

УДК 376.1

DOI 10.23951/1609-624X-2020-6-99-107

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АСПЕКТ

О. А. Константинова, О. В. Коцеева, В. П. Крючков

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов

Введение. Формирование межличностного взаимодействия у детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) осложняется имеющимися речевыми патологиями различного генеза и различной степени тяжести, что затрудняет формирование коммуникативных способностей, умений и навыков, межличностное взаимодействие в целом, приводит к задержке развития личности и затрудняет процесс вхождения в социум. Согласно современным подходам к обучению и воспитанию детей с речевыми нарушениями, в условиях реализации адаптированных образовательных программ развитие коммуникативно-речевых способностей является важнейшей составляющей процесса формирования личностных компетенций дошкольников и младших школьников, однако в рамках инклюзивной модели образования данный процесс имеет свою специфику. Несмотря на пристальное внимание исследователей к вопросам коммуникативного развития детей с ТНР, частные аспекты реализации типичных моделей общения в рамках инклюзивного образования, приемы и методы педагогического сопровождения этого процесса в настоящее время изучены недостаточно.

Материал и методы. Представлен анализ различных точек зрения на современный инклюзивный процесс и совместное обучение школьников с тяжелыми нарушениями речи со сверстниками без речевых нарушений; анализ причин, порождающих трудности и противоречия в социализации, адаптации к социуму обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, поиск путей успешного формирования коммуникативных и речежанровых компетенций у детей данной категории.

Результаты и обсуждение. Анализируется проблема реализации инклюзии в образовательном учреждении, в том числе включения в инклюзивный процесс детей с ТНР, исследуются результаты социологических исследований в данной области, приводятся психофизиологические особенности детей с ТНР, затрудняющие процесс включения детей с речевой патологией в инклюзивный коллектив. На основе проведенного анализа обозначаются приоритетные направления дальнейших исследований в области коммуникативно-речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи, а также соответствующие методы и приемы психолого-педагогической работы.

Заключение. Формирование межличностного взаимодействия невозможно без формирования коммуникативно-речевой компетенции, в том числе речежанровой компетенции, навыков речевого и межличностного взаимодействия в условиях инклюзивного учебного коллектива. Речевая коммуникация выступает важнейшим средством успешной адаптации в социум детей с ТНР, поскольку от уровня речевого развития зависит успешность образования, приобретение социального опыта, формирование личности в целом.

Ключевые слова: инклюзия, тяжелые нарушения речи, межличностное взаимодействие, коммуникативно-речевое развитие, речежанровые компетенции.

Введение

Формирование межличностного взаимодействия детей с тяжелыми нарушениями речи осложняется различными речевыми патологиями, которые затрудняют формирование коммуникативных умений и навыков, процесс формирования личности и вхождения ее в социум. К школьному возрасту (при соответствующей логопедической помощи) речевые нарушения у детей в значительной степени корректируются, однако «сохраняются трудности свободного оперирования языковыми средствами» [1], дети испытывают значительные затруднения при межличностном общении с нормально развивающимися сверстниками, для взаимодействия они предпочитают партнера младшего по возрасту или с более выраженным наруше-

нием речи, стараются меньше говорить, испытывают чувство психологического дискомфорта [2, 3] и т. п. В связи с этим формирование коммуникативных универсальных компетенций у детей с ТНР, как основа для межличностного взаимодействия, рассматривается в соответствии с адаптированными образовательными программами обучения учащихся в качестве одной из важнейших задач [1] и обуславливает поиски путей успешного разрешения данной проблемы. Коммуникативные компетенции подразумевают владение языковыми средствами (знание языка и его «устройства») и речевыми (умение говорить, адекватно воспринимать речь на слух, читать, писать в соответствии с принятыми в данном обществе речевыми нормами).

Свою специфику и особую остроту проблема формирования межличностного взаимодействия у детей с ТНР приобретает в условиях инклюзии, главная цель которой – обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Материал и методы

Методологические основы для выстраивания концепции инклюзии заложены в трудах отечественных классиков дефектологии, прежде всего – в трудах Л. С. Выготского по психофизиологии и межличностному взаимодействию особых детей, где находим, в частности, утверждение о том, что специальная школа замыкает своего воспитанника в узком коммуникативном круге, обособленном мире, фиксирует его внимание на дефекте и препятствует формированию навыков межличностного общения [4, с. 97]. Эта мысль известного психолога предвосхитила переход к инклюзивным формам обучения детей с особенностями развития в современной педагогической практике.

Инклюзивное образование (как научно-методическая проблема и ход ее практической реализации в образовательных учреждениях) привлекает внимание специалистов различных областей: психологов, дефектологов, лингвистов, социологов, философов и многих других. Причем предлагаются различные точки зрения на инклюзивный процесс и на возможности включения детей с ОВЗ/ТНР в инклюзивный ученический коллектив.

