «...когда я наконец нашла этот замечательный кусок мыла...», «давно не вытирала замечательную пыль с инструмента» и т.п. Любопытно, что если предложить ребенку избежать в речи таких маркеров, он значительно снижает темп речи и на месте невербализованного маркера делает паузу, по продолжительности сопоставимую с длительностью звучания слова. Можно предположить, что семантически пустые единицы подобного рода обеспечивают говорящему запас времени для обдумывания дальнейшего высказывания или речевой тактики – дети признаются, что им «неудобно» говорить без таких единиц.

5. Часто при богатом лексиконе в диалоге неоправданно используется суррогатная лексика – в речи детей из семей с высокой речевой культурой демонстрируется ситуативное косноязычие. Это связано с тем, что диалог воспринимается как ситуация коммуникативного стресса – начинаются затруднения с актуализацией речевой памяти: дети признаются, что не могут вовремя вспомнить нужное слово. При этом темп речи значительно замедляется, возникают фонетически заполненные паузы.

6. Отличительной, хорошо заметной и часто раздражающей собеседников чертой является склонность детей этой категории к избыточной детализации сообщаемого, многословие, упоминание фактов и перечисление обстоятельств, не имеющих прямого отношения к ситуации общения.

Надо заметить, что стремление к избыточной детализации обнаруживает и ряд позитивных лингвокоммуникативных свойств личности, среди которых следует назвать развитую речевую память и развитые навыки коммуникативного контроля [1, с. 15]. Избыточная детализация в этом случае связана с желанием повысить коммуникативный успех (как объясняют сами дети), как можно более обстоятельно показав собеседнику ретроспекцию и проспекцию собственной мысли. Поэтому активно работающая речевая память и умение прогнозировать развертывание собственного высказывания – обязательное условие управления синтаксически сложной и информационно гипернасыщенной речью.

7. Детям с утраченными возможностями свободного общения свойственно, как показывает наблюдение, выстраивание устного высказывания по модели книжно-

письменного: использование в устной речи развернутых вставных конструкций, сложных синтаксических конструкций из пяти–семи частей.

Любопытно, что при дистанционном («сетевом») общении такие дети проявляют хорошо сформированные и даже творчески интерпретированные навыки «живой» устной разговорной речи, экстраполированной в высказывания в интернет-чате и смс. При этом дети спонтанно создают языковую игру, в том числе с диссонантными приемами – например, со стилистическим оксюморонам или зевгмой – в пределах коротких реплик. Однако навыки устной речи, проявляемые в электронной коммуникации, оказываются фрагментарно реализуемыми при действительно устном очном общении вне основного круга: в этом случае ребенок «говорит как пишет».

8. Для детей и подростков этой категории характерно не оправданное коммуникативной логикой употребление неопределенных местоимений и наречий с семантикой экстенсивной меры / степени – *чуток, частью, несколько* и пр.: «в раковине *некоторые* три чашки вымыть надо», «чайник уже совсем *несколько* холодный – включу подогреть», «все белье из машинки *чуток* развесила», «кошки *частью* довольно сытые, я их *чуток* плотно покормила» и т.п.

9. В речи таких детей заметно избыточное употребление уточняющих, пояснительных и вводных конструкций: «Вот, я, в принципе, в общем-то, напечатала, думаю, как полагается, только, наверно, надо будет еще перепроверить, то есть проглядеть все еще на раз внимательно, как надо...» – тоже своего рода разновидность многословия.

10. У некоторых детей (возможно, это не системный признак) перцептивные метафоры преобладают над эмпирическими.

Перечисленные особенности речи и коммуникативного поведения подростков с утраченными возможностями здоровья не осознаются самим ребенком, являются «помимовольными» речевыми характеристиками [12, с. 190].

Очевидно, что эти особенности не могут быть предметом собственно коррекционной педагогики, поскольку они никак не связаны с дефектами речевого развития, обусловленными психофизиологически, но зато напрямую зависят от специфики коммуникативной практики ребенка. В данном случае речь идет не о качестве лексико-грамматических компетенций, лежащих, по убеждению многих авторитетных исследователей, в основе базовых коммуникативных умений личности, – об этом неоднократно писали такие ученые, как, например, А. А. Леонтьев [6, с. 243–246],

Н. И. Лепская [7, с. 39–43], А. Р. Лурия [8, с. 60–63] и многие другие, опирающиеся, в свою очередь, на результаты изысканий Л. С. Выготского.

