

159.9.016.2

DOI: 10.34670/AR.2023.61.77.007

**Психолого-педагогические предпосылки становления
коммуникативной компетентности у детей
с ограниченными возможностями здоровья**

Рамазанова Евгения Алексеевна

Аспирант,
Новосибирский государственный педагогический университет,
630126, Российская Федерация, Новосибирск, ул. Виллюйская, 28;
e-mail: yevgeniya0209@gmail.com

Аннотация

В данной статье автор обращает внимание читателя на возможные, выявленные им психолого-педагогические предпосылки становления коммуникативной компетентности у детей с ОВЗ. Анализируя процесс трансформации научного видения проблемы коммуникативной компетентности, он рассматривает коммуникацию в языковом и поведенческом аспектах. При этом освещаются специфические компоненты коммуникативного акта, составляющие лингвистическую, прагматическую, социальную, речевую, интерактивную, языковую, стратегическую, культурную, грамматическую компетентность, а также раскрываются понятия, связанные с термином «коммуникативная компетентность»: коммуникативный процесс, коммуникация, речь, язык, взаимодействие, общение, информация, диалог, монолог, поведение, символ, знак. Психологический аспект становления коммуникативной компетентности установлен автором в трудах Д. Хаймса, Н. Хомского, Ф. Хайдера, М. Кэнейла, М. Суэйна, С. Литтлджона и др. В основе педагогической концепции становления коммуникативной компетентности представлены положения образовательных нормативно-правовых актов, исследования и международный опыт становления и выявления уровня коммуникативной компетентности.

Для цитирования в научных исследованиях

Рамазанова Е.А. Психолого-педагогические предпосылки становления коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 1А. С. 65-80. DOI: 10.34670/AR.2023.61.77.007

Ключевые слова

Коммуникация, компетентность, язык, речь, межличностный, ограниченные возможности здоровья.

Введение

В истории коммуникативного взаимодействия между представителями общественных групп, как внутри, так и за пределами сообщества, отличающегося от иных территорий, языком, культурой, обычаями, этническими характеристиками и пр. прослеживается многовековой опыт производства, передачи, хранения информации. И пусть вопрос о коммуникативной компетентности возник лишь во второй половине XX века, сам процесс коммуникации, вербальной и невербальной, письменной и устной, предполагал соблюдение не только фонетической, грамматической точности, знания просодических особенностей языка, но и следование этическим нормам еще с момента зарождения речи.

Речь (коммуникация) – это то, что окружает и наполняет человека, часть его бытия.

Индивидуум, коллектив, общество, человек – социации, являющие собой бытие социального в мире, условие конструирования речевого акта [Современная социальная философия, 2015, с. 12]. Человек – существо биологическое, социальное, культурное. Соответственно, звучание диалога будет целиком подчинено intersubъективному взаимодействию говорящих, основанному на личностных, социальных, культурно-этических поведенческих паттернах. Но нельзя не учесть закономерность множества структурных элементов социума [Современная социальная философия, 2015, с. 84].

Многообразие индивидов общества, а также их этническая взаимосвязь формируют культурные особенности коммуникации – одной из особенностей человеческого бытия.

С первых минут своей жизни человек живет внутри культуры. Содержащаяся в ней информация усваивается в процессе воспитания, формирует в сознании каждого идеальный для данной культуры образ человека, идеальную программу человеческой жизни, которую люди, как правило, стремятся реализовать в своем поведении без всякого внешнего принуждения [Ладик, 2021, с. 198].

Группа школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушение слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с расстройствами аутистического спектра, с задержкой психического развития и комплексными нарушениями. Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик – от практически нормально развивающихся, испытывающих временные трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы, от ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться совместно со здоровыми сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной образовательной программе [Камышная, Мельников, 2017, с. 177].

Дети с ОВЗ учатся в специальных классах с компенсаторным обучением общеобразовательной школы, в специальных учебных учреждениях для детей с психофизическим недоразвитием, получают образование в медицинских учреждениях с образовательной деятельностью, в частности, в рамках модели госпитального обучения проекта «УчимЗнаем» Российской Федерации. Новым, безусловно, прогрессивным курсом государственной политики Российской Федерации в области образования является инклюзивное образование, которое предполагает совместное обучение нормотипичных детей с детьми с ОВЗ в одном классе общеобразовательной школы.

Обратившись к проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ, необходимо рассмотреть в понятие «коммуникативные навыки». Коммуникативные навыки –

это определенный комплекс умений, владение которыми помогают ребенку включиться в полноценное общение. У детей с ОВЗ возникают трудности в овладении коммуникативными навыками. Особенности развития их коммуникативной компетентности связаны с отсутствием или снижением потребности в общении, речевыми недостатками, трудностями или отсутствием использования невербальных средств общения, повышенной эмоциональностью (в общении могут не учитывать точку зрения участников коммуникации, проявлять агрессию и пр.), со сложностью в обосновании и доказательстве своей позиции.

Определение «коммуникативной компетентности» дано Л. Л. Нелюбиным: «Совокупность знаний, умений и навыков в области речевой коммуникации, определяющая восприятие, интерпретацию текста и коммуникативный аффект. Способность реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания» [Нелюбин, 2003, с. 80], А. В. Карповым: «Обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее развитые коммуникативные способности и сформированные умения и навыки межличностного общения, знания об основных его закономерностях и правилах», т.е. становление коммуникативной компетентности учащегося [Карпов, 2005, с. 553], В. А. Кожемякиной: «Знание языка, понимаемое как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или другими внеязыковыми факторами, изучаемые ситуативной грамматикой. В сферу коммуникативной компетентности входят правила: 1) речевого этикета; 2) общения между лицами равного и различного социального статуса, возрастного статуса; 3) реализации разных по цели высказываний (просьба, приказ, обещание и т.п.)» [Словарь социолингвистических терминов, 2006, с. 91] и другими исследователями.

То есть признаком коммуникативной компетентности учащегося является не его идиолект, а способность приемлемо к социальной ситуации использовать язык: умение начать и закончить разговор, обратиться к третьему лицу и пр.

