

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ (ВОЗРАСТНАЯ) DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Роль коммуникативных компетенций в социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде

Е.Э. Артемова ✉, Л.А. Тишина, С.В. Комарова, А.В. Филатова

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

✉ artemovae@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Социальный опыт ребенка складывается из навыков общения с окружающими его людьми. Важным аспектом в формировании коммуникативного поведения является возможность адекватно воспринимать коммуникативную ситуацию и находить эффективные способы ее разрешения. В условиях начального школьного обучения вопросы решения социально-коммуникативных задач являются актуальными и связаны как с внеурочной формой деятельности, так и с анализом и интерпретацией содержания текстов произведений, с которыми обучающиеся знакомятся на уроках. В условиях инклюзивной среды значимой представляется апробация коррекционных технологий по развитию социально-коммуникативных компетенций детей с ограниченными возможностями здоровья, формирующих основу взаимодействия с их нормативно развивающимися сверстниками. **Цель.** Оценить возможности понимания и интерпретации социально-коммуникативной ситуации, характеристик и эмоций героев как старт развития социально-коммуникативных навыков обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, осваивающих программу в условиях инклюзивного образования. **Методы и материалы.** В исследовании участвовали 47 младших школьников, из них 24 ребенка с сохранным развитием, 12 обучающихся с тяжелыми нарушениями речи и 11 детей с задержкой психического развития. Программа исследования представлена заданиями различного уровня сложности и способов их выполнения, составленными на материале рассказа В.А. Осеевой «Синие листья». Изучали сформированность навыков понимания социально-коммуникативной ситуации: чувства и эмоции героев, позиция автора, скрытый смысл. **Результаты.** Выявлены показатели зависимости способности к интерпретации социально-коммуникативной ситуации от состояния речевого и интеллектуального развития обучающихся. Учитывая, что ситуация, представленная в тексте рассказа, является понятной и социально значимой для младших школьников, нами отмечено практическое отсутствие переноса способа решения проблемы в другие похожие условия обучаю-

щимися с ограниченными возможностями здоровья. **Выводы.** Представленные результаты дополняют сведения о процессе формирования социально-коммуникативных навыков у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социально-коммуникативная ситуация, речевая практика, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с задержкой психического развития, обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи, интерпретация текста, начальная школа

Для цитирования: Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А., Комарова, С.В., Филатова, А.В. (2026). Роль коммуникативных компетенций в социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 118–130. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310509>

The role of communicative competencies in the socialization of students with disabilities in an inclusive environment

E.E. Artemova ✉, L.A. Tishina, S.V. Komarova, A.V. Filatova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ artemovae@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. A child's social experience is shaped by their ability to communicate with others. An important aspect of developing communicative behavior is the ability to perceive and respond appropriately to different communication situations, which can be challenging in an inclusive education environment. In the context of primary school education, issues related to solving socio-communicative tasks are relevant and are associated both with extracurricular activities and with the analysis and interpretation of the content of the texts of works that students are introduced to in class. In an inclusive environment, it is important to test corrective technologies aimed at developing the socio-communicative competencies of children with disabilities, which form the basis for interaction with their typically developing peers. **Objective.** Studying the possibilities of understanding and interpreting a socio-communicative situation, as well as assessing the characteristics and emotions of the characters, as a starting point for developing the socio-communicative skills of students with disabilities who are following a program in an inclusive education setting. **Methods and materials.** The study involved 47 primary school students, including 24 children with developmental disabilities, 12 students with language disorders and 11 children with mental retardation. The research program is represented by tasks of various levels of complexity and methods of their implementation, compiled on the material of V.A. Oseeva's story "Blue leaves". We studied the development of skills in understanding the socio-communicative situation: the feelings and emotions of the characters, the author's position, and the hidden meaning. **Results.** We have identified indicators of the dependence

of the ability to interpret a socio-communicative situation on the state of speech and intellectual development of students. Given that the situation presented in the story is understandable and socially significant for younger students, we have noted a practical lack of transfer of the problem-solving method to other similar conditions by students with disabilities. **Conclusions.** The presented results complement the information about the process of developing social and communicative skills in younger students with disabilities, including those in inclusive education.

Keywords: inclusive education, social and communicative situation, speech practice, students with disabilities, students with delayed mental development, students with language disorders, text interpretation, elementary school

For citation: Artemova, E.E., Tishina, L.A., Komarova, S.V., Filatova, A.V. (2026). The role of communicative competencies in the socialization of students with disabilities in an inclusive environment. *Psychological Science and Education*, 31(5), 118–130. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310509>

Введение

Социальный опыт любого ребенка, ведущим механизмом которого является общение, складывается под влиянием общественных отношений на основе коммуникации с другими людьми (Лисина, 1997; Мудрик, 2024).