Характер названных выше лингвокоммуникативных особенностей подростков с поздне-ограниченными возможностями общения свидетельствует о том, что лексико-грамматическая сторона развития их речи успела сформироваться адекватно нормам и не нуждается в специальной коррекции и что все затруднения лежат сугубо в *контакто-устанавливающей* области. Подчеркнем, что эти затруднения *не приводят к социальной депривации и не тормозят развитие ребенка* – нередко такие дети, наоборот, в интеллектуальном, творческом и речемыслительном развитии умеренно (без асинхронии) опережают ровесников. Поэтому, говоря о необходимости коррекционного воздействия на коммуникативные навыки описываемой категории детей и подростков, мы имеем в виду не вмешательство коррекционной педагогики (в этом вмешательстве такие дети не нуждаются), а *грамотно организованную лингвометодическую помощь в создании для ребенка возможности разнообразной и интенсивной практики общения*.

Заключение

Можно заметить, что дети описываемой категории – при общем соответствии их речи признакам высоких уровней речевой культуры личности в аспекте речепорождения и управления собственной речевой деятельностью – обнаруживают слабые умения определять коммуникативные ожидания собеседника. Таким образом, интранаправленная, ориентированная на себя, на оформление собственных мыслей и выстраивание внутреннего монолога речевая деятельность таких детей протекает заметно результативнее, чем деятельность экстранаправленная, ориентированная на речевое взаимодействие с другими людьми. Следовательно, именно в этом направлении необходимо вести специальную образовательную работу с подростками изучаемой категории.

Нужно сказать, что все названные выше лингвокоммуникативные особенности проявляются тем ярче, чем *выше* уровень семейной речевой культуры, в которую погружен ребенок. У детей из семей со сниженной речевой культурой эти особенности, напротив, во многом нивелируются за счет того, что сама семейная среда в принципе не побуждает к коммуникативному творчеству (поиску). У детей из семей с низкой речевой культурой наблюдается общая неразвитость и коммуникативных, и речемыслительных навыков, а для коррекции этих дефектов в речевом развитии личности в методике уже разработано, как сказано ранее,

немало программ и технологий.

В то же время приходится признать, что, несмотря на масштабность и разнообразие существующих проектов инклюзивного образования, специализированные социально-образовательные и адаптивные программы, ориентированные на помощь в коммуникативно-речевом развитии подросткам с поздне-ограниченными возможностями общения, растущим в семьях с высокой речевой культурой, в России на сегодняшний день не разработаны. Возможно, это связано с эффектом автоматического

делегирувания школой коррекционных и отдельных образовательных и методических функций родителям, обладающим состоятельной речевой культурой. При этом, однако, не учитывается отсутствие у родителей специальных лингвистических компетенций, которые позволили бы им методически грамотно выявлять и исправлять лингвокоммуникативные затруднения своего ребенка. Убеждены, что рассмотренная проблема нуждается в дальнейшем научно-методическом осмыслении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксарина Н. А. Проявление навыков коммуникативного контроля в текстах сочинений ЕГЭ // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития : мат-лы VI Всерос. науч.-практ. конференции, Екатеринбург, 11–14 ноября 2013 г. / науч. ред. д-р пед. наук, проф. Е. М. Дорожкин; д-р пед. наук, проф. В. А. Федоров. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – Т. 1. – С. 15–17.
2. Антропов А. П., Кудрина С. В. Адаптированные основные общеобразовательные программы в современных условиях обучения // Специальное образование. – 2016. – № 4. – С. 5–13.
3. Белая Н. А. Исследования особенностей коммуникативно-речевой сферы детей в специальной педагогике // APRIORI. Серия : Гуманитарные науки. – 2014. – № 1. – С. 4.
4. Винтаева Т. Н. Проектирование и реализация индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья // Поволжский педагогический вестник. – 2015. – № 4 (9). – С. 95–101.
5. Григоренко Н. Ю. Специфика речевого развития детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 2. – С. 88–93.
6. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – Изд. 4-е, стереотипное. – М. : КомКнига, 2007. – 312 с.
7. Лепская Н. И. Язык ребенка: (Онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Филол. фак. – М. : МГУ, 1997. – 151 с.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание / Под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
9. Мальцева Е. В. Исследования психолого-педагогических и социальных проблем развития и воспитания детей в норме и патологии // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 183–190.
10. Павлова Н. В. Вариативные средства развития коммуникативных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Гуманизация образовательного пространства : мат-лы междунар. науч. конференции. – 2016. – С. 735–742. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_28157030_28407266.pdf (дата обращения: 03.07.2017).
11. Староверова М. С. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 112–116.
12. Степанова Ю. В. Языковая личность и аспекты ее изучения // Вестник Тюменского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 186–192.
13. Файзуллаева Е. Д., Мора Н. Д. Методы педагогической деятельности с детьми с разными вариантами развития в условиях инклюзивного образования // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 3 (3). – С. 174–184.
14. Франк Л. В. Развитие речевой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование личности. – 2012. – № 3. – С. 113–118.
15. Фролов Н. К. Избранные работы по языкознанию. Т. 1. Антропонимика. Русский язык и культура речи. – Тюмень : Изд-во Тюменского ун-та, 2005. – 509 с.
16. Югова О. В. Вариативная модель ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям // Специальное образование. – 2017. – № 1. – С. 53–67.