Различные аспекты включения детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ТНР, в инклюзивный образовательный процесс исследуются психологами, дефектологами, логопедами, социологами, философами и т. д. Эта проблема является междисциплинарной, многоаспектной, в определенном смысле – конфликтной, о чем свидетельствуют работы В. И. Лубовского [5], Ю. Б. Матасова [6], З. Б. Вахобжоновой [7], А. Ю. Шеманова и Е. В. Самсоновой [8], Д. В. Зайцева и Ю. В. Селивановой [9], И. Н. Симеовой и В. В. Хитрюк [10]. Социокультурные и методические аспекты в последнее время привлекли пристальное внимание исследователей Г. В. Чиркиной [11], Е. В. Кулагиной [12], Т. В. Сидорко [13], Т. В. Сидорко и В. В. Бояревич [14], Н. В. Крючковой и Т. В. Сидорко [2] и многих других. В последнее время активно развиваются и внедряются в практику разнообразные технологии альтернативной и дополнительной коммуникации детей с ОВЗ/ТНР [15]. Анализ зарубежного опыта в области инклюзивного образования в сравнении с отечественной практикой отрефлексирован в ряде работ, в том числе Е. Н. Моргачевой [16],

И. М. Яковлевой [17]. Значимые положения данных публикаций будут рассмотрены далее.

Результаты и обсуждение

Проблема формирования межличностного взаимодействия дошкольников и учащихся с тяжелыми нарушениями речи предстает на практике в первую очередь как проблема речевая, логопедическая, проблема коммуникативности. Межличностное взаимодействие основывается на коммуникативной функции речи, которая выступает, с одной стороны, как условие социальных контактов, с другой стороны, как их результат. Феномен межличностного взаимодействия по своему содержанию шире, чем собственно коммуникативные компетенции. В психологии он понимается как «случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок», при этом «поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных» [18].

Новые возможности (и в то же время сложности) для формирования межличностного взаимодействия учащихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе тяжелыми нарушениями речи, открывает современный процесс инклюзии – включения детей в образовательный, воспитательный процесс наряду со школьниками без особых образовательных потребностей. Инклюзия по многим причинам неоднозначно воспринимается в педагогическом социуме, сопровождается полемикой, спорами.

В Саратовском регионе наблюдается положительная динамика не только в создании материальной базы инклюзии, позволяющей школам принимать детей с особыми образовательными потребностями, но и в отношении участников образовательного процесса к идее инклюзии. В регионе проводится социологический мониторинг реализации инклюзии в образовательных учреждениях, в частности, Д. В. Зайцевым и его коллегами было проведено анкетирование педагогических работников, учащихся массовых школ и их родителей. Результаты исследования показали значительное увеличение за последние 15 лет числа педагогических работников и родителей обычных учащихся, которые позитивно относятся к идее включения в учебный процесс детей с ОВЗ, в том числе и детей с тяжелыми нарушениями речи (соответственно 45 и 38 %) [9]. Однако если речь заходит о собственном ребенке, большинство родителей обычных детей не склонны к постоянным контактам своих детей с детьми с различными психическими, физиче-

скими и прежде всего с интеллектуальными проблемами, хотя декларативно родители выражают намерение поддерживать усилия педагогов по формированию инклюзивного коллектива и толерантного отношения к детям с особенностями развития; зачастую родители отдают предпочтение «случайному общению своих обычных детей с нетипичными (48 %), а почти каждый десятый будет препятствовать любой подобной коммуникации» [10, с. 56].

И наконец, среди самих учащихся, не имеющих нарушений развития, подобная позитивная динамика – повышение уровня толерантности в общении с детьми с различными формами дизонтогенеза – не наблюдается [9].

Социологи также отмечают, что, хотя число скептически настроенных педагогических работников уменьшается, «тем не менее каждый четвертый педагог пессимистично оценивает перспективы инклюзии». Причинами пессимизма называют «усложнение профессиональной деятельности, увеличение объема психолого-педагогической отчетности, ответственности за жизнь и здоровье „включенных детей“». Однако излишне прямолинейным представляется вывод о том, что «на первое место педагоги ставят не интересы, потребности детей, а свои личные» [9]. Но ситуация с самой идеей инклюзии и с ее реализацией гораздо более сложная и основными узловыми проблемами видятся не несовершенство материально-технической базы (хотя без этого инклюзия невозможна), не негативное отношение к инклюзии части педагогических работников, а проблемы методологического характера.

В частности, другой взгляд на ход инклюзивного процесса заявлен патриархом отечественной специальной психологии В. И. Лубовским в его статье «Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями», в которой автор называет мифом интеграции задачу «обеспечить более быструю и эффективную социализацию, т. е. усвоение детьми образа действий и привычек нормально развивающихся» [5], так как возможности межличностного взаимодействия детей с различным психофизиологическим статусом ограничены.

Позицию В. И. Лубовского разделяют и известные ученые-дефектологи, в том числе проф. Ю. Т. Матасов, выступающий за сохранение отечественной системы специального образования, в которой, к сожалению, уже многое утрачено (по данным 2015 г., в России была 1 201 школа для умственно отсталых детей, 69 школ для детей с тяжелыми нарушениями речи и в целом с 2004 по 2012 г. в стране закрылись 229 спецшкол [6, с. 95]). Ю. Т. Матасов утверждает, что принципиально не-

возможно «вести УСПЕШНОЕ в одном классе обучение детей, нормально развивающихся, и детей с ОВЗ (за исключением тех, у кого отклонения слабовыраженные), поскольку для последних характерны специфические особенности и недостатки восприятия и понимания учебного материала, замедленный темп его усвоения, постоянная востребованность опоры на наглядность» [6, с. 222–223].

Если для детей дошкольного возраста с различным психофизиологическим статусом инклюзия в психологическом плане менее проблематична, так как взаимодействие детей данной группы носит эмоциональный характер (простое физическое соседство, по Ю. Т. Матасову), то общение детей с ограниченными возможностями со сверстниками приобретает иные акценты: «Развивающиеся дети в инклюзивной группе неминуемо склоняются к общению с себе подобными по интересам, психологическим характеристикам, а дети с ОВЗ естественным образом образуют свою отдельную группу на тех же основаниях» [6, с. 225]. Данное наблюдение в полной мере относится к детям с тяжелыми нарушениями речи, и этот факт констатирует «Примерная адаптированная программа...», где содержится психолого-педагогическая характеристика обучающихся с ТНР: «...у значительной части обучающихся отмечаются особенности речевого поведения – незаинтересованность в вербальном контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, а в случае выраженных речевых расстройств – негативизм и значительные трудности речевой коммуникации» [11].

Тем не менее при всех разногласиях в оценке инклюзии в современной образовательной ситуации преобладает стремление примирить крайние позиции – «инклюзивное и специальное», и эта точка зрения заявлена А. Ю. Шемановым и Е. В. Самсоновой, которые главную цель инклюзии усматривают в качестве образования всех участников, что задает новые критерии оценки эффективности инклюзии, и «при таком понимании целей образования спор „инклюзивное или специальное“ снимается в самом адекватно понимаемом инклюзивном подходе, предполагающем поиск всеми участниками образовательного процесса решений для качественного образования» [8].

Итак, для реализации инклюзии и, в частности, успешного формирования межличностного взаимодействия детей с различными проблемами развития и детьми с нормативным развитием характерно методологическое противоречие, что так или иначе накладывает отпечаток на умонастроения практических педагогических работников, находящихся внутри инклюзивного процесса. Сложность заключается и в том, что контингент детей с ТНР чрезвычайно неоднородный, что является предме-

том научно-методической рефлексии не только в нашей стране, но и в рамках международного дефектологического сообщества [16, 17].

В соответствии с утвержденной «Примерной адаптированной основной общеобразовательной программой начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи» выделяются две группы детей с речевыми нарушениями: вариант 1 и вариант 2, имеющие свою специфику.

Вариант 5.1 «предназначается для обучающихся с фонетико-фонематическим или фонетическим недоразвитием речи (дислалия; легкая степень выраженности дизартрии, заикания; ринолалия), обучающихся с общим недоразвитием речи III–IV уровней речевого развития различного генеза (например, при минимальных дизартрических расстройствах, ринолалии и т. п.), у которых имеются нарушения всех компонентов языка; для обучающихся с нарушениями чтения и письма» [1]. Срок обучения детей этой группы – нормативный, 4 года. Можно утверждать, что дети данной группы уже давно включены в инклюзивный процесс и формирование навыков межличностного общения вызывает меньшие трудности в условиях естественного общения учащихся.

Гораздо более проблематично совместное обучение другой группы детей с тяжелыми нарушениями речи – вариант 5.2, который «предназначается обучающимся с ТНР для преодоления речевых расстройств, которым требуются особые педагогические условия, специальное систематическое целенаправленное коррекционное воздействие. Это обучающиеся, находящиеся на II и III уровнях речевого развития (по Р. Е. Левиной), при алалии, афазии, дизартрии, ринолалии, заикании, имеющие нарушения чтения и письма, и обучающиеся, не имеющие общего недоразвития речи при тяжелой степени выраженности заикания» [1]. Соответственно, и уровень, и характер включения детей в инклюзивный процесс будут различными, а иногда – и невозможными, так как недостатки речевого развития предполагают соответствующую методику работы с детьми. Тем не менее методы и приемы формирования межличностного взаимодействия учащихся с тяжелыми нарушениями речи различного генеза и уровня сложности имеют много общего – дефекты речевого характера, что позволяет говорить о них как в определенной степени целостном педагогическом объекте воздействия.

По наблюдениям изучающих процесс инклюзивного образования, учащиеся с ТНР с трудом вовлекаются в «процесс взаимодействия со своими нормально говорящими сверстниками; их реже включают в групповую работу на уроке и чаще всего не предлагают ответственных поручений при

организации внеклассных мероприятий. Это оказывает влияние на формирование личности учащихся с ТНР и замедляет процесс социализации в целом» [2]. Основные направления формирования навыков межличностного взаимодействия учащихся с ТНР определяются спецификой нарушения и заключаются в следующем: продолжающееся расширение словаря и общей апперцепционной базы, коррекция нарушений речи, стимулирование речевой активности учащихся, организация совместной деятельности, групповые формы работы, участие детей в различных совместных мероприятиях, различных совместных видах деятельности, в том числе коммуникативно-речевой, что должно привести к изменению в личностном развитии и детей с ТНР, и детей с нормативным развитием. Причем очень важно неформальное общение, т. е. общение не только в форме строго регламентированного учебного процесса, но и в форме дружеских контактов. И, разумеется, научить детей общаться призваны наставники, родители, учителя.

Чем старше становится ребенок, тем важнее для его психического развития контакты с другими детьми, тем более что для детей младшего школьного возраста характерна не позиция «рядом», а позиция «вместе» с другими детьми. Эти контакты происходят спонтанно, в процессе живого общения, но тем не менее в определенных социализированных речевых формах, можно назвать их с долей условности речевыми штампами, образцами – это *просьбы, вопросы, ответы, сообщения, возражения, споры, требования и т. д.* Овладевает ребенок определенными жанрами в соответствии с различными ситуациями и намерениями говорящего. Чтобы это овладение речевыми компетенциями не было хаотичным и укладывалось в социально одобренные формы межличностного общения, необходимо педагогическое, логопедическое наставничество, цель которого – способствовать «овладению навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия (т. е. самой формой поведения, его социальным рисунком)», так как «коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог» [1].

Например, при нормативном речевом развитии все бытовые жанры дети осваивают по большей части на основе самостоятельной обработки коммуникативного опыта и подсказок, направляющих советов взрослых. При инклюзии важно специально организовывать этот процесс, поскольку речевой опыт детей с ТНР ограничен в силу замедленного подбора лексики, трудностей в построении грамматических конструкций, проблем с моторной

реализацией речи [3, 7, 13, 14]. Необходимо не просто развитие речи в условиях дошкольного и школьного образовательного учреждения (здесь очень важна преемственность), а специально подобранные сюжетно-ролевые игры и другие коммуникативные ситуации, направленные на формирование правильного отношения к адресату, учет его особенностей, учет всех составляющих коммуникативного процесса и т. п. Важно, что в условиях инклюзии такие навыки получают возможность приобретать не только дети с нарушениями, но и дети с нормативным речевым развитием.

Специфика коммуникативного поведения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзии не остается вне внимания исследователей, которые отмечают, что сохранность интеллекта, критичность к имеющимся нарушениям у данной категории детей приводят к тому, что они приобретают вторичные психологические, социальные и коммуникативные проблемы, сочетающиеся с учебными трудностями. Например, О. Л. Лехановой и О. С. Нетужиловой подчеркивается, что эти вопросы требуют особого внимания, а «условия стихийной инклюзии несут существенные угрозы нарушения общения со сверстниками детей с тяжелыми нарушениями речи» [3, с. 120].

По нашему мнению, важным моментом, на который следует обратить внимание в работе по предупреждению приведенных выше угроз, является учет не только психолого-педагогических, но и современных лингвистических исследований. Авторами настоящей статьи был проведен специальный опрос родителей и педагогов дошкольных и школьных образовательных учреждений, в том числе логопедов, психологов, по следующим вопросам: какие модели включает в себя процесс коммуникации детей в условиях инклюзии? из каких компонентов состоят эти модели? какие слова, речевые шаблоны должен знать ребенок для их оформления? какие ситуации общения наиболее проблематичны для детей с тяжелыми нарушениями речи? какие речевые тактики нужно формировать у детей? по каким критериям вы оцениваете успешность коммуникации у детей? как проявляется у детей отношение к собеседнику в разные возрастные периоды?

На большинство вопросов были получены достаточно общие ответы. Самым легким оказался вопрос о том, с какими трудностями встречаются дети при общении. Поступали ответы: «Детей с нарушениями речи не понимают друзья / Они не могут выразить свои мысли / Стесняются при ответах / Их нужно поддерживать / Они не успевают за классом / и др.». Четких ответов по набору отдельных моделей общения (в относительно полном варианте) на разных этапах онтогенеза, пред-

ставлений о коммуникативных и речевых единицах, композиции и тактиках речевого поведения в разных ситуациях общения оказалось менее трети от общего числа. В то же время учителя легко и структурированно обозначали учебные трудности детей, логопеды – нарушения уровней языковой системы и т. п. Специальные приемы работы над отдельными коммуникативными ситуациями лучше других обозначали психологи. Многие родители считали, что имеющиеся трудности пройдут сами собой, когда ребенок «научится чисто говорить».

Тем не менее лингвистами и психологами уже достаточно четко обозначены ключевые аспекты коммуникативной компетенции детей, в том числе и с нарушениями речи: учет фактора адресата, содержательное наполнение различных жанров общения; композиционные, лексико-грамматические особенности их реализации [19]. В онтолингвистических исследованиях показано, что коммуникативная компетенция формируется так же постепенно, как и языковая. Некоторые цепочки усложнения речевой деятельности в рамках отдельных ситуаций общения можно обозначить следующим образом: «игровое общение «рядом» – игровое общение «вместе» – сюжетно-ролевая игра; бытовой разговор – разговор в группе/компании – этикетный разговор; просьба – упрямивание – уговоры – убеждение; тактика проявления жалости – сочувствие – утешение...; тактика проявления неприятия – обвинение – осуждение; похвала – комплимент – одобрение; ответ – сообщение – рассказ – пересказ...» [20, с. 86].

Негативный опыт, вызванный стихийностью и непоследовательностью коммуникативного развития, может лишь усугубить языковые трудности, имеющиеся у детей с ТНР.

Заключение

Инклюзия в последние десятилетия является центральной темой обсуждений педагогической общественности, ученых и практиков, отношение которых к этой педагогической новации в современных условиях противоречиво, причем нередко можно услышать мнение о ней как о конфликтогенной. Этим объясняются и трудности реализации инклюзии, в том числе формирование межличностного общения, коммуникативно-речевой и речежанровой компетенции в условиях инклюзивного коллектива. Данный процесс требует особого внимания дефектологов и логопедов, необходимо педагогическое, логопедическое, родительское наставничество и использование многообразных приемов речевой социализации детей с ТНР.

В условиях онтогенеза коммуникативное развитие представляет собой набор определенных цепоч-

чек видоизменений, совершенствования жанровых форм по мере взросления детей. У детей с тяжелыми нарушениями речи некоторые из этих звеньев выпадают: например, из обычного бытового спонтанного диалога-разговора вырастает жанр разговора-общения в определенном коллективе, который начинает развиваться в старшем дошкольном возрасте и особенно активно формируется в школьные годы.

Дети с ТНР ограничены в этом, следовательно, у них не формируется умение вести диалог, в таких случаях особенно полезно создание различных коммуникативных ситуаций, жизненных сценариев в детском коллективе. В условиях инклюзии дети испытывают особенные трудности коммуникации, им необходимы специально организованные упражнения для тренировки обозначенных навыков.

Инклюзивная среда представляет собой довольно широкий спектр вариантов межличностного

взаимодействия, в которых дети с нормативным речевым развитием и выраженными нарушениями этого процесса в двустороннем порядке осваивают общие коммуникативные, статусно-ролевые, языковые правила общения со взрослыми и сверстниками. При формировании межличностного взаимодействия детей с тяжелыми нарушениями речи требуют особого внимания такие вопросы, как методы комплексной психолого-педагогической диагностики коммуникативной деятельности ребенка с тяжелыми нарушениями речи на разных возрастных этапах, в ситуациях «ребенок – ребенок» и «ребенок – взрослый» в рамках институционального, семейного, игрового общения; разработка последовательной системы игровых заданий и тренингов для усвоения детьми ролевых стереотипов поведения, формирования правильного отношения к собеседнику, дифференцированного использования языковых средств в общении.

Список литературы

1. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15). URL: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/12/primernaja-adaptirovannaja-osnovnaja-obshcheobrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovanija-obuchajushchih-s-tjazhelymi-narushenijami-rechi.pdf> (дата обращения: 20.01.2020).
2. Крюковская Н. В., Сидорко Т. В. Социализация учащихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования // Теория и практика специального и инклюзивного образования: сб. научно-метод. трудов с междунар. участием. СПб.: Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2019. С. 215–219.
3. Леханова О. Л., Нетужилова О. С. Угрозы нарушения общения со сверстниками у детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольного инклюзивного образования // Вестник Череповецкого гос. ун-та. 2013. № 3 (49), т. 1. С. 117–121.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. Лубовский В. И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2. С. 32–37.
6. Матасов Ю. Т. Судьба инклюзивного проекта // Теория и практика специального и инклюзивного образования: сб. научно-метод. трудов с междунар. участием. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 222–226.
7. Вахобжонова З. Б. К вопросу об интегрированном обучении и воспитании дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Университетское образование: культура и наука: материалы Международного молодежного научного форума / отв. ред. А. П. Шмакова. Ульяновск: Изд-во Ульяновского гос. пед. ун-та, 2012. Ч. I. С. 58–61.
8. Шеманов А. Ю., Самсонова Е. В. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 6. С. 38–46. DOI: 10.17759/pse.2019240604
9. Зайцев Д. В., Селиванова Ю. В. Инклюзивная парадигма современного образования в России: региональная специфика реализации // Гуманитарные науки. 2018. № 2 (42). С. 43–52.
10. Симаева И. Н., Хитрюк В. В. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся // Вестник Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. 2015. Вып. 11. С. 54–62.
11. Чиркина Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей // Ученые записки. Электронный науч. журнал Курского гос. ун-та. 2012. Вып. 2 (22). С. 155–166.
12. Кулагина Е. В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и критерии регулирования // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 94–101.
13. Сидорко Т. В. Теоретические подходы к созданию электронного тренажера, направленного на отработку навыков социального поведения детей с тяжелыми нарушениями речи // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. IV Региональной научно-практической конф. (с междунар. участием) / редкол.: Н. В. Михалкович (отв. ред.) и др. Гродно: ГрГУ, 2017. С. 89–92.
14. Сидорко Т. В., Бояревич В. В. Особенности социокультурной компетенции детей с тяжелыми нарушениями речи // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. IV Региональной научно-практ. конф. (с междунар. участием) / редкол.: Н. В. Михалкович (отв. ред.) и др. Гродно: ГрГУ, 2017. С. 92–96.

15. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: сб. науч. статей по материалам Всероссийской научно-практ. конф. «Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза» (Саратов, СГУ имени Н. Г. Чернышевского, 29 сентября 2017 г. / науч. ред. В. П. Крючков; ред.-сост. Т. А. Бочкарева, О. В. Кошечева. Саратов: Саратовский источник, 2017. С. 7–16.
16. Моргачёва Е. Н. Зарубежный опыт инклюзивного обучения и возможности его использования в отечественной практике // Дефектология. 2018. № 3. С. 58–65.
17. Яковлева И. М. Международная конференция по инклюзивному образованию – выбор стратегии развития // Дефектология. 2018. № 3. С. 66–70.
18. Межличностное взаимодействие // Большая психологическая энциклопедия. URL: https://psychology.academic.ru/287/взаимодействие_межличностное (дата обращения: 4.03.2020).
19. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
20. Кошечева О. В. Жанры детской речи. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2013. 148 с.

Константинова Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского (ул. Астраханская, 83, Саратов, Россия, 410012).
E-mail: olgakonstantino@mail.ru

Кошечева Ольга Валерьевна, кандидат филологических наук, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского (ул. Астраханская, 83, Саратов, Россия, 410012).
E-mail: olga-kosheeva@yandex.ru

Крючков Владимир Петрович, доктор филологических наук, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского (ул. Астраханская, 83, Саратов, Россия, 410012).
E-mail: vpks1@ya.ru

Материал поступил в редакцию 20.03.2020.

DOI 10.23951/1609-624X-2020-6-99-107

THE PROBLEM OF FORMING INTERPERSONAL INTERACTION AMONG SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISTURBANCES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION: COMMUNICATIVE AND SPEECH ASPECT

O. A. Konstantinova, O. V. Koshcheyeva, V. P. Kryuchkov

Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevskiy, Saratov, Russian Federation

Introduction. The formation of interpersonal interaction among children with severe speech disturbances (henceforth ‘SSD’) is compounded by the speech pathologies of different genesis and different degrees of severity, which make more difficult the development of communicative abilities, competences and skills, as well as the interpersonal interaction as a whole and the process of socialization, and lead to the retardation in personality development. According to the modern approaches to the education of children with speech disturbances, the development of communicative and speech abilities during the implementation of adapted educational programs is the key component of formation of personality competences among pre-schoolers and younger schoolchildren. But this process has its specific features in the frame of the inclusive educational model. Despite the focus of the researches on matters of communicative development of children with SSD, some specific aspects of realizing typical communicative models in the frame of inclusive education, as well as techniques and methods of this process pedagogical support, are now studied insufficiently.

The *purpose of the article* is to analyse different points of view on modern inclusive process and integrated education of schoolchildren with severe speech disturbances together with their coevals having no speech disturbances; to analyse the reasons, generating difficulties and contradictions in socialization and adaptation of schoolchildren with SDD to the social medium; to find the ways of successful formation of communicative, speech and genre competences among the children of this category.

Results and discussion. The authors, based on the publications of the last years, analyse the inclusion realisation problem in educational establishments, as well as the incorporation of children with SDD into the inclusive process. They also study the results of sociological researches in this domain and present psychophysiological characteristics of children with SDD hindering their incorporation into the inclusive group. Based on this analysis the authors suggest priority directions of further researches in the sphere of communicative and speech development of children with severe speech disturbances, as well as corresponding methods and techniques of psychological and pedagogical work.

Conclusion. The formation of interpersonal interaction is impossible without the formation of communicative and speech competences, including genre competence, skills of speech and interpersonal interaction in the conditions of

inclusive schoolchildren group. Speech communication is the most important mean of successful SDD children socialization, as the degree of speech development influences the success of education, acquisition of social experience, and formation of a personality as a whole.

Keywords: inclusion, severe speech disturbances, interpersonal interaction, communicative and speech development, speech and genre competence.

References

1. *Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s tyazhelymi narusheniyami rechi (Odobrena resheniyem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob'edineniya po obshchemu obrazovaniyu, protokol ot 22 dekabrya 2015 g. № 4/15)* [Approximate adapted basic educational program of preschool education for children with severe speech impairments (Approved by the decision of the federal educational and methodological association for general education, minutes of December 22, 2015 No. 4/15)] (in Russian). URL: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/12/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshcheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-obuchajushchikhsya-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi.pdf>. (accessed 20 January 2020).
2. Kryukovskaya N. V., Sidorko T. V. Sotsializatsiya uchashchikhsya s tyazhelymi narusheniyami rechi v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya [Socialization of students with severe speech impairment in an inclusive education]. *Teoriya i praktika spetsial'nogo i inkluzivnogo obrazovaniya: sbornik nauchno-metodicheskikh trudov s mezhdunarodnym uchastiyem* [Theory and Practice of Special and Inclusive Education: collection of scientific and methodological works with international participation]. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 2019. Pp. 215–219 (in Russian).
3. Lekhanova O. L., Netuzhilova O. C. Ugrozy narusheniya obshcheniya so sverstnikami u detey s tyazhelymi narusheniyami rechi v usloviyakh doshkol'nogo inkluzivnogo obrazovaniya [Threats related to communication of children with severe speech disorders with their peers in preschool inclusive education]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta – Cherepovets State University Bulletin*, 2013, no. 3 (49), vol. 1, pp. 117–121 (in Russian).
4. Vygotskiy L. S. *Sobraniye sochineniy: V 6 tomakh. Tom 5. Osnovy defektologii*. Pod redaktsiyey T. A. Vlasovoy [The basics of defectology. In 6 volumes. Volume 5: Fundamentals of Defectology. Edited by T. A. Vlasova]. Moscow, Pedagogika Publ, 1983. 368 p. (in Russian).
5. Lubovskiy V. I. Inkluziya – tupikovyy put' dlya obucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami [Inclusion is a dead end for educating children with disabilities]. *Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye. Teoriya i praktika – Preschool Education Today. Theory and Practice*, 2017, no. 2, pp. 32–37 (in Russian).
6. Matasov Yu. T. Sud'ba inkluzivnogo proekta [The fate of the inclusive project]. *Teoriya i praktika spetsial'nogo i inkluzivnogo obrazovaniya: sbornik nauchno-metodicheskikh trudov s mezhdunarodnym uchastiyem* [Theory and practice of special and inclusive education: collection of scientific and methodological works with international participation]. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 2019. Pp. 222–226 (in Russian).
7. Vakhobzhonova Z. B. K voprosu ob integrirovannom obuchenii i vospitanii doshkol'nikov s tyazhelymi narusheniyami rechi [On the issue of integrated training and education of preschoolers with severe speech impairment]. *Universitetskoye obrazovaniye: kul'tura i nauka: materialy Mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchnogo foruma. Chast' I* [University Education: Culture and Science: Proceedings of the International Youth Scientific Forum. Part 1]. Executive editor A. P. Shmakova. Ulyanovsk, USPU Publ., 2012. Pp. 58–61 (in Russian).
8. Shemanov A. Yu., Samsonova E. V. Spetsial'noye obrazovaniye kak resurs inkluzivnogo obrazovatel'nogo protsessa [Special education as a resource of an inclusive educational process]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, no. 6, pp. 38–46 (in Russian). DOI:10.17759/pse.2019240604.
9. Zaytsev D. V., Selivanova Iu. V. Inklyuzivnaya paradigma sovremennogo obrazovaniya v Rossii: regional'naya spetsifika realizatsii [Inclusive paradigm of modern education in Russia: regional specifics of implementation]. *Gumanitarnye nauki – The Humanities*, 2018, no. 2 (42), pp. 43–52 (in Russian).
10. Simayeva I. N., Khitryuk V. V. Problemy gotovnosti k inkluzivnomu obrazovaniyu roditeley obuchayushchikhsya [Problems of preparedness of students' parents for inclusive education]. *Vestnik BFU im. I. Kanta – Vestnik Immanuel Kant Baltic Federal University*, 2015, no. 11, pp. 54–62 (in Russian).
11. Chirkina G. V. Problema obucheniya detey s narusheniyami rechi v kontekste ikh osobykh obrazovatel'nykh potrebnostey [The problem of teaching children with speech impairments in the context of their special educational needs]. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific Notes: The online academic journal of Kursk State University*, 2012, no. 2 (22), pp. 155–166 (in Russian).
12. Kulagina E. V. Obrazovaniye detey-invalidov i detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: tendentsii i kriterii regulirovaniya [Education for children with disabilities and children with disabilities: trends and regulatory criteria]. *Sotsiologicheskoye issledovaniye – Sociological Studies*, 2015, no. 9, pp. 94–101 (in Russian).
13. Sidorko T. V. Teoreticheskiye podkhody k sozdaniyu elektronnoy trenazhera, napravlennoy na otrabotku navykov sotsial'nogo povedeniya detey s tyazhelymi narusheniyami rechi [Theoretical approaches to creating an electronic simulator aimed at developing the skills of social behavior of children with severe speech impairments]. *Sotsializatsiya lichnosti na raznykh etapakh vozrastnogo razvitiya: opyt, problemy, perspektivy: sb. nauchn. st. IV Regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem)* [Socialization of personality at different stages of age development: experience, problems,

- prospects: collection of scientific articles of the IV Regional Scientific and Practical Conference (with international participation)]. Editorial board: N.V. Mikhalkovich (executive editor), et al. Grodno, Yanka Kupala State University of Grodno Publ., 2017. Pp. 89–92 (in Russian).
14. Sidorko T. V., Boyarevich V. V. Osobennosti sotsiokul'turnoy kompetentsii detey s tyazhelymi narusheniyami rechi [Features of the sociocultural competence of children with severe speech impairment]. *Sotsializatsiya lichnosti na raznykh etapakh vrazhnogo razvitiya: opyt, problemy, perspektivy: sbornik nauchnykh statey IV Regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem)* [Socialization of the individual at different stages of age development: experience, problems, prospects: collection of scientific articles of the IV Regional Scientific and Practical Conference (with international participation)]. Editorial board N. V. Mikhalkovich (executive editor), et al. Grodno, Yanka Kupala State University of Grodno Publ., 2017. Pp. 92–96 (in Russian).
 15. Baryayeva L. B., Lopatina L. V. Tekhnologii al'ternativnoy i dopolnitel'noy kommunikatsii dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Alternative and complementary communication technologies for children with disabilities]. *Problemy rechevogo ontogeneza i dizontogeneza: sbornik nauchnykh statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Problemy rechevogo ontogeneza i dizontogeneza» (Saratov, SGU imeni N. G. Chernyshevskogo, 29 sentyabrya 2017 g.)*. Nauchnyy redaktor V. P. Kryuchkov; redaktor-sostavitel' T. A. Bochkareva, O. V. Koshcheyeva [Problems of speech ontogenesis and dysontogenesis: collection of scientific articles of the Russian national scientific-practical conference «Problems of speech ontogenesis and dysontogenesis» (Saratov, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky, September 29, 2017). Scientific. ed. V. P. Kryuchkov; ed.-comp. T. A. Bochkareva, O. V. Koscheyeva]. Saratov, Saratovskiy istochnik Publ., 2017. Pp. 7–16 (in Russian).
 16. Morgacheva E. N. Zarubezhnyy opyt inkluzivnogo obucheniya i vozmozhnosti ego ispol'zovaniya v otechestvennoy praktike [Foreign experience of inclusive education and the possibility of its use in domestic practice]. *Defektologiya – Defectology*, 2018, no. 3, pp. 58–65 (in Russian).
 17. Yakovleva I. M. Mezhdunarodnaya konferentsiya po inkluzivnomu obrazovaniyu – vybor strategii razvitiya [International Conference on Inclusive Education - Choosing a Development Strategy]. *Defektologiya – Defectology*, 2018, no. 3, pp. 66–70 (in Russian).
 18. Mezhlichnostnoye vzaimodeystviye [Interpersonal interaction]. *Bol'shaya psikhologicheskaya entsiklopediya* [Big psychological encyclopedia] (in Russian). URL: https://psychology.academic.ru/287/vzaimodeistvie_mezhlichnostnoe (accessed 4 March 2020).
 19. Sedov K. F. *Diskurs i lichnost': evolyutsiya kommunikativnoy kompetentsii* [Discourse and personality: the evolution of communicative competence]. Moscow, Labirint Publ., 2004. 320 p. (in Russian).
 20. Koshcheyeva O. V. *Zhanry detskoj rechi* [Genres of children's speech]. Saratov, Saratov university Publ., 2013. 148 p. (in Russian).

Konstantinova O. A., Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy (ul. Astrakhanskaya, 83, Saratov, Russian Federation, 410102). E-mail: olgakonstantino@mail.ru

Koshcheyeva O. V., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy (ul. Astrakhanskaya, 83, Saratov, Russian Federation, 410102). E-mail: olga-kosheeva@yandex.ru

Kruchkov V. P., Doctor of Philological Sciences, Head of the department of Logopaedics and Psycholinguistics, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy (ul. Astrakhanskaya, 83, Saratov, Russian Federation, 410102). E-mail: vpks1@ya.ru