Психологические аспекты становления коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья

Если мы обратимся к теории американского лингвиста Ноама Хомского, основоположника генеративной лингвистики, теории порождающей грамматики, представленной в 1957 году, то в его монографиях найдем утверждения о том, что у человека есть «врожденная языковая способность, благодаря которой человек может, по меньшей мере, распознать несложные языковые структуры, запомнить их и логически осмыслить. При этом, как пишет автор, коэффициент качества знаний языка будет зависеть от памяти человека, так как “решающую роль играет объем памяти”» [Рамазанова, 2022, с. 34].

Лингвистическая философия Н. Хомского имеет три основные черты. «Во-первых, мышление характеризуется когнитивностью, благодаря нему производятся мысли, в том числе мысли о языке. Во-вторых, большинство свойств языка и мышления являются врожденными. В-третьих, мышление делает возможной речевую деятельность» [Saville-Troike, 2003, с. 105].

А значит, можно предположить, что существует возможность заставить данную врожденную программу человеческого языка реагировать на импульсы к коммуникативной устной и письменной деятельности, которая, в свою очередь, потребует совершенствования языковых компетенций.

Примечательно то, что автор книги «Теория коммуникации» О. Ю. Голуб говорит о

«врожденных», естественно присущих человеку средствах для передачи смысловых сообщений в физическом пространстве. «Передача информации возможна благодаря наличию естественных коммуникационных каналов: вербальном и невербальном» [Голуб, Тихонова, 2016, с. 56].

Это еще раз указывает на наш бессознательный выбор средств и инструментов коммуникации, когда средства – это сообщения, в том числе письменные, а инструменты – слова (предложения, тексты), возможно сопровождаемые мимикой и жестами. При этом можно говорить о заложенном в памяти человека историческом опыте невербального и вербального общения, исходя из определений О. Ю. Голуб невербальным и вербальным каналам. Из книги автора следует, что «невербальный канал – древнейший из коммуникационных каналов, возникший в ходе биологической эволюции задолго до появления человека» [Голуб, Тихонова, 2016, с. 56]. Позволим себе предположить, что именно наличие невербальных средств общения упрощает коммуникационный процесс для людей с сенсорным, интеллектуальным недоразвитием и пр. При речевом недоразвитии детей, а также затруднениях в письменной речи, связанных с мелкой моторикой, невербальные компоненты помогают передать информацию или уточнить то, что ребенок выражает вербально. Существует множество ситуаций общения без слов, т.е. только невербального общения. То есть собеседник может объясняться исключительно жестами, не прибегая к помощи слов. Соответственно, невербальные средства являются помощниками в общении для людей с ОВЗ, а общение позволяет человеку стать неким постоянным, равнодействующим звеном социальной цепочки и познавать окружающий мир не только в созерцании или опытным изучении, но и в речевом взаимодействии. Или, как утверждает О. А. Александрова, «социальная природа языкового коллектива состоит в том, что ... он создает необходимые предпосылки для включения каждого индивида в общий и единый процесс познания мира через конкретный язык [Александрова, 2020, с. 29].

Каждое из средств коммуникации включает в себя определенные правила построения коммуникативного акта. Обратим внимание на классификацию средств коммуникации Н. Г. Шаповаловой. Она делит общение на опосредованное и непосредственное, вербальное и невербальное [Шаповалова, Старостина, 2018, с. 43]. Как указывает автор «невербальные компоненты коммуникации (НВКК) – это все несловесные компоненты общения: мимика, жесты, взгляды и позы (кинесика), особенности использования пространства (проксемика), прикосновения (тактильное поведение), тембр, общая звуковая окраска речи, ее темп (паравербальная коммуникация), чувственное восприятие – восприятие цвета, звука, запаха, вкуса (сенсорика), для рукописного текста – это особенности почерка, характер бумаги, для печатного – шрифт, картинки, графики, схемы, смайлики, мультимедийные компоненты и многое другое» [Шаповалова, Старостина, 2018, с. 46]. А это значит, что речеобразование на невербальном уровне или же с применением невербальных средств для эмоциональной окраски сообщения реализуется в процессе распознавания речевых кодов – невербальных сигналов. Интересно, например, деление невербальных сигналов по версии профессора Воронежского государственного университета, члена совета Российской психолингвистической ассоциации И. А. Стернина: невербальные сигналы можно делить на «симптомы (невербальные явления, бессознательно отражающие психическое и физическое состояние человека)», «символы (результаты проявления символического значения каких-либо черт)» и «знаки (сознательные невербальные действия, имеющие определенный знаковый смысл)» [Шаповалова, Старостина, 2018, с. 46].

До 1960-х годов было проведено небольшое количество исследований под названием

«межличностная коммуникация». Межличностное общение чаще всего связано с изучением языка, социального познания и социальной психологии.

Публикация Фрица Хайдера 1958 года "Психология межличностных отношений" ознаменовала крупный прорыв в изучении межличностной коммуникации, здесь автор представил теорию «наивной психологии», согласно которой заявил о том, что «люди активно стремятся предсказывать и объяснять действия других».

Утверждение Ф. Хайдера о том, что «психиатрические проблемы являются в том числе результатом проблем во взаимоотношениях», вновь обращает наше внимание на важность социокультурного аспекта построения коммуникативного акта. Для детей с ОВЗ возможность приобретения навыка коммуникативной компетентности будет связана с адаптацией в коллективе учеников, сверстников. И развитие коммуникативного потенциала ребенка с ОВЗ будет основой его успеха в современном обществе.

В конце 1960-х – в начале 1970-х гг. большое количество статей было посвящено переосмыслению изучения языка, в статьях шла речь о «смягчении» акцента на грамматической точности [Wheldall, Riding, 2018, с. 4].

В 1962 году Делл Хаймс публикует эссе «Этнография говорения», где фокусирует внимание на коммуникативном поведении, поскольку оно составляет одну из систем культуры [Saville-Troike, 2003, с. 3].

В 1972 году Деллом Хаймсом был впервые использован термин «коммуникативная компетентность». Для Д. Хаймса коммуникативная компетентность включает в себя знание говорящими лингвистических и социолингвистических правил, а также способность использовать эти знания в соответствии с ситуацией общения [Whyte, 2019, с. 1].

Н. Хомский утверждал, что цель лингвистической теории состоит в том, чтобы объяснить психические процессы, лежащие в основе использования языка, и под этим он подразумевает, что изучение лингвистики должно быть связано с компетентностью, то есть знанием языка, а не с производительностью, то есть с фактическим использованием языка.