Нарушения общения в детском возрасте выражаются в избегании контактов, неспособности устанавливать адекватные взаимоотношения, трудностях усвоения навыков культуры поведения и общения со сверстниками (Лисина, 1997; Смирнова, 2002). Проблема социального взаимодействия на уровне «ученик — ученик» или «ученик — учитель» приобретает особую значимость в случае, когда освоение образовательной программы происходит в условиях инклюзивного образования, поскольку многие исследователи указывают на наличие нарушений речевого и коммуникативного развития у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Давыдова и др., 2021; Bowman et al., 2023; Артемова и др., 2024; Шмелева и др., 2024; Stitzinger, 2025). Процесс формирования личности, качество социальной адаптированности и способности к саморазвитию детей различных возрастных групп и нозологий зависят от уровня коммуникативных навыков обучающихся (Егорова, Заречная, 2019).

Способность человека к освоению социокультурного опыта, детерминированного речью, является важнейшим фактором существования человеческого общества (Зимняя, 2003). Л.С. Выготский, определяя решающую роль общения, подчеркивал, что психологической природой человека предопределена совокупность человеческих отношений, которые переносятся вовнутрь, становятся функциями личности и формами ее структуры (Междисциплинарный подход..., с. 29).

Готовность эффективно выстраивать взаимоотношения между людьми возможна только при наличии определенного объема знаний и личного опыта, что напрямую связано с когнитивным и поведенческим компонентом развития. Особое внимание в психолого-педагогических исследованиях уделяется вопросам интеграции общения и обучения (Гуцу, Арусланова, Рунова, 2023). Недостаточный уровень развития социального интеллекта младших школьников с сохранным и нарушенным речевым развитием отражается на проблемах в коммуникации, понимании поведения, регламентирующего поступки людей, что приводит к трудностям социальной адаптации (Иванова, 2025).

В процессе обучения младших школьников (в том числе и обучающихся в инклюзивной образовательной среде) особого внима-

ния заслуживают вопросы формирования коммуникативных универсальных учебных действий, определяющих не только качество обучения и уровень сформированности академических навыков, но и влияющих на личностное развитие младших школьников (Санина, Расторгуева, 2023). Проблемы речевой коммуникации часто обуславливают задержку личностного развития ребенка и проявляются в определении невыгодной позиции в коллективе сверстников, дезадаптации, тревожности (Междисциплинарный подход..., с. 33). Не так много исследований, изучающих социально-коммуникативные навыки у обучающихся с разной нозологией, которые получают образование в инклюзивной среде, в сравнении с нормотипичными школьниками (Гаврилушкина, 2012; Быстрова, 2022; Алехина и др., 2025).

В этом контексте особую актуальность приобретает поиск и применение эффективных педагогических технологий, направленных на целенаправленное развитие речи как средства общения. Одной из наиболее системных и результативных методик, ориентированных на развитие речи как средства общения, является методика проведения уроков «Речевая практика» (Комарова, Савельева, Дуденкова, 2019). Методика формирования речевой коммуникации, разработанная С.В. Комаровой, это коммуникативно-ситуативная методика, которая базируется на реализации принципов коммуникативного подхода и представляет собой целостную систему, направленную на преодоление специфических трудностей речевого развития детей.

В отличие от традиционной практики, где развитие коммуникации рассматривается как сопутствующая задача, в анализируемой методике речевая коммуникация одновременно является объектом и предметом педагогической работы. Коммуникативная задача реализуется именно через формирование средств общения, а не формального накопления языковых единиц.

Кроме базового коммуникативного подхода, обучение на уроках «Речевой практи-

ки» реализуется через принципы ситуативности и функциональности: создание учебных речевых ситуаций позволяет моделировать реальные жизненные обстоятельства. Языковой материал (лексика, грамматические конструкции) вводится и отрабатывается не абстрактно, а в контексте конкретной функции в общении. Процесс обучения насыщен содержанием, имеющим социокультурную и социально-личностную направленность. Работа с детьми направлена не только на обучение диалогу, но и на формирование у них представлений о правилах поведения в обществе, нормах этикета и различных социальных ролях.

Взаимодействие ведущего обучения взрослого (педагога, родителя) строится на основе принципа партнерства, когда взрослый выступает не в роли транслятора знаний, а как более опытный партнер по общению, который организует, мотивирует и поддерживает речевую деятельность детей. Основной формой организации деятельности детей является учебная речевая ситуация. Именно она позволяет моделировать естественные процессы общения и формировать у детей первоначальные коммуникативные умения. Алгоритм работы над речевой ситуацией связан с актуализацией и систематизацией словарного запаса, отработкой учебных диалогов по теме заданной на уроке ситуации; подведением итогов с включением доступных школьникам монологов и с опорой на вербальные и графические планы высказываний.

Методика учитывает неоднородность состава детей, которые могут быть включены в обучение. На основе диагностики выделяются три группы с разным уровнем успешности речевой коммуникации (условно успешная; со сниженными возможностями; с низкими показателями), что предполагает дифференцированный подход. При дальнейшем комплексном анализе результатов диагностики с учетом всех этапов исследования предполагается выделить три группы обучающихся с ОВЗ с разным уровнем успешности речевой коммуникации.

Материалы и методы

В настоящее время коррекционный курс «Речевая практика» используется при обучении младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Процесс обучения на специальных уроках речевой практики сводится к тому, что под руководством учителя дети анализируют специально созданные социальные коммуникативные ситуации, тем самым осваивая навыки общения, что способствует освоению норм речевого общения.

Коррекционный курс «Речевая практика» осваивается сегодня всеми обучающимися, имеющими нарушения интеллектуального развития. Для детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в условиях инклюзии, крайне важно владеть навыками коммуникации, поскольку наличие коммуникативных барьеров негативно влияет не только на освоение учебной программы, но и на процесс социализации ребенка. Следует обратить внимание на то, что при наличии достаточного уровня средств общения младшие школьники не способны адекватно выстраивать социально-коммуникативные модели в рамках учебной ситуации.

А.Н. Леонтьев, анализируя коммуникативные навыки, одной из ключевых позиций считал умение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от ситуации взаимодействия (Леонтьев, 2019). В условиях современных тенденций школьного инклюзивного образования сам процесс обучения постоянно связан с поиском способов решения разноплановых сложных коммуникативных задач не только для нормативно развивающихся сверстников, но и в особенности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Нам представлялось целесообразным проверить возможность применения методики «Речевая практика» в процессе обучения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) (вариант АООП 5.1.) и с задержкой психического развития (ЗПР) (вариант АООП 7.1.). Обучающиеся по этим ва-

риантам программы осваивают программу в сроки, соответствующие нормативному сроку обучения, и их образовательные результаты сопоставимы с результатами их нормально развивающихся сверстников. Однако в плане коммуникативного развития обучающиеся по вариантам 5.1. и 7.1. тоже испытывают трудности, о которых мы писали выше.

Планируемое нами исследование, связанное с изучением состояния социально-коммуникативных навыков младших школьников, обучающихся в условиях инклюзии, предполагало два блока. В рамках представленных здесь материалов нами проанализированы результаты только первого блока, поскольку он связан с апробацией авторской диагностической программы (Филатова, Тишина, 2025) и является пилотным исследованием.

Первый диагностический блок посвящен изучению возможностей понимания и интерпретации текста на примере рассказа В.А. Осеевой «Синие листья». Предложенный рассказ включен в исследование на основании следующих критериев:

- понимание самого текста доступно не только обучающимся с нормативным речевым развитием, но и младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья;

- содержание текста представлено хорошо понятной детям социально-коммуникативной ситуацией;

- события, о которых говорится в рассказе, происходят в школе на уроке, что приближает суть происходящего в тексте к личному опыту самого ребенка;

- в тексте представлено несколько героев, между которыми складываются коммуникативные отношения разного уровня (модели «учитель — ребенок» и «ребенок — ребенок»);

- в тексте рассказа нет прямого указания на положительного и отрицательного героя (по принципу «хороший — плохой»), не содержится прямого указания на чувства и характеристику персонажей, нет прямого вывода или итога на разрешение сложившейся ситуации;

— есть свобода для оценки поступков героев и интерпретации изложенной ситуации с опорой на собственный социальный опыт обучающихся;

— поскольку текст входит в содержание программы по литературному чтению, есть возможность оценить возможные выводы, сделанные обучающимися с нормативным и нарушенным развитием в условиях одинаковой структуры анализа содержания текста, сделанного под руководством учителя.

В нашем случае особого внимания заслуживает индивидуальная оценка содержания ситуации, характеристик и эмоциональной оценки героев, сделанных обучающимися после знакомства с текстом на уроке, поскольку перенос полученных знаний в новые условия предъявления является неотъемлемой частью коррекционной работы. В отдельных исследованиях (Адильжанова, Тишина, 2024; Исаев, Марголис, 2023) отмечается, что младшие школьники испытывают сложности в коммуникации, что существенно осложняет процесс адекватного выстраивания моделей социально-коммуникативного поведения. Потенциальную готовность к эффективному взаимодействию может обеспечить имеющийся запас знаний об окружающем мире и опыт (Рубцов, Исаев, Коноктин, 2022).

Второй блок исследования будет направлен на изучение сформированности навыков социальной коммуникации младших школьников с нормативным развитием, ТНР и ЗПР. Анализируя процесс взаимодействия в рамках социальных отношений, А.В. Мудрик выделяет способность ориентироваться в партнерах; способность разбираться в ситуации общения; способность сотрудничества в различных видах деятельности (Мудрик, 2005). Планируется анализ сформированности таких компонентов социального взаимодействия, как умение ребенка взаимодействовать в совместной взаимозависимой деятельности в группе сверстников; тип социально-коммуникативного взаимодействия; исполь-

зование вербальных средств организации взаимодействия. Таким образом, полученные результаты позволят определить зависимость (взаимосвязь) способности к социальной коммуникации от навыков интерпретации текста у детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в одинаково организованных условиях инклюзивного образования.

Результаты

Анализ социальной ситуации, представленной в тексте рассказа, показал разный уровень понимания как всей цепочки событий, так и отдельных элементов сюжета обучающимися с нарушениями развития в отличие от нормативно развивающихся сверстников. У обучающихся с ТНР неправильный выбор ответа можно объяснить несформированным навыком полноценного анализа событий рассказа, когда итог взаимодействия главных героев младшие школьники считают основной темой повествования. Школьники с ЗПР основное событие текста связывали с эмоциями героев *или одним* из первых событий рассказа.

Целостный последовательный анализ цепочки событий, происходящих в рассказе, показал, что дети с нормативным развитием и группа школьников с ТНР смогли безошибочно определить, что действия одного героя рассказа по отношению к другому являются причиной последующей развязки. Варианты ответов детей с ЗПР подтвердили наличие трудностей анализа прочитанной текстовой информации.

При анализе заданий, направленных на уточнение представлений о чувствах и эмоциях главных героев, ошибочные ответы школьников с ЗПР можно объяснить тем, что обучающиеся не могли точно соотнести имена главных героев и их поступки. Такое смешение (как подмена) повлияло на точность понимания социальной ситуации рассказа. Недостаточная сформированность словарного запаса, отсутствие в самостоятельной речи слов

абстрактного значения, фразеологических и сравнительных оборотов обусловили трудности объяснения сочетания *«покраснела как рак»* младшими школьниками с нарушениями развития. Если дети с ЗПР предложенный вариант объясняли словами *«расстроилась»* или *«согрелась»*, то обучающиеся с ТНР чаще использовали слово *«разозлилась»*. Необходимость предварительной словарной работы с эмоциональной и оценочной лексикой, составляющей текст, будет способствовать не только точному пониманию отдельных слов и выражений, но и последующему анализу текста. Когда в тексте требовалось отметить (подчеркнуть) словосочетания и предложения, которые относятся к описанию чувств героев, обучающиеся с ЗПР ошибочно отмечали имена главных и второстепенных героев или отбирали случайные события (например, *«спрошу у мамы»*, *«молчит Лена»*, *«я ей давала, а она не берет»*). Следует отметить, что практически все обучающиеся с ЗПР не знакомы с понятиями «чувства»/«эмоции», которые мы использовали в формулировке инструкции, и переспрашивали об этом экспериментатора (*«Что нужно найти?»*, *«Кто что делал?»*).

При анализе результатов понимания скрытого смысла можно проследить, что обучающиеся с ТНР и ЗПР фактически опираются на текст рассказа, каждую сюжетную линию рассматривают отдельно, но не анализируют всю ситуацию в целом. Дети с ТНР в основном сводились к объяснению ситуации, а школьники с ЗПР отмечали роль мамы и брата и считали ее ключевой для понимания. Полученные результаты убедительно доказывают необходимость обсуждения содержания текста с различных сторон, используя реальные примеры и произведения со схожим замыслом и опираясь на собственный социально-коммуникативный опыт. При оценке способности к анализу поступков героев мы хотели отметить не только способность к осмыслению и интерпретации анализа ситуации, но и возможность переноса событий на

собственный жизненный опыт. Полученные результаты подтвердили отсутствие навыков анализа социально-коммуникативных ситуаций у обучающихся с ОВЗ.

Вопросы о позиции автора требуют глубокого понимания смысла всего рассказа. Стараясь объяснить главную мысль, обучающиеся с ТНР старались использовать фразы о бережном отношении не только к вещам, но и к окружающим. Дети говорили о том, что *«Надо хорошо друг к другу относиться»*; *«Надо так давать, чтобы человек хотел взять»*; *«Надо говорить “возьми, если хочешь”, а не вредничать»*. Ответы школьников с ЗПР сводились к предметному содержанию: *«Надо обычно давать, а не бросать»*; *«Это чтоб человек взял и понял, что нельзя с ним делать»*. В рассуждениях детей с ЗПР наблюдалось несвязное перечисление событий рассказа. Для обучающихся с ЗПР и ТНР все более вещественно и материализовано, поэтому в своих выводах школьники в первую очередь опираются на предметное содержание текста и только потом на свой ограниченный собственный жизненный опыт. Младшим школьникам с ОВЗ в полной мере не доступно понимание скрытого смысла, подтекста, всего спектра эмоций, характеризующих героев и события текста.

Уточнение сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи между действиями героев показало, что обучающиеся с ТНР чаще допускали ошибки в подборе продолжения фразы: *«Лена нарисовала синие листья на деревьях, потому что...»*. Можно предположить, что ошибочное продолжение *«... Катя сделала недовольное лицо и нахмурила брови»* связано с недостаточным анализом ситуации. Также эту фразу часть обучающихся с ЗПР заканчивали, подбирая вариант *«... она искала отговорку, чтобы не делиться карандашом»*. Такой выбор объясняется недостаточной дифференциацией главных героев и смешением их действий.

Показатели успешности выполнения диагностических проб, приведенные в таблице,

рассчитывали как отношение количества правильно выполненных заданий к общему объему предложенных заданий. Следует подчеркнуть, что детям с ОВЗ необходима работа на этапе понимания содержательных компонентов, прямых фактов.

Обсуждение результатов

Следует обратить внимание, что до настоящего времени не проводились исследования, предполагающие адаптацию коррекционного курса «Речевая практика», предназначенного для младших школьников с интеллектуальными нарушениями, для других категорий обучающихся с ОВЗ, особенно в условиях инклюзивного образования.

Полученные результаты позволили установить, что обучающиеся с ЗПР и ТНР испытывают трудности в понимании и интерпретации социальной ситуации, представленной в тексте художественного произведения, при этом в силу специфики нарушенного развития у школьников с ЗПР такие проблемы объективно связаны с тем, что дети не улав-

ливают связи между героями и событиями, которые с ними связаны. Таким образом, чем больше героев и событий в любой ситуации общения, тем сложнее ребенку с ЗПР следить за логикой, последовательностью, цепочкой событий для того, чтобы проанализировать информацию и сформулировать свое отношение к ней. Следует учесть, что интерпретацию учебных ситуаций на специальных занятиях необходимо начинать с определения позиции одного героя, постепенно усложняя структуру и содержание социально-коммуникативных ситуаций.

Качество интерпретации текстовой информации и соответствующих коммуникативных ситуаций у школьников с нарушениями развития будет зависеть от анализа лексики, возможности ее использования в учебном и свободном диалоге. Важным основанием для понимания основных сюжетных линий, отношений, скрытого смысла (подтекста), считывания коммуникативных знаков, умения устанавливать причинно-следственные связи между событиями будет

Таблица / Table

Результаты исследования понимания и интерпретации текста у младших школьников Results of a study on understanding and interpreting text in primary school students

Диагностические пробы / Diagnostic tests	Результаты исследования в группах / The results of the study in the groups		
	Обучающиеся с задержкой психического развития / Students with mental retardation	Обучающиеся с тяжёлыми нарушениями речи / Students with severe speech impairments	Обучающиеся с нормативным развитием / Students with normative development
Уточнение содержательных компонентов текста / Clarifying the content components of the text	64,4%	76%	85,2%
Уточнение представлений о чувствах и эмоциях героев / Clarifying the characters' feelings and emotions	69,2%	80,1%	94,9%
Уточнение подтекстовой информации и скрытого смысла / Clarification of subtextual information and hidden meaning	54,6%	54,8%	87,5%
Понимание позиции автора / Understanding the author's position	65,2%	69,4%	98,2%
Соотнесение ситуаций с определяющими причинами / Matching situations with their underlying causes	63,9%	78,8%	88,9%

являться расширение представлений о чувствах и эмоциях героев и расширение собственного житейского опыта.

Сопоставительный анализ результатов экспериментального исследования является основанием для понимания необходимости разработки модели и содержания коррекционно-логопедической работы, обеспечивающей понимание социально-коммуникативных ситуаций обучающимися с ОВЗ и их нормативно развивающимися сверстниками.

Важно отметить, что коммуникативный опыт у обучающихся с ОВЗ спонтанно не возникает. Если мы хотим научить младших школьников с нарушениями развития самостоятельно решать разнообразные коммуникативные задачи, то следует обратить особое внимание на формирование у каждого из обучающихся индивидуального опыта общения, который без направленного обучения, специально организованных учебных и внеучебных мероприятий практически невозможен. В этой связи речевая социально-коммуникативная деятельность должна быть встроена в обстоятельства повседневного общения, позволяющие анализировать и интерпретировать не только учебные, но и разноплановые бытовые ситуации. Мы полагаем, что содержание работы по развитию коммуникативных навыков школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования требует особого внимания.

Анализ коммуникативных ситуаций, представленных в текстах различной тематики и проблематики, должен способствовать расширению представлений о нормах социального взаимодействия в разных ситуациях общения.

Заключение

Проведенное исследование позволило оценить возможности понимания и интерпретации социально-коммуникативной ситуации, характеристик и эмоций героев. Полученные результаты показали их дефициты у младших школьников с задержкой психического развития и с тяжелыми нарушениями речи: в восприятии и интерпретации самой

ситуации, в понимании характеристик и эмоций героев ситуации, в определении характера поведения героев и установлении причинно-следственных связей (почему поступил именно так, почему получил именно такой ответ и пр.). Выявленные трудности требуют специальной организованной работы, направленной на развитие социально-коммуникативных компетенций.

Для успешной социализации детей разных категорий важно учитывать дифференцированный подход, который заложен в самой методике обучения. На основе коррекционного курса «Речевая практика» для инклюзивного образования может быть организована «Мастерская общения», где дети будут развивать коммуникативные навыки и социальные умения. Такой подход, основанный на принципах ситуативности, функциональности и партнерства, позволит каждому ребенку, независимо от его стартовых возможностей, найти свой путь к успешному взаимодействию. «Мастерская общения» может стать не просто уроком или занятием, а безопасным пространством для отработки жизненных сценариев, в котором формируется не только правильная речь, но и уверенность в себе, эмпатия и готовность к диалогу — ключевые качества для полноценной интеграции в общество.

С учетом специфики социально-коммуникативного развития обучающихся с ОВЗ содержание занятий в «Мастерской общения» должно опираться на социально-интеллектуальный компонент, обеспечивающий усвоение своих и чужих поведенческих реакций, формирование способности не создавать конфликты и находить решения спорных ситуаций, оценку ребенком собственного эмоционального состояния и партнеров по общению и др. Социально-личностная направленность и партнерство в процессе обучения напрямую работают на социализацию. Поэтому коммуникативные компетенции могут являться прогностическим фактором и определять роль социальных отношений среди обучающихся в инклюзивной среде. Для детей с наруше-

ниями развития — это безопасный способ отработать социальные сценарии. Для всех остальных — это развитие эмпатии и навыков командной работы.

Как мы уже отмечали ранее, наше исследование не является исчерпывающим

и будет продолжено, поскольку не решена основная задача, связанная с определением взаимосвязи уровня развития социальной коммуникации с навыками интерпретации текста у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список источников / References

1. Адильжанова, М.А., Тишина, Л.А. (2024). Специфика усвоения диалоговых навыков дошкольниками с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 22(3), 47–55. <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220306>
2. Адильжанова, М.А., Тишина, Л.А. (2024). The Specifics of Learning Dialog Skills by Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 22(3), 47–55. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220306>
3. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2025). Особенности личностного развития обучающихся в инклюзивной образовательной среде. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 70–80. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210407>
4. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2025). Peculiarities of personal development of students in inclusive educational environment. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 70–80. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2025210407>
5. Антонова, Е.Е., Артемова, Е.Э., Ерохина, В.А. и др. (2017). Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Спутник+.
6. Антонова, Е.Е., Артемова, Е.Э., Ерохина, В.А. et al. (2017). Interdisciplinary Approach to the Study of Developmental Disorders in Children with Disabilities. Moscow: Sputnik+ Publ. (In Russ.).
7. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А., Сунько, Т.Ю. и др. (2024). Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями. М.: МГППУ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/mcdtspgessen2024/mcdtspgessen2024.pdf> (дата обращения: 30.11.2025).
8. Артемова, Е.Е., Тишина, Л.А., Сунько, Т.Ю. et al. (2024). Modern Correctional and Developmental Technologies in the System of Primary General Education for Students with Special Educational Needs. Moscow: MSUPE. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/mcdtspgessen2024/mcdtspgessen2024.pdf> (viewed: 30.11.2025). (In Russ.).
9. Быстрова, Ю.А. (2022). Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 102–114. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>
10. Быстрова, Ю.А. (2022). The Development of Social Competence in Adolescents in the Conditions of Inclusive Education. *Psychological Science and Education*, 27(6), 102–114. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>
11. Гаврилушкина, О.П. (2012). Социальная компетентность нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья в современной социокультурной среде. *Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию*, 2(2), 121–132. URL: https://psyjournals.ru/journals/bulletin_psyumo/archive/2012_n2/56069 (дата обращения: 01.07.2026).
12. Гаврилушкина, О.П. (2012). Social Competence of Normally Developing Children and Their Peers with Disabilities in the Modern Socio-Cultural Environment. *Bulletin of the Educational and Methodological Association of Russian Universities for Psychological and Pedagogical Education*, 2(2), 121–132. URL: https://psyjournals.ru/journals/bulletin_psyumo/archive/2012_n2/56069 (viewed: 01.07.2026). (In Russ.).
13. Гуцу, Е.Г., Арусланова, С.И., Рунова, Т.А. (2023). Формирование адекватной самооценки у младших школьников в учебной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования*, 81(2), 225–229.
14. Gutsu, E.G., Aruslanova, S.I., Runova, T.A. (2023). Formation of Adequate Self-Esteem in Primary School Children in Learning Activities. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 81(2), 225–229. (In Russ.).
15. Давыдова, Е.Ю., Сорокин, А.Б., Хаустов, А.В., Шведовский, Е.Ф. (2021). Проблемы и перспективы интеграции методов с доказанной эффективностью в практику школьного обучения детей с расстройствами

- аутистического спектра. *Клиническая и специальная психология*, 10(1), 36–60. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100103>
- Davydova, E.Yu., Sorokin, A.B., Khaustov, A.V., Shvedovsky, E.F. (2021). Challenges and Perspectives of Evidence-Based Interventions Integration into Schooling of Children with Autism Spectrum Disorders. *Clinical Psychology and Special Education*, 10(1), 36–60. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100103>
9. Егорова, М.А., Заречная, А.А. (2019). Особенности развития социально-коммуникативных компетенций младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). *Психологическая наука и образование*, 24(3), 74–84. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240307>
- Egorova, M.A., Zarechnaya, A.A. (2019). Features of the Development of Socio-Communicative Competences in Primary Schoolchildren with Developmental Delays. *Psychological Science and Education*, 24(3), 74–84. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240307>
10. Зимняя, И.А. (2003). Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, 5, 34–42.
- Zimnyaya, I.A. (2003). Key Competences — a New Paradigm of the Educational Result. *Higher Education Today*, 5, 34–42. (In Russ.).
11. Иванова, Г.В., Артамонова, В.П. (2025). Формирование коммуникативных навыков младших школьников с ограниченными возможностями здоровья на уроках в начальной школе. *Педагогическое образование и наука*, 4, 102–107. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2025-4-102-107>
- Ivanova, G.V., Artamonova, V.P. (2025). Formation of Communication Skills of Primary School Children with Disabilities in Primary School Lessons. *Pedagogical Education and Science*, 4, 102–107. (In Russ.). <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2025-4-102-107>
12. Исаев, Е.И., Марголис, А.А. (2023). Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление. *Психологическая наука и образование*, 28(5), 7–20. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>
- Isaev, E.I., Margolis, A.A. (2023). Learning Difficulties: Diagnosis, Prevention, Overcoming. *Psychological Science and Education*, 28(5), 7–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>
13. Комарова, С.В., Савельева, Г.В., Дуденкова, С.С. (2019). Вариативность содержания уроков «Речевой практики» в рамках ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, 6, 22–30.
- Komarova, S.V., Savelyeva, G.V., Dudenkova, S.S. (2019). Variability of the Content of “Speech Practice” Lessons within the Federal State Educational Standard for the Education of Students with Intellectual Disabilities. *Education and Training of Children with Developmental Disorders*, 6, 22–30. (In Russ.). EDN: OBHLVT
14. Леонтьев, А.Н. (2019). Психологические основы развития ребенка и обучения. Д.А. Леонтьев, А.А. Леонтьева (ред.). М.: Смысл.
- Leontiev, A.N. (2019). Psychological Foundations of Child Development and Learning. D.A. Leontiev, A.A. Leontieva (Eds.). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
15. Лисина, М.И. (1997). Формирование личности ребенка в общении. В: А.Г. Рузская (ред.), *Общение, личность и психика ребенка* (с. 291–302). М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК». URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=160861>
- Lisina, M.I. (1997). Formation of the Child's Personality in Communication. In: A.G. Ruzskaya (Ed.), *Communication, Personality and the Child's Psyche* (pp. 291–302). Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=160861> (In Russ.).
16. Мудрик, А.В. (2024). Общение в процессе социализации. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, 2(94), 47–50. https://doi.org/10.36871/2306_8329_2024_94_2_47
- Mudrik, A.V. (2024). Communication in the Process of Socialization. *Municipal Education: Innovations and Experiment*, 2(94), 47–50. (In Russ.). https://doi.org/10.36871/2306_8329_2024_94_2_47
17. Рубцов, В.В., Исаев, Е.И., Конокотин, А.В. (2022). Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 28–40. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103>
- Rubtsov, V.V., Isaev, E.I., Konokotin, A.V. (2022). Learning Activity as a Zone of Proximal Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children Aged 6–10. *Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 28–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103>
18. Санина, С.П., Расторгуева, М.Д. (2023). Коммуникативные трудности в обучении младших школьников. *Психологическая наука и образование*, 28(5), 142–153. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280511>

- Sanina, S.P., Rastorgueva, M.D. (2023). Communicative Difficulties in Teaching Primary School Children. *Psychological Science and Education*, 28(5), 142–153. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280511>
19. Смирнова, Е.О. (2022). *Психолого-педагогические исследования дошкольного детства: Избранные статьи*. М.: Издательство Московского университета. 583 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49919150>
- Smirnova, E.O. (2022). *Psychological and Pedagogical Studies of Preschool Childhood: Selected Articles*. Moscow: Moscow University Press. 583 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49919150> (In Russ.).
20. Филатова, А.В., Тишина, Л.А. (2025). *Специфика интерпретации текстовой и подтекстовой информации младшими школьниками с речевым недоразвитием*. В: Традиции и инновации в современном образовательном пространстве (с. 734–741). М. Filatova, A.V., Tishina, L.A. (2025). *Specifics of Interpretation of Textual and Subtextual Information by Primary School Children with Speech Underdevelopment*. In: Traditions and Innovations in the Modern Educational Space (pp. 734–741). Moscow. (In Russ.).
21. Шмелева, Е.В., Давыдова, Е.Ю., Мамохина, У.А., Загуменная, О.В., Давыдов, Д.В., Хаустов, А.В. (2024). Оценка навыков младших школьников с РАС. Диагностический инструмент «Компас тьютора». Часть 1. *Аутизм и нарушения развития*, 22(4), 31–40. <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220404>
- Shmeleva, E.V., Davydova, E.Yu., Mamokhina, U.A., Zagumennaya, O.V., Davydov, D.V., Khaustov, A.V. (2024). Assessment of Skills of Primary School Children with ASD. Diagnostic Tool “Tutor’s Compass”. Part 1. *Autism and Developmental Disorders*, 22(4), 31–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220404>
22. Bowman-Perrott, L., Gilson, C., Boon, R.T., Ingles, K.E. (2023). Peer-Mediated Interventions for Students with Intellectual and Developmental Disabilities: A Systematic Review of Reviews of Social and Behavioral Outcomes. *Dev Neurorehabil*, 26(2), 134–154. <https://doi.org/10.1080/17518423.2023.2169878>. Epub 2023 Mar 9. PMID: 36892164.
23. Stitzinger, U. (2025). Linguistic and Communicative Diversity in Inclusive Settings — Effects, Challenges, and Opportunities. *Education Sciences*, 15(2), 157. <https://doi.org/10.3390/educsci15020157>

Информация об авторах

Ева Эдуардовна Артемова, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специального (дефектологического) образования, декан факультета клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: artemovae@mgppu.ru

Людмила Александровна Тишина, кандидат педагогических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой специального (дефектологического) образования, факультет клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru

Софья Вадимовна Комарова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, факультет клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6403-6924>, e-mail: komarovasv@mgppu.ru

Алена Витальевна Филатова, аспирант, факