

В. В. Чигинцева

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Рассматриваются особенности формирования лингвистической компетенции (уровня владения родным языком) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Исследуется характеристика педагогического инклюзивного пространства, в том числе риски, потенциально сопутствующие формированию языковой компетенции обучающихся с ОВЗ. Актуальность поставленных в исследовании вопросов обусловлена резким снижением познавательного и мотивационного интереса обучающихся в целом к проблемам языковой культуры, а также остротой проблем, связанных с организацией и осуществлением образовательного процесса на интегрированной (инклюзивной) основе. В качестве лингводидактического материала представлен фрагмент адаптированной модифицированной программы по русскому языку для обучающихся 6-го класса с ОВЗ (раздел «Имя существительное»).

Ключевые слова: компетентность, лингвистическая компетенция, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), в основе которого лежит системно-деятельностный, компетентностный подход, на учебных занятиях должна создаваться «ситуация развития обучающихся, саморазвития и непрерывного проектирования и конструирования социальной среды развития обучающихся в системе образования» [1, с. 70], соответствующая индивидуальным образовательным потребностям каждой личности. В связи с этим свободное развитие индивидуальности является условием развития и эволюции общества и реализуется в многочисленных и разнообразных системах обучения, среди которых можно выделить *открытую, адаптивную, интегрированную, включенную (инклюзивную) и др. модели* [2].

В данной статье рассматривается одна из наиболее востребованных и распространенных систем обучения в нашей стране – включенная (инклюзивная). В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» законодательно обоснована необходимость создания условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе посредством организации инклюзивного образования [3]. Несмотря на то, что в мире накоплен богатый опыт законодательной, организационной, социальной и психолого-педагогической работы в сфере инклюзивного подхода, в образовательном пространстве нет единой терминологии, обозначающей такие понятия, как «инклюзия», «инклюзивное обучение», «инклюзивное образование», «дети с ОВЗ».

Наиболее распространенной считается дефиниция, существующая в русле подхода, который декларируется ООН и ЮНИСЕФ: инклюзивной является такая организация процесса обучения, при

которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства в одних и тех же общеобразовательных школах, «в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе» [4, с. 8], т. е. имеют равный доступ к полноценному качественному образованию. При этом, разумеется, развертывание образовательного пространства для таких детей осуществляется с учетом их возможностей и потребностей и соблюдением всех мер социальной поддержки.

Исследователи В. И. Турковский, И. А. Шапова, Н. И. Бумаженко определяют понятие «инклюзия» как «стремление придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями, мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями» [5, с. 323]. Дети с ОВЗ – «это дети от 0 до 18 лет, а также молодежь старше 18 лет, имеющие временные или постоянные нарушения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для получения образования» [6]. Характеристика детей с ОВЗ во многом обусловлена показателями самого дефекта обучающегося, от которого зависит дальнейшая практическая деятельность школьника. Наиболее полно категории детей с ОВЗ отражает классификация, предложенная В. А. Лапшиным и Б. П. Пузановым, согласно которой к данным категориям относят: 1) детей с сенсорными нарушениями (зрения и слуха); 2) детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью и задержкой психического развития); 3) детей с нарушениями речи; 4) детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; 5) детей с комплексными, комбинированными расстройствами; 6) детей с искаженным (дисгармоничным) развитием [7].

Дети с ОВЗ обладают особыми образовательными возможностями и потребностями, определяемыми психолого-педагогическими характеристиками данного контингента обучающихся. С опорой на собственный педагогический опыт можно утверждать, что большинство детей с ОВЗ отличаются недостаточной степенью сформированности пространственных представлений, неустойчивое и рассеянное внимание, ограниченная временная память, сниженная познавательная активность, неполноценная саморегуляция, неадекватная самооценка, повышенная утомляемость и возбудимость, склонность к вспышкам раздражительности, упрямству, быстрой смене настроения. У детей с ОВЗ преобладает наглядно-действенное мышление, словесно-логическое находится на недостаточном уровне сформированности. Как правило, у обучающихся данной категории имеются нарушения речевых функций, игровая деятельность сформирована слабо, в результате чего сниженной оказывается потребность в общении не только со сверстниками, но и со взрослыми, что, в свою очередь, обуславливает недостаточную психолого-педагогическую готовность к овладению навыками и умениями учебной деятельности (например, в области планирования работы, определения путей и средств достижения учебной цели, самоконтроля деятельности, умения работать в определенном темпе и пр.).