Д. Хаймс пересмотрел концепцию лингвистической компетентности Н. Хомского, дополнив ее социолингвистическим соответствием, а концепцию о врожденном умении использования языка связал с врожденной способностью взаимодействовать [Abdulrahman, Abu-Ayyash, 2019, с.1601].

Теория Д. Хаймса происходит от генеративной теории Н. Хомского, ключевыми компонентами которой мы можем считать:

- Взаимосвязь языков. Имея врожденное знание о структуре языка, о его синтаксических конструкциях, грамматических формах, фонетических и семантических особенностях, мы интуитивно выстраиваем синтаксические конструкции как в родном, так и в иностранном языке, не формулируя для себя правила построения данных конструкций, что является эмпирическим подходом к изучению языка.
- Интуитивная оценка языка. Эмпирический подход к изучению языка без формулирования правила построения синтаксических конструкций на основе врожденного знания о структуре языка, интуитивного выстраивания синтаксических конструкций.
- Сообразительность и продуктивность. Формирование языковых компетенций при решающей роли «сообразительности» и «продуктивности».
- Инстинкт. Правила являются врожденными, в том смысле, что они биологически закодированы и их реализация является естественной функцией головного мозга.
- Познание через восприятие и ощущения. Язык помогает нам познавать мир также, как

зрение и слух.

- Мотивация для выучивания языка. Семантическая информация нужна ребенку только для того, чтобы обеспечить мотивацию для выучивания языка, а не для того, чтобы прийти к формальной грамматике его языка [Рамазанова, 2022, с. 36].

Позднее появились другие модели коммуникативной компетентности. Так, в 1980 году появились аспекты коммуникативной компетентности Майкла Кэнейла и Меррил Суэйн. В модели данных авторов представлены грамматические и социолингвистические знания, но грамматическим знаниям придается большее значение, чем у Д. Хаймса. Также отмечены компенсаторные (вербальные и невербальные) стратегии, используемые в случае прерывания коммуникации по причине вариативности действий или недостаточной компетентности. Социокультурные правила использования языка определяют способы создания высказываний и их понимания в соответствии с коммуникативными событиями. Правила дискурса заключаются в том, что внимание уделяется комбинации высказываний и коммуникативных функций, а не грамматической правильности или социокультурному соответствию. Авторы называют стратегии социолингвистической компетентности (например, обращение к незнакомым людям при неуверенности в своем социальном статусе), а также стратегии грамматической компетентности (способы видоизменения грамматических форм, когда они недостаточно изучены или забыты). Правила использования языка и правила дискурса позволяли интерпретировать язык с точки зрения социального значения, а знание данных правил означало приобретение социолингвистической компетентности [Whyte, 2019, с. 5].

М. Кэнейл и М. Суэйн рассматривают коммуникативную компетентность в пяти измерениях: в качестве лингвистической (способности говорящего использовать правила языка), социолингвистической (способности говорящего выстраивать высказывания в соответствии с социальной средой), речевой (способности говорящего распознавать и использовать средства языка в зависимости от типа речи), стратегической (способности говорящего использовать язык функционально и стратегически, принимая во внимание такт и вежливое обращение для достижения реальных целей), культурной (знаний элементов культуры и особенностей иноязычной среды) компетентности [Sirghi, 2019, с. 208].

Стивен Литтлджон, профессор университета Юты, в начале 1980-х гг. выразил точку зрения о явном различии между коммуникативной компетентностью и коммуникативным мастерством. В то время как опытный коммуникатор обладает критическими коммуникативными навыками и знаниями, компетентный коммуникатор в то же время способен использовать эти навыки и знания для достижения желаемых результатов в определенной ситуации.

Н. Г. Шаповалова обозначает коммуникативную компетенцию как часть коммуникативного потенциала, т.е. возможностей человека, определяющих качество его общения (владение инициативой в общении, формирование и реализация индивидуальной программы общения) [Голуб, Тихонова, 2016, 18].

Исследователь Е. Ю. Гончарова выделяет социально-психологический (взаимодействие людей в процессах деятельности, общения, познания), индивидуально-психологический (психическое состояние субъекта) и психофизиологический (темперамент, экстра- и интровертированность, возрастные и гендерные различия) уровни коммуникативной компетентности [Гончарова, 2021, с. 136].

Брайан Спизберг, профессор кафедры коммуникации университета Сан-Диего, в то же время выразил мнение о том, что эффективная коммуникация возможна лишь в случае наличия мотивации (эффекта), знаний (когнитивный способностей) и навыков (психомоторных

способностей), которые позволяют учащимся сделать шаг вперед к коммуникативной цели, а также в рамках школы подготовить их к жизни в быстрорастущем глобализованном мире [Ghomari, 2015, с. 758].

Речевую стимуляцию ребенок получает в окружении семьи, сверстников, учителей, воспитателей. Изучение как родного, так и иностранного языка будет комфортным для всех участников учебного процесса при благоприятном психологическом микроклимате на уроке. Для создания благоприятного психологического микроклимата на уроке задача учителя – объяснить детям, что важен не сам результат, полученный здесь и сейчас, а определение этапа, на котором находится обучаемый в процессе своего обучения, и направления, в котором следует развиваться, чтобы достигнуть следующего уровня познавательной активности в связи с обстоятельством, названным Г. К. Ушаковым, ученым, исследователем клиники психозов детского возраста: «познание, мышление, так же, как и весь процесс отражения, идет от незнания к знанию, от простого к сложному, от низшего к высшему, от чувственного к логическому, от конкретного к абстрактному. Критерием объективности процесса познания является практика» [Ушаков, 1973, с. 9].

Автор книги «Wie Kinder sprechen lernen» («Как дети учатся говорить»), немецкий политик, общественный деятель Гитта Трауэрнихт, говорит об изучении языка как о психолого-педагогическом процессе, так как мы воспитываем в учащихся толерантное отношение к родной или иноязычной культуре, усваиваем нормы поведения представителей иного этноса и пр. «Для сотрудника общеобразовательной школы весь спектр его педагогических задач основан на достижении цели – развивать языковые и речевые способности учащихся, так как именно понимание речи, распознавание ее морфологических форм и синтаксических структур, фонетико-фонематическое восприятие высказывания, а также знание речевого этикета, наличие навыка ситуационного общения приносит пользу каждому ребенку, помогая адаптироваться в социуме. Учитель способствует социально-психологической адаптации ребенка, когда он становится способным к учебной деятельности, к решению задач сегодняшнего дня, у него формируются способности. Общение – это взаимный адаптационный процесс детей, в течение которого они приобретают опыт взаимодействия с окружающей средой, с людьми и предметами своего окружения, а также культуру речи, ведь среда обитания влияет на языковую привычку людей, которые в ней находятся» [Trauernicht, 2000, с. 9].

Советский психолог, организатор науки А. Н. Леонтьев характеризовал речь ребенка как «основное средство коммуникативной деятельности», которая «развивается в течение всей его жизни» в соответствии с «окружающими ребенка условиями жизни» [Евтушенко, 2020, с. 24].

Несомненно, это обосновывает необходимость рассмотрения условий и форм общения ребенка.

Калифорнийский ученый, лингвист Мюриэл Сэвилл-Труак обратил внимание на тот факт, что использование речевых оборотов представителями различных социальных групп связано с определенными образами внутри конкретной группы. Данные образы заслуживают этнографического описания, сопоставления их с образами представителей других культур, взаимодействующих с ними. Здесь речь идет о взаимосвязи языка и культуры. Сэвилл-Труак исследует этнографию коммуникации, анализируя, среди прочего, языковые коды в контексте культуры, опубликовав в 1982 году монографию «Этнография коммуникации». Автор обозначает два направления данной области науки, этнографии коммуникации, – описание и понимание коммуникативного поведения в конкретных культурных условиях; формулирование концепций и теорий, на основе которых можно построить глобальную метатеорию

человеческого общения. Предмет этнографии коммуникации лучше всего иллюстрируется одним из ее наиболее общих вопросов: что нужно знать говорящему, чтобы надлежащим образом общаться в рамках определенного речевого сообщества, и как он или она может научиться этому? Имея подобные знания, мы обладаем определенным уровнем коммуникативной компетентности. Быть знакомым с этнографией коммуникации значит знать не только правила общения (как лингвистические, так и социолингвистические), но и культурные нормы определенного сообщества.

Для психолингвистики возникновение этнографии коммуникации как науки означало, что в исследованиях усвоения языка нужно не только признавать врожденную способность детей учиться говорить, но и принимать во внимание то, как актуальные способы говорения развиваются в отдельном обществе в условиях социального взаимодействия [Saville-Troike, 2003, p. 8].

Были и другие теории возникновения коммуникативного взаимодействия. Группа исследователей: Генри Дуглас Браун, Билл Голдберг, Джоан Байби, Майкл Томаселло обратилась к когнитивному и функциональному подходам для измерения уровня владения языком и способности учащихся образовывать языковые структуры. Когнитивные функционалисты указывали на биологическую способность к изучению языка, связывая способность усвоения норм и правил языка с когнитивными способностями – способностями понимать символы, распознавать шаблоны, экстраполировать предыдущий опыт. Но в отличие от суждений сторонников бихевиоризма о произвольном повторении языковых структур и сторонников генеративной теории о врожденном знании структуры языка приверженцы когнитивно-функциональной теории имели тенденцию выдвигать на первый план осмысленное использование языка. Ученые особое значение уделяли высказываниям в реальном времени, спонтанной речи, интонационной окраске высказываний.

Вслед за коммуникативной компетентностью появилось понятие интерактивной компетентности, которое впервые было введено лингвистом Калифорнийского университета Беркли Клэр Крамш в 2012 году. Интерактивная компетентность связана со взаимозависимостью действий, поведения у лиц в процессе общения, когда действия и поведение конструируются всеми участниками беседы [Abdulrahman, Abu-Ayyash, 2019, 1600].

Педагогический аспект формирования коммуникативной компетентности у детей с различным уровнем психофизического развития

Формирование коммуникативной компетентности предусматривает высокую активность ребенка. Речевая активность, являясь неотъемлемой частью коммуникативной, представляет собой инициативные речевые действия, направленные на самостоятельное построение речевого высказывания, производимое по внутреннему побуждению или в ответ на побуждение другого человека [Корнильева, 2016, 914].

И так как у детей с ОВЗ вследствие незрелости эмоций, слабой воли речевые действия будут слабым откликом на внешние мотивирующие действия, функции их психических познавательных процессов нарушены, исторически сформировалась инициатива специального (компенсирующего) обучения детей с ОВЗ для преодоления, т.е. компенсации психических и/или физических недостатков в специально созданных условиях учебно-воспитательной деятельности. Необходимость педагогического участия в вопросе становления

коммуникативной компетентности крайне высока, что особенно явно прослеживается в исторических фактах ее отсутствия у уязвимых слоев общества.

Так, еще со времен Античности, в этике и политике Аристотеля прослеживалась «философия о человеческом». Важнейшим достижением в философском понимании человека было обоснование его социальных характеристик. Человек понимается им как существо, которое живет в обществе и управляется законами [Наумов, 2014, с. 8].

Все же получение жизненных компетенций, необходимых, в частности, для формирования коммуникативной компетентности, в данный период было затруднено для людей с ОВЗ.

Платон, например, считал, что государство должно сохранять за собой вопрос «пригодности граждан» в обучении, что легко позволяло исключить «непригодных». Аристотель отводил государству лидирующую роль в деле воспитания граждан и полагал, что обучать тех, кто не слышит и не может говорить, нечего и браться.

Закон дискриминировал даже тех граждан, что принадлежал к привилегированному сословию, разделяя также элитную часть общества на «полноценную» (признанную) и «неполноценную» (непризнанную). В мир свободных граждан античных государств-полисов человеку с врожденными нарушениями слуха, зрения, умственной отсталостью доступа не было [Наумов, 2014, с. 52].

Средневековая византийская школа красноречия помогла внести религиозную чувствительность и сострадание в языческий античный мир с жестоким отношением к людям с выраженными отклонениями в развитии. Этому способствовало раннехристианское вероучение в Европе, повлекшее за собой появление трудов «нравоучительной литературы» ряда авторов: Григория Богослова, Иоанна Златоуста, Ефрема Сирина, Федора Студита, Иоанна Дамаскина, Афанасия Александрийского и др.