REFERENCES

1. Aksarina N. A. Proyavlenie navykov kommunikativnogo kontrolya v tekstakh sochineniy EGE // Innovatsionnye protsessy v obrazovanii: strategiya, teoriya i praktika razvitiya : mat-ly VI Vseros. nauch.-prakt. konferentsii, Ekaterinburg, 11–14 noyabrya 2013 g. / nauch. red. d-r ped. nauk, prof. E. M. Dorozhkin; d-r ped. nauk, prof. V. A. Fedorov. – Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2013. – T. 1. – S. 15–17.
2. Antropov A. P., Kudrina S. V. Adaptirovannye osnovnye obshcheobrazovatel'nye programmy v sovremennykh usloviyakh obucheniya // Spetsial'noe obrazovanie. – 2016. – № 4. – S. 5–13.
3. Belaya N. A. Issledovaniya osobennostey kommunikativno-rechevoy sfery detey v spetsial'noy pedagogike // APRIORI. Seriya : Gumanitarnye nauki. – 2014. – № 1. – S. 4.
4. Vintaeva T. N. Proektirovanie i realizatsiya individual'nykh obrazovatel'nykh programm dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik. – 2015. – № 4 (9). – S. 95–101.
5. Grigorenko N. Yu. Spetsifika rechevogo razvitiya detey rannego i doshkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 2. – S. 88–93.
6. Leont'ev A. A. Psikholingvisticheskie edinitiy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya. – Izd. 4-e, stereo-

типное. – М. : KomKniga, 2007. – 312 s.

7. Lepsкая N. I. Yazyk rebenka: (Ontogenez rechevoy kommunikatsii) / N. I. Lepsкая ; Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova, Filol. fak. – М. : MGU, 1997. – 151 s.

8. Luriya A. R. Yazyk i soznanie / Pod red. E. D. Khomskoy. – М. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1979. – 320 s.

9. Mal'tseva E. V. Issledovaniya psikhologo-pedagogicheskikh i sotsial'nykh problem razvitiya i vospitaniya detey v norme i patologii // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. – 2008. – Т. 14. – № 4. – S. 183–190.

10. Pavlova N. V. Variativnye sredstva razvitiya kommunikativnykh kompetentsiy obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs] // Gumanizatsiya obrazovatel'nogo prostanstva : mat-ly mezhdunar. nauch. konferentsii. – 2016. – S. 735–742. – Rezhim dostupa: https://elibrary.ru/download/elibrary_28157030_28407266.pdf (data obrashcheniya: 03.07.2017).

11. Staroverova M. S. Sotsial'noe razvitie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obucheniya // Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya. – 2016. – № 2. – S. 112–116.

12. Stepanova Yu. V. Yazykovaya lichnost' i aspekty ee izucheniya // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 1. – S. 186–192.

13. Fayzullaeva E. D., Moga N. D. Metody pedagogicheskoy deyatel'nosti s det'mi s raznymi variantami razvitiya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // Inklyuziya v obrazovanii. – 2016. – № 3 (3). – S. 174–184.

14. Frank L. V. Razvitie rechevoy deyatel'nosti detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Obrazovanie lichnosti. – 2012. – № 3. – S. 113–118.

15. Frolov N. K. Izbrannye raboty po yazykoznaniyu. T. 1. Antroponimika. Russkiy yazyk i kul'tura rechi. – Tyumen' : Izd-vo Tyumenskogo un-ta, 2005. – 509 s.

16. Yugova O. V. Variativnaya model' ranney korrektsionno-razvivayushchey pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ikh roditelyam // Spetsial'noe obrazovanie. – 2017. – № 1. – S. 53–67.