Дети с ОВЗ в большинстве случаев имеют бедный лексикон, пассивный словарь у носителей данной категории преобладает над активным, затруднены словообразовательные процессы, слабо сформированы или отсутствуют навыки связной речи (дети не могут пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии сюжетных картин, описать наглядную ситуацию).

Отметим, что приоритетным направлением ФГОС второго поколения является формирование у школьников определенного уровня компетентностной базы (подробнее: [8, с. 4]). Компетентность понимается как владение соответствующими компетенциями, т. е. «совокупностью взаимосвязанных знаний, умений, навыков и отношений, связанных с предметом учения, позволяющих выполнять целенаправленные и результативные действия с ним» [9, с. 233]. В связи с резким снижением уровня современной речевой культуры в обществе особое внимание сегодня уделяется формированию и совершенствованию *лингвистической (языковой) компетенции*.

«С позиций современной научно-образовательной парадигмы, термин „языковая компетенция“ определяется в коммуникативно-деятельностном ключе как степень владения языком, выражающаяся, с одной стороны, в определенном уровне сфор-

мированности теоретического знания о системной организации языка, категориальных характеристиках языковых единиц разных уровней, приемах анализа и описания этих единиц, с другой – в степени практического использования ресурсов всех уровней языковой системы, их умелом применении в конкретной коммуникативной ситуации (А. Л. Бердичевский, Е. Д. Божович, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.)» [10, с. 90] (достаточно полное обобщение имеющейся информации по истории вопроса см. [11]). Важнейшей составляющей лингвистической компетенции выступает лексическая компетенция, а также тесно взаимосвязана с обозначенными двумя коммуникативная компетенция. Формирование перечисленных выше компетенций является основным направлением профильной (по русскому языку) подготовки обучающихся в общеобразовательной школе.

Рассмотрим, какой спецификой отличается формирование лингвистической компетенции детей с ОВЗ в условиях инклюзивного учебного процесса в общеобразовательной школе.

Процесс становления лингвистической компетенции обучающихся всех категорий, в том числе с ОВЗ, базируется на формировании у них комплекса знаний о языке как системе, состоящей из определенных уровней и соответствующих этим уровням единиц, представлении о том, как языковая система развивается и функционирует, каковы факторы, обуславливающие национальную специфику языка. Второй значимой составляющей языковой компетенции выступает развитие учебно-языковых умений обучающихся: *опознавательных* (умение находить и определять роль языковых единиц в текстовом пространстве), *классификационных* (умение систематизировать языковые явления), *аналитических* (умение идентифицировать, исследовать и определять роль явлений языка).

В процессе формирования лингвистической компетенции основным *универсальным учебным действием (УУД)* выступает поиск, отбор и структурирование необходимой справочной лингвистической информации. Под УУД понимается «умение владеть всеми видами речевой деятельности, строить продуктивное речевое взаимодействие со сверстниками и взрослыми, адекватно воспринимать устную и письменную речь, выразительно излагать свою точку зрения, соблюдать нормы устной и письменной речи и правила русского речевого этикета и др.» [12].

Безусловно, в ходе овладения и совершенствования лингвистической компетенции школьники будут также осваивать ряд важных коммуникативных, личностных действий, способствующих как более глубокому проникновению в сущность и специфику языковой системы посредством осозна-

ния значимости решаемых лингвистических учебных задач, так и развитию качеств, необходимых для успешной социализации в обществе и гармоничного личностного развития.

Специфика обретения детьми с ОВЗ лингвистической компетенции и ее дальнейшее совершенствование определяются комплексом факторов.

Во-первых, несомненно, здесь сказываются некоторые внутренние противоречия, заложенные в самом явлении инклюзии, имеющем медико-социальную онтологическую сущность. Так, специалист в этой области С. В. Гусева предлагает следующий перечень подобных несовместимых друг с другом положений между общественным характером образования и индивидуальной формой овладения знаниями и социальными навыками; ориентацией учителя на работу с классным коллективом и индивидуальным подходом к учащимся; объективной оценкой результатов освоения учебной программы и индивидуальным оцениванием достижений учащегося по отношению к его возможностям; стандартизацией, регламентацией образования и его оптимизацией в конкретных условиях; стремлением участников процесса к успеху и достижениям – с одной стороны – и заботой о сохранении и укреплении здоровья – с другой [13].