И лишь в эпоху Просвещения, в XVII-XIX вв., на новом витке развития европейской цивилизации лица с отклонениями в развитии приобретают «гражданскую реабилитацию». Теперь их не только содержат, предлагая кров и пищу, в открывшихся со времен Средневековья монастырских хосписах и приютах, но и предоставляют возможность в условиях церковных и светских приютов и домов призрения учиться. Во второй половине XVIII века во Франции открываются первая государственная специальная школа для глухонемых детей и школа для слепых детей. Первые попытки индивидуального обучения глухих детей инициировались родителями, желающими юридически подтвердить их дееспособность.

В начале XIX века французским тифлопедагогом Валентином Гаюи по инициативе императора Александра I были открыты первые в России учебно-воспитательные учреждения для лиц с ОВЗ: опытное училище для глухонемых и школа для слепых. В середине XIX века доктор Фридрих Пляц открыл первое в России лечебно-педагогическое частное учреждение для умственно отсталых и эпилептиков, где помимо лечебных мероприятий проводились занятия по системе Эдуарда Сегена.

В 1904 году французские ученые, психологи Альфред Бине, Теодор Симон, Жан Филипп и Жозеф Поль-Бонкур подготовили проект Закона об обучении ненормальных детей, благодаря чему вскоре были открыты классы для умственно отсталых детей [Наумов, 2014, с. 65].

Российское общество психиатров, в числе которых были Н. А. Бернштейн, В. М. Бехтерев, В. П. Кащенко, И. П. Мержиевский и др., после издания Закона о введении всеобщего начального образования в 1908 организовывают сеть учебных учреждений для психически больных и слабоумных детей [Наумов, 2014, с. 75].

В середине XX века, спустя примерно 15 лет после планомерного роста сети специальных

школ с особым режимом для дефективных детей и учащихся, нарушающих школьную дисциплину, появляются новые типы специальных школ. Число видов специальных школ возрастает до 8. В 1968 году под руководством В. И. Лубовского проводятся исследования по теме «Диагностика и исследования слабовыраженных отклонений в развитии». В ходе проведенной работы были выявлены особенности психического развития детей с задержкой психического развития (ДАЛЕЕ – ЗПР) [Наумов, 2014, с. 87].

Как следствие подобного исследования с конца 70-х - начала 80-х годов прошлого столетия специальные классы («классы выравнивания») для детей с ОВЗ по 8-ми типам начинают открываться в общеобразовательных школах.

В настоящее время специальные классы в общеобразовательной школе открываются для учащихся с ОВЗ зависимости от вида нарушения развития и предполагают наполняемость от 6 до 12 человек.

Согласно ФГОС, определены виды ОВЗ в соответствии с вариантами адаптированных основных образовательных программ для «особых» учеников: слабослышащие и позднооглохшие; глухие; слабовидящие; незрячие; с нарушениями речи; с нарушениями опорно-двигательного аппарата; с задержкой психического развития; с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). ФГОС рекомендует обучать детей с ОВЗ в инклюзивных школах или в Центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Кроме этого, как мы упомянули ранее, функционируют специальные (коррекционные) школы и классы.

Для каждой нозологической группы существуют определенные специфические особенности психофизического статуса. Тем не менее А. В. Золотарева в методическом пособии «Доступное дополнительное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья» выделяет общие особенности детей с ОВЗ, в соответствии с которыми можно включить детей с особенностями в развитии в деятельность по дополнительной общеобразовательной программе, при организации инклюзии в детское объединение: особенности восприятия ребенком информации по аудио-, визуальному, кинестетическому каналам; особенности коммуникации ребенка; уровень психологической готовности к взаимодействию с педагогом; уровень социальной адаптированности; уровень автономности от родителей; наличие потребности в ассистенте; особенности развития опорно-двигательного аппарата; темп протекания мыслительных процессов; скорость принятия решений; особенности установки взаимодействия с окружающими. Таким образом, формируются группы детей с ОВЗ с сенсорными, интеллектуальными, эмоционально-волевыми, физическими и другими особенностями в психофизическом развитии, разнородные внутри каждой из групп в результате различий в психофизическом статусе.

Действительно, проблема в обучении детей с ОВЗ существует. Однако, как было упомянуто нами ранее, ряд исследователей в психологии (Н. Хомский, Д. Хаймс, О. Ю. Голуб и др.) утверждает, что мы обладаем врожденной языковой способностью.

Несмотря на это следует обозначить и противоположные вышеназванным точки зрения о речевой способности ребенка, среди которых отметим мнение исследователя формирования коммуникативных навыков обучающихся в процессе музыкального воспитания И. В. Евтушенко, который утверждает, что речь не является врожденной способностью человека. Она «формируется в онтогенезе совместно с интеллектуальным, физическим и моторным развитием ребенка, представляет собой показатель его общего развития». «Становление речи ребенка осуществляется только во взаимодействии со взрослым. Эффективность коммуникативного

развития зависит от включения естественного речевого окружения, качественного образовательного процесса в речевую практику ребенка. Включение ребенка в социальные отношения, преобразование его деятельности, создание условий для общения с другими людьми приводят к обогащению словарного запаса» [Евтушенко, 2020, с. 23].

По систематике К. Бюлера, «ребенок в возрасте 6-7 лет ощущает свою первичную зависимость от реальных (внешних) обстоятельств». Исследователь И. Гизель говорит о пробуждении интереса начинающего школьника к общественной жизни. Ж. Пиаже делает акцент на повышенной эмоциональной окраске его интеллектуальных реакций [Ушаков, 1973, с. 60].

Специальные учебные заведения или же коррекционные классы в общеобразовательной школе предлагают менее сложную социальную среду для детей с нарушениями в развитии. Усложненная социальная среда инклюзивных школ/классов при условии ее технического и методического обеспечения стимулирует межличностное общение, видение множественного выбора языковых средств, грамматических структур у ребенка с ОВЗ. Положительным результатом такого обучения для учителя и ученика будет, с одной стороны, развитие навыка образования морфологических форм, синтаксических структур и (или) навыка понимания новых морфологических форм, синтаксических структур, и (или) навыка распознавания неправильных морфологических форм, синтаксических структур, с другой – становление социокультурной, стратегической, прагматической компетентности.

Лингвисты исследуют язык поаспектно, рассматривая ряд подкомпонентов: фонологию, лексику, семантику, морфологию, синтаксис. Вместе эти подкомпоненты образуют грамматику. Дополнительной компонентом является прагматика – ключевая составляющая характеристики языка, важная для становления и развития коммуникативной компетенции [Foster, 2013, с. 4].

Прагматическая компетентность оценивается, например, на международном экзамене по иностранному языку.

Известно, что в Общеввропейской классификации уровней владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) оценка уровня коммуникативной компетентности выводится из величин ее компонентов: лингвистической компетентности (использование языка как системы), социолингвистической компетентности (отбор речевых выражений с точки зрения их уместности в ситуации общения), прагматической компетентности (смена роли говорящего в процессе общения, тематическое развитие высказывания, точность и беглость речи) [Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. Council of Europe, 2020, с. 129].

То есть во внимание принимается не только лингвистическая компетентность, но и экстралингвистическая, при этом учитывается его собственная культура общения, коммуникативного отклика.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ задает ориентиры психолого-педагогической работы по развитию социальной компетентности обучающихся: «программы духовно-нравственного развития, психолого-педагогической поддержки, деятельности по развитию у обучающихся жизненной компетенции, к специальным требованиям развития жизненной и социальной компетенции, по формированию для безопасного взаимодействия в социуме и т.д.».

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа, утвержденной Д. А. Медведевым 4 февраля 2010 года, прописано: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями

здоровья...».

Несомненно, полноценное взаимодействие с участниками коммуникационного процесса зависит от уровня социальной компетентности учащегося. И все же на уровень сформированности коммуникативной компетентности оказывает большое влияние языковая компетентность, которая зависит от величины психических процессов: способности концентрироваться на задаче; способности сохранять и обрабатывать информацию в течение короткого периода времени; скорости обработки информации, долговременной памяти, способности мыслить визуальными образами, способности слухового восприятия, логики [Kanwit, Solon, с. 20].

Безусловно, мы понимаем, что при становлении коммуникативной компетентности значение имеют все ее составляющие, т. е. мы компетентны в коммуникации, когда понимаем язык (родной, иностранный), умеем морфологически преобразовывать лексические единицы, формировать высказывания, окрашивать их интонационно, знаем культурные и этнические особенности коммуникантов, умеем использовать средства общения согласно ситуации, соблюдаем этикет при построении диалога и монолога и т.д.

На пути к постижению коммуникативной компетентности дети с ОВЗ нуждаются в специальной психолого-педагогической поддержке с раннего возраста. Правильно организованный школьный период образования является решающим условием дальнейшего социального развития ребенка [Рамазанова, 2018, с. 144].

Заключение

Все вышеперечисленные черты коммуникативной компетентности указывают на умение общаться, вести диалог, построить монологическое высказывание по ситуации. А умение общаться для любого ребенка означает умение запросить информацию, выразить просьбу, объявить о чем-либо, т.е. проявить себя как социальную личность. Вместе с лингвистическими средствами дети используют и нелингвистические (невербальные) – мимику, жесты, движение глаз; они же продолжают активно использоваться детьми даже при появлении языковых навыков в соответствии с возрастом.

Коммуникация рассматривалась нами в двух аспектах: языковом и поведенческом. По этой причине предлагаемое рядом авторов (В. М. Пивоев, Г. Д. Лассуэлл, Р. Якобсон, М. Маклюэн, О. Ю. Голуб) сравнение терминов «коммуникация» и «общение» приводит нас к выводу, что для становления коммуникативной компетентности ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе необходим активный речевой акт с характерным невербальным сопровождением, этнической окраской, в соответствии с настоящим состоянием функций психических познавательных процессов (устный/письменный). Кроме того, принимая во внимание дефиниции «коммуникативной компетентности» Л. Л. Нелюбина, А. В. Карпова, В. А. Кожемякиной, в качестве главного признака коммуникативной компетентности можно считать способность приемлемо к социальной ситуации использовать язык: умение начать и окончить разговор, обратиться к третьему лицу и пр.

Школа и школьные системы представляют собой социальные институты, разработанные в определенный исторический период для удовлетворения конкретных потребностей. Школьные системы с самого начала являются социальным устройством, используемым для распространения социально значимых знаний. Эти системы были организованы как часть становления современной науки с целью расширения светского мировоззрения населения в

соответствии с развитием общества, основанного, кроме того, на рациональных принципах науки.

Для детей с ОВЗ школа – это адаптированный для них социальный институт, где возможно познать предельный, а возможно и безграничный уровень саморазвития для ребенка, всегда доступно общение со сверстниками, есть место самоактуализации, пониманию собственной значимости в социуме и возможно говорить о коммуникативной компетентности.

Выявляя психолого-педагогические предпосылки формирования коммуникативной компетентности учащихся с психофизическим недоразвитием, мы, с одной стороны, раскрываем возможный уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающих коммуникативный процесс на уроке, уровень способности к взаимодействию с речевыми субъектами, знаний культурных норм в общении, коммуникативных средств в речевой ситуации, с другой стороны, определяем астенические психические состояния ученика с ОВЗ в процессе обучения и (или) контроля, вероятное развитие психических познавательных процессов, его психические свойства.

Библиография

1. Современная социальная философия / Ю. В. Бурбулис [и др.]. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2015. 156 с.
2. Ладик Б. Б. Психофизиологическая структура личности. Москва: Медицинская литература, 2021. 349 с.
3. Камышная А. О., Мельников В. И. Средства ИКТ как инструмент обучения учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Профессиональное образование и общество. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2017. № 3 (23). С. 176-180.
4. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь [Электронный ресурс]. 3-е изд., доп. и перераб. Москва: Флинта: Наука, 2003. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/translatology/>, свободный.
5. Карпов А. В. Психология менеджмента. Москва: ГАРДАРИКИ, 2005. 584 с.
6. Словарь социолингвистических терминов / Кожемякина В. А. [и др.]. Москва: Институт языкознания РАН, 2006. 312 с.
7. Рамазанова Е. А. Генеративная теория Ноама Хомского в решении вопросов становления и развития речевых и языковых компетенций учащихся с ограниченными возможностям здоровья на уроках иностранного языка // Лучшая научно-исследовательская работа: сборник статей III Международного научно-исследовательского конкурса. Самара: НИЦ «Поволжская научная корпорация», 2022. С. 31-38.
8. Saville-Troike M. The ethnography of communication: an introduction. Blackwell Publishing LTD, 2003. 325 p.
9. Голуб О. Ю., Тихонова С. В. Теория коммуникации: учебник. Москва: Дашков и К, Ай Пи Эр Медиа, 2016. 338 с.
10. Шаповалова Н. Г., Старостина Е. В. Основы теории коммуникации: учебно-методическое пособие. Саратов: Вузовское образование, 2018. 81 с.
11. Communication theory. The open university of Hong Cong. Hong Cong. 123 p.
12. Wheldall K., Riding R. Psychological aspects of learning and teaching. Routledge library editions: psychology of education. Volume 48. New York: Routledge, 2018. 22 p.
13. Whyte, Sh. Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific Purposes // Language Education & Assessment. Castledown, 2019. № 2 (1). P. 1-19.
14. Abdulrahman N. Ch., Abu-Ayyash E. A. S. Linguistic competence, Communicative Competence and Interactional Competence // Journal of advances in linguistics. Dubai: Al Wasl University, 2019. Volume 10. P. 1600-1616.
15. Рамазанова Е. А. Организация учебного процесса в условиях компенсаторного обучения на уроках английского языка (исследуемый контингент учащихся – дети с ОНР и ФФНР) // Проблемы лингвистики и лингводидактики: материалы Международного конкурса научных работ бакалавров, магистрантов и аспирантов. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. С. 142-145.
16. Sirghi A. Usage of ICT in developing adult's communicative competence in a foreign language. Studia universitatis moldaviae, 2019. № 9 (129). P. 204-209.
17. Гончарова Е. Ю. Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ посредством интерактивных технологий // Современное педагогическое образование. Москва: Кнорус, 2021. № 2. С. 136-139.
18. Ghomari S. H. Bringing the communicative competence gap of the English language in the workplace through an ICT-ESP based approach of teaching in Algeria // Social and behavioral sciences. Antalya, 2015. № 199. P. 756-762.

19. Ушаков Г.К. Детская психиатрия. Москва: Медицина, 1973. 392 с.
20. Trauernicht G. Wie Kinder sprechen lernen. Niedersachsen, 2000. 128 S.
21. Евтушенко И. В. Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с системными нарушениями речи в процессе музыкального воспитания. Монография. Москва: МПГУ, 2020. 172 с.
22. Корнильева С. Ю. Развитие коммуникативной компетенции обучающихся с ОВЗ во внеурочной деятельности // Молодой ученый. Казань: Издательство Молодой ученый, 2016. № 1 (105). С. 914-916.
23. Наумов А. А. История и философия специальной педагогики и психологии. Курс лекций для магистрантов. Пермь: ПГПУ, 2014. 100 с.
24. Об утверждении типовых правил деятельности общеобразовательных организаций (начального, основного среднего и общего среднего образования): постановление Правительства Республики Казахстан № 499 от 17 мая 2013 года [Электронный ресурс] / Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан. Астана, 2013. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz>, свободный.
25. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413». Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». Источник: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/>
26. Доступное дополнительное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья. Методическое пособие / под ред. А. В. Золотаревой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. 246 с.
27. Foster S. H. The communicative competence of young children: a modular approach. New York: Routledge, 2013. 234 p.
28. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. Council of Europe, 2020. 278 p.
29. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья". Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». Источник: <https://base.garant.ru/70862366/>
30. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 4 февраля 2010 № Пр-271. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». Источник: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=562811#ToYr7TT6ZxjgkO9r>
31. Kanwit M., Solon M. Communicative Competence in a Second Language: theory, method, and applications. New York: Routledge, 2022. 219 p.
32. Raja D. S. Bridging the disability divide through digital technologies: background paper // World development report: digital dividends. World bank group, 2016. 35 p.
33. Язык средств массовой информации: учебное пособие для ВУЗов / О. А. Александрова [и др.] / под ред. М. Н. Володиной. Москва: Академический проект, 2020. 759 с.

Psychological-pedagogical prerequisites for becoming communicative competence by children limited health capabilities

Evgeniya A. Ramazanova

Postgraduate student,
Novosibirsk State Pedagogical University,
630126, 28, Vilyuiskaya str., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: yevgeniya0209@gmail.com

Abstract

In this article, we return to the problem of becoming “communicative competence” by the children with limited health capabilities. We qualify process of communication as a special form of human existence conditioned by the cultural-historical events and show that it includes both language and behavioral aspects. And that leads us to make an analysis of psychological-pedagogical prerequisites for becoming communicative competence. According to the psychological and

pedagogical aspects of communicative interaction between representants of social groups within or outside the community differed from other one in territory, language, culture, customs, ethnical features etc. we can retrace the experience of producing, transmitting, storing information. The very process of communication, being verbal and nonverbal, written and oral, implied following not only phonetical, grammatical accuracy, prosodiocal characteristics but also knowledge about ethical norms. The researcher is concerned with the problems of the special needs children relating to acquiring capabilities of using language in concordance with the social situation. She reveals the specific components communication, namely linguistic, pragmatic, social, interactive, lingual, strategic, cultural, grammatical and speech competence. The author emphasizes that children with evident developmental abnormality need special psychological-pedagogical scaffolding, and they can manage social development in the case of accurate organized attendance at school.

For citation

Ramazanova E.A. (2023) Psikhologo-pedagogicheskie predposylki stanovleniya kommunikativnoi kompetentnosti u detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Psychological-pedagogical prerequisites for becoming communicative competence by children limited health capabilities]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (1A), pp. 65-80. DOI: 10.34670/AR.2023.61.77.007

Keywords

Communication, competence, language, speech, interpersonal, limited health capabilities.

References

1. Burbulis Yu.V. et al (2015) *Sovremennaya sotsialnaya filosofiya* [Modern social philosophy]. Ekaterinburg: Ural'sky federal'ny universitet Publ.
2. Ladik B.B. (2021) *Psikhofiziologicheskaya struktura lichnosti* [Psychophysiological structure of personality]. Moscow: Meditsinskaya literatura Publ.
3. Kamyshnaya A.O., Mel'nikov V.I. Sredstva IKT kak instrument obucheniya uchashchikhsya s OVZ v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya [Resources of ICT as an instrument for teaching students with limited health capabilities in conditions of inclusive education]. *Professional'noe obrazovanie i obshchestvo*, 2017, no 3 (23), pp. 176-180.
4. Nelyubin L.L. (2003) *Tolkovy perevodovedchesky slovar'* [Translational explanatory dictionary]. 3rd ed. Moscow: Flinta: Nauka Available Publ.
5. Karpov A.V. (2005) *Psikhologiya menedzhmenta* [Psychology of management]. Moscow: GARDARIKI Publ.
6. Kozhemyakina V.A. et al (2006) *Slovar' sotsiolingvisticheskikh terminov* [Dictionary of sociolinguistic terms]. Moscow: Institut yazykoznaniiya RAN Publ.
7. Ramazanova E.A. Generativnaya teoriya Noama Khomskogo v reshenii voprosov stanovleniya i razvitiya rechevykh i yazykovykh kompetentsy uchashchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na urokakh inostrannogo yazyka [Generative theory of Noam Chomsky in deciding a question according to the linguistic and speech competences of students with limited health capabilities at the foreign language lessons]. *Luchshaya nauchno-issledovatel'skaya rabota: sbornik statey III Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa* [The best scientific and research effort: collected works of the 3rd Int. scientific and research competition]. Samara, 2022, pp. 31-38.
8. Saville-Troike M. (2003) *The ethnography of communication: an introduction*. Blackwell Publishing LTD.
9. Golub O.Yu., Tikhonova S.V. (2016) *Teoriya kommunikatsii* [Theory of communication]. Moscow: Dashkov i K, Ai Pi Er Media Publ.
10. Shapovalova N.G., Starostina E.V. (2018) *Osnovy teorii kommunikatsii* [Foundations of the theory]. Saratov: Vuzovskoe obrazovanie Publ.
11. *Communication theory*. Hong Cong: The open university of Hong Cong.
12. Wheldall K., Riding R. (2018) *Psychological aspects of learning and teaching: psychology of education*. Vol. 48. New York: Routledge.
13. Whyte, Sh. (2019) Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific

- Purposes. *Language Education & Assessment*, no 2 (1), pp. 1-19.
14. Abdulrahman N. Ch., Abu-Ayyash E. A. S. (2019) Linguistic competence, Communicative Competence and Interactional Competence. *Journal of advances in linguistics*, Vol. 10, pp. 1600-1616.
 15. Ramazanova E.A. Organizatsiya uchebnogo prozessa v usloviyakh kompensatornogo obucheniya na urokakh angliyskogo yazyka (issleduemy contingent uchashchikhsya – deti s ONR i FFNR) [Organization of educational process in conditions of compensatory education at the English lessons (researched community of students with general speech and phonetic-phonematic underdevelopment)]. *Problemy lingvistiki i lingvodidaktiki: materialy Mezhdunarodnogo konkursa nauchnykh rabot* [Problems of linguistic and language education: materials of the Int. competition of the scientific efforts]. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2018, pp. 142-145.
 16. Sirghi A. (2019) Usage of ICT in developing adult's communicative competence in a foreign language. *Studia universitatis moldaviae*, no 9 (129), pp. 204-209.
 17. Goncharova E.Yu. Formirovanie kommunikativnykh navykov u detei s OVZ posredstvom interaktivnykh technology [Formation of communicative experience by children with limited health capabilities through interactive technologies]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, 2021, no 2, pp. 136-139.
 18. Ghomari S.H. (2015) Bringing the communicative competence gap of the English language in the workplace through an ICT-ESP based approach of teaching in Algeria. *Social and behavioral sciences*, no 199, pp. 756-762.
 19. Ushakov G.K. *Detskaya psikiatriya* [Child psychiatry]. Moscow: Medizina Publ.
 20. Trauernicht G. (2000) *Wie Kinder sprechen lernen* [How children learn speaking]. Niedersachsen.
 21. Evtushenko I.V. (2020) *Formirovanie kommunikativnykh navykov u obuchayushchikhsya s sistemnymi narusheniyami rechi v prozesse muzykal'nogo vospitaniya* [Formation of communicative experience by students with systemic speech disturbances in process of musical education]. Moscow: MPGU Publ.
 22. Kornil'eva S.Yu. Razvitie kommunikativnoi kompetentsii obuchayushchikhsya s OVZ vo vneurochnoi deyatelnosti [Developing communicative competence of students with limited health capabilities in the out-of-school activities]. *Molodoi ucheny*, 2016 no 1 (105), pp. 914-916.
 23. Naumov A.A. (2014) *Istoriya i filosofiya spetsial'noi pedagogiki i psikhologii* [History and philosophy of special pedagogic and psychology]. Perm': PGGPU.
 24. Government of the Republic of Kazakhstan (2013) *About conformation of model rules for comprehensive institutions (for primary, basic and generally secondary schools): Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan no 499*. Astana.
 25. Ministry of Enlightenment of Russian Federation (2022) *Order of Prukaz Ministry of Enlightenment of Russian Federation no 732 "About replaces in the Federal State Educational Standard for general secondary school, confirmed by the order of the Ministry of Education und Science of Russian Federation no 413"*. Moscow.
 26. Zolotareva A.V. (2021) *Dostupnoe dopolnitel'noe obrazovanie dlya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Accessible additional education for children with limited health capabilities]. Yaroslavl': GAU DPO YaO IRO.
 27. Foster S. H. (2013) *The communicative competence of young children: a modular approach*. New York: Routledge.
 28. Companion volume (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
 29. Ministry of Education and Science of Russian Federation (2014) *Order of Prukaz Ministry of Education and Science of Russian Federation no 1598 "About confirmation of Federal State Educational Standard for students of primary secondary school for students with limited health capabilities"*. Moscow.
 30. Government of Russian Federation (2010) *National educational initiative "Our new school" no Pr-271*. Moscow.
 31. Kanwit M., Solon M. (2022) *Communicative Competence in a Second Language: theory, method, and applications*. New York: Routledge.
 32. Raja D. S. (2016) *Bridging the disability divide through digital technologies: background paper. World development report: digital dividends*. World bank group.
 33. Aleksandrova O.A. et al (2020) *Yazyk sredstv massovoy informatsii* [Language of mass media]. Moscow: Akademicheskii proekt Publ.