Во-вторых, в ситуации с обучением детей с ОВЗ могут присутствовать определенные психологические риски, например: психологическая неготовность педагогов к включению в инклюзивное образование; низкая мотивация педагогических кадров к экспериментальной деятельности; неадекватное восприятие другими детьми и их родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

В-третьих, инклюзивный подход в обучении может быть ограничен недостаточным ресурсным обеспечением: кадровым, материально-техническим, программно-методическим, наконец, финансовым.

Помимо «общих» факторов, снижающих эффективность инклюзивного подхода, на основе собственного педагогического опыта можно выделить некоторые риски, потенциально сопутствующие формированию языковой компетенции обучающихся с ОВЗ: 1) риск ограничения возможностей восприятия информации о русском языке наряду с желанием учиться и развиваться совместно с остальными сверстниками; 2) риск увеличения затрат и усилий у детей с ОВЗ при выполнении адаптированных к их уровню заданий по сравнению с трудоемкими упражнениями сверстников; 3) отсутствие готовой дифференциации в школьных учебниках заданий для детей с различными нарушениями генеза, а также в целом отсутствие методического оснащения инклюзивного процесса;

4) усиление значимости роли учителя в процессе сопровождения выполнения лингвистических заданий; 5) увеличение временных рамок для обучающихся с ОВЗ при изучении каждой темы по русскому языку.

Составляя школьную программу по русскому языку для каждого класса, учитель-словесник, как правило, прописывает отдельно пункт, касающийся обучения родному языку детей с ОВЗ. Приведем пример организации образовательной деятельности в классах с включенным обучением из собственной педагогической практики. Так, в составе одного из 6-х классов приблизительно одинаковое количество одаренных, творческих, средне-успевающих и слабоуспевающих детей. В связи с этим содержание диагностических, проверочных, контрольных работ и домашних заданий учителем корректируется, предполагая осуществление дифференцированного и индивидуального подхода к каждому обучающемуся. В этом же классе присутствуют обучающиеся с ОВЗ в количестве двух человек. В целях обеспечения доступности и усвоения программного материала по русскому языку для данных обучающихся содержание рабочей программы адаптировано к уровню обучения детей с ОВЗ.

Так, исходя из наработок в рамках собственной педагогической практики, можно отметить, что основными формами мониторинга и контроля для семиклассников с ОВЗ являются классные и домашние письменные работы, тренировочные упражнения, диктанты (словарные, выборочные, комментированные, зрительные, творческие, предупредительные, свободные, объяснительные), письмо по памяти, грамматические разборы, подготовительные работы перед написанием изложения или сочинения и т. д. В конце каждой темы целесообразным видится проведение контрольной работы – диктанта, однако общее количество диктантов не должно быть более девяти в целом за учебный год (именно такое количество диктантов наиболее адекватно отражает суть рекомендаций, касающихся обучения детей с ОВЗ и получаемых как со стороны коллег – практикующих учителей, так и школьных психологов). Для сравнения: обучающимся, не имеющим ОВЗ, предлагается более широкий диапазон мониторинговых работ с коэффициентом сложности выше среднего: тесты, сочинения, сочинения-рассуждения в публицистическом стиле, анализ текста, конспектирование, эссе разных жанров, сжатое изложение, контрольное изложение, контрольный диктант.

Отметим, что в условиях инклюзии изменяются не только методы мониторинга и оценки знаний и умений, формы контроля обучающихся с ОВЗ, но и планируемые результаты по каждому разделу рус-

ского языка. Так, например, в процессе изучения раздела «Имя существительное» шестиклассники должны овладеть следующими навыками и умениями: 1) аргументированно доказывать принадлежность слова к именам существительным и отличать имя существительное от однокоренных слов других частей речи по совокупности признаков; 2) употреблять одни и те же имена существительные в роли главных и второстепенных членов, а также в роли обращения; 3) согласовывать прилагательные и глаголы в прошедшем времени с существительными общего рода, существительными, употребляющимися только в единственном или только во множественном числе, с несклоняемыми существительными и со сложносокращенными словами; соблюдать нормы управления существительных в глагольных словосочетаниях (по списку); 4) использовать в речи существительные с суффиксами оценочного значения; 5) употреблять синонимичные существительные для связи соседних предложений и частей целого текста [14]. Тогда как их сверстники с ОВЗ должны: 1) производить морфологический разбор имени существительного; 2) уметь отличать имя существительное от других частей речи; 3) правильно употреблять имена собственные и нарицательные; 4) правильно образовывать формы слов; 5) производить морфемный разбор существительных; 6) подбирать однокоренные слова к именам существительным; 7) определять способ образования имен существительных; 8) соблюдать в практике речевого общения основные произносительные, лексические, грамматические нормы современного русского литературного языка; 9) соблюдать в практике письма основные правила орфографии и пунктуации [14].

Анализируя планируемые результаты обучения в рамках раздела «Имя существительное» обучающихся с ОВЗ и их сверстников, можно сделать вывод, что, несмотря на большее количество предполагаемых результатов, лингвистический уровень школьников с ОВЗ демонстрирует незначительную динамику, а приобретенные лингвистические умения шестиклассников с ОВЗ являются скудными по сравнению с их здоровыми сверстниками.

Дети без ОВЗ за время обучения в 6-м классе овладевают умением характеризовать основные социальные функции русского языка в России и мире, место русского языка в кругу славянских языков, роль старославянского (церковнославянского) языка в развитии русского языка; определять различия между литературным языком и диалектами, просторечием, профессиональными разновидностями языка, жаргоном и характеризовать эти различия; оценивать использование основных изобразительных средств языка; описывать вклад выдающихся ученых в развитие лингвистики. Наи-

более значимыми и востребованными результатами освоения программы по русскому языку для обучающихся с ОВЗ являются следующие умения: употребление слов в соответствии с их лексическим значением; использование разных видов словарей; выработка элементарных навыков грамотного письма; чтение, правильное осмысление и понимание текстового пространства.

Очевидно, дети с ОВЗ обладают сниженным уровнем речевой культуры и лингвистической компетенции. Небогатый лексический запас, пассивный словарь, скованные словообразовательные процессы, поверхностные навыки связной речи – все это является основными доминантами при формировании лингвистической компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с имеющимися характерными чертами необходимо развертывание образовательного пространства для таких детей с учетом их возможностей, потребностей и соблюдением всех мер социальной поддержки. Нужно помнить о факторах, влияющих на развитие лингвистической компетенции у детей с ОВЗ: расхождении подходов в определении понятия «инклюзия», психологических рисках, небольшой степени мотивации педагогов, несоответствующем в ряде случаев восприятию обыкновенными детьми обучающихся с ОВЗ и инвалидов, ограниченном ресурсном обеспечении.

Таким образом, лингвистическая компетенция (поиск, отбор и структурирование необходимой справочной лингвистической информации) является ведущим направлением профильной (по русскому языку) подготовки обучающихся в общеобразовательной школе. Сочетание знаний о языке как системе, способах ее развития и специфике функционирования с учетом национальных факторов – таковы формы существования и проявления лингвистической компетенции школьниками. В рамках работы с детьми с ОВЗ учитель сталкивается с необходимостью корректировки рабочих программ, методов мониторинга и оценки знаний, форм контроля и предполагаемых результатов обучения. Опыт собственной педагогической деятельности убедительно доказывает эффективность использования в данном случае интерактивных технологий (*творческих заданий, работы в малых группах, ролевых игр, мини-лекций, различных форм проектной деятельности, активных разминок, ПОПС-формул*), предоставляющих возможность дифференцированного восприятия инклюзивными обучающимися информации о русском языке совместно со сверстниками; реальности (осуществимости) выполнения адаптированных заданий обучающимися с ОВЗ; допустимости усиления роли сверстников в процессе сопровождения выполнения лингвистических заданий обучающимися с ОВЗ;

увеличения временных рамок для обучающихся с ОВЗ при изучении каждой темы по русскому языку. Именно интерактивные технологии, на взгляд автора, являются наиболее продуктивными технологиями, позволяющими реализовать методиче-

ское оснащение понятия «инклюзия» по русскому языку. Разработка интерактивных технологий, предназначенных для обучения инклюзивных детей, составляет цель нашего дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Чигинцева В. В. Реализация интерактивных форм обучения в практике школьного преподавания русского языка // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2015. Вып. 3 (9). С. 69–77.
2. Акимова М. К., Козлова В. Т. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход. М.: Знание, 2012. 268 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovaniye-dok.html> (дата обращения: 02.12.2015).
4. Инклюзивное образование в России. Детский фонд ООН (ЮН ИСЕФ). М.: БЭСТ-принт, 2011. 88 с.
5. Турковский В. И., Шарапова И. А., Бумаженко Н. И. Специфика организации работы ресурсного центра инклюзивного образования Витебского региона // Сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» (Великий Новгород, 19–21 мая 2014 года). Н. Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2014. С. 323–328.
6. Городской портал профессиональной ориентации учащихся города Москвы (Электронный ресурс). URL: <http://center1.testov.net/children/> (дата обращения: 31.10.2015 г.).
7. Солодянкина О. В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. М.: АРКТИ, 2007. 80 с.
8. Асмолов Г. В., Бурменская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
9. Чигинцева В. В. Совершенствование компетентностной базы школьников на уроках-интерактивах при осмыслении трудных вопросов лексикологии // Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество: сб. тр. по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. / отв. ред. Л. В. Дудова. Ч. 2: Методика преподавания русского языка и литературы в школе и вузе. Современные образовательные технологии в преподавании русского языка и литературы. Русский язык и литература в поликультурном образовательном пространстве. М.: Флинта: Наука, 2015. С. 233–237.
10. Курьянович А. В. Психолого-педагогические, лингводидактические и методические аспекты совершенствования языковой компетенции в школе и вузе // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2015. Вып. 1 (7). С. 90–101.
11. Оглуздина Т. П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2011. Вып. 2 (104). С. 91–94.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2626> (дата обращения: 06.11.2014 г.).
13. Блог «Вместе». URL: <http://valeocentre.blogspot.ru/p/blog-page.html> (дата обращения: 16.11.2015 г.).
14. Методические рекомендации к учебному комплексу по русскому языку: 6 класс / под ред. С. Н. Пименовой. М.: Дрофа, 2009. 160 с.

Чигинцева В. В., аспирант.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: niko.shef@mail.ru

Материал поступил в редакцию 08.12.2015.

V. V. Chigintseva

FEATURES OF FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE OF TRAINEES WITH DISABILITIES

The article deals with the peculiarities of formation of linguistic competence (degree of native language) of students with disabilities. Children with disabilities have special educational opportunities and needs identified by psycho-pedagogical characteristics of this group of students. The characteristics of inclusive teaching space, including the risks potentially associated with formation of linguistic competence of students with disabilities. The process of formation of the linguistic competence of students of all categories, including the disabilities is based on the formation of their complex knowledge of the language as a system consisting of certain levels and corresponding to these unit-level representation of how language system develops and functions, what are the factors conditional on the national specifics of the language. Specificity of finding children with disabilities linguistic competence and its further improvement is determined by a complex of factors. First, of course, are affected by some of the internal contradictions inherent in the phenomenon of inclusion having a medico-social ontological essence. Secondly, the situation with the education of children with disabilities may present certain psychological risks. Thirdly, the inclusive approach in education can be restricted by inadequate resourcing: personnel, logistics, software methodical and finally financial.

The urgency of the issues raised in the study is caused by a sharp decline in cognitive and motivational interest of students in general to the problems of language culture, as well as the problems associated with the organization and implementation of the educational process in an integrated (inclusive) basis. In the function of linguodidactic material is presented modified fragment of the adapted program of the Russian language for disabled students of the 6th grade (see “Noun”).

Key words: *competence, linguistic competence, students with disabilities, inclusive education.*

References

1. Chigintseva V. V. Realizatsiya interaktivnykh form obucheniya v praktike shkol'nogo prepodavaniya russkogo yazyka [The realization of interactive forms of education in the practice of school Russian language teaching]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozreniye – Pedagogical Review*, 2015, vol. 3(9), pp. 69–77 (in Russian).
2. Akivova M. K., Kozlova V. T. *Individual'nost' uchashchikhsya i individual'nyy podkhod* [The individuality of students and individual approach]. Moscow, Znaniye Publ., 2012. 268 p. (in Russian).
3. *Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii"* [Federal Law of 29.12.2012 number 273-FZ "On Education in the Russian Federation"]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (accessed 16 November 2015) (in Russian).
4. *Inklyuzivnoye obrazovaniye v Rossii. Detskiy fond OON (EUN ISEF)* [Inclusive education in Russia. UN Children's Fund (UNICEF)]. Moscow, BEST-print Publ., 2011. 88 p. (in Russian).
5. Turkovskiy V. I., Sharapova I. A., Bumazhenko N. I. Spetsifika organizatsii raboty resursnogo tsentra inklyuzivnogo obrazovaniya Vitebskogo regiona [Specificity of the organization of a resource center for inclusive education of the Vitebsk region]. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Setevoye vzaimodeystviye universitetov s sotsial'nymi partnerami v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya: mezhdunarodnyy i regional'nyy aspekt"* (Velikiy Novgorod, 19–21 maya 2014 goda) [Collection of scientific works on the Materials of International scientific and practical conference "Networking of universities with the social partners in the field of inclusive education: International and regional dimension" (Velikiy Novgorod, May 19–21, 2014)]. Nizhny Novgorod, NovGY im. Yaroslava Mudrogo Publ., 2014. Pp. 323–328 (in Russian).
6. *Gorodskoy portal professional'noy orientatsii uchashchikhsya goroda Moskvy* [Municipal portal of professional orientation of Moscow students (Electronic resource)]. URL: <http://center1.testov.net/children/> (accessed 31 October 2015) (in Russian).
7. Solodyankina O. V. *Vospitaniye rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sem'ye* [Parenting a child with disabilities in the family]. Moscow, ARKTI Publ., 2007. 80 p. (in Russian).
8. Asmolov G. V. (ed.), Burmenskaya I. A. et al. *Formirovaniye universal'nykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy: posobiye dlya uchitelya. 2-e izd.* [The formation of universal educational actions in primary school: from action to thought. Task System: Teacher's Guide]. Moscow, Prospect Publ., 2011. 159 p. (in Russian).
9. Chigintseva V. V. Sovershenstvovaniye kompetentnostnoy bazy shkol'nikov na urokakh-interaktivakh pri osmyslenii trudnykh voprosov leksikologii [Improving competency base of schoolchildren at the interactive lessons, when thinking about difficult questions of lexicology]. *Filologicheskaya nauka i shkola: dialog i sotrudnichestvo: sb. tr. po materialam VII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2 ch.* [Philological science and school: dialogue and cooperation: Collection of works on the materials of VII All-Russian scientific-practical conference: in 2 parts]. Ed. L. V. Dudova. Ch. 2: Metodika prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v shkole i vuze. Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka i literatury. Russkiy yazyk i literatura v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve [Part 2: Methods of teaching the Russian language and literature in schools and universities. Modern educational technology in teaching of the Russian language and literature. The Russian language and literature in a multicultural educational space]. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 2015. Pp. 233–237 (in Russian).
10. Kur'yanovich A. V. Psikhologo-pedagogicheskiye, lingvodidakticheskiye i metodicheskiye aspekty sovershenstvovaniya yazykovoy kompetentsii v shkole i vuze [Psychologo-pedagogical, linguodidactical and methodical aspects of linguistic competence enhancement in schools and universities]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozreniye – Pedagogical Review*, 2015, vol. 1 (7), pp. 90–101 (in Russian).
11. Ogluzdina T. P. Razvitiye sodержaniya ponyatiya «yazykovaya kompetentsiya» v istorii lingvistiki i teorii obucheniya inostrannym yazykam [Development of the concept of notion "linguistic competence" in the history of linguistics and teaching methods of foreign languages]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2011, no. 2 (104), pp. 91–94 (in Russian).
12. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart* [Federal State Educational Standard]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2626> (accessed 06 November 2014).
13. *Blog "Vmeste"* [Blog "Together"]. URL: <http://valeocentre.blogspot.ru/p/blog-page.html> (accessed 16 November 2015).
14. *Metodicheskiye rekomendatsii k uchebnomu kompleksu po russkomu yazyku: 6 klass* [Guidelines to the educational complex on Russian language: Grade 6]. Ed. S. N. Pimeneva. Moscow, Drofa Publ., 2009. 160 p. (in Russian).

Chigintseva V. V.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: niko.shef@mail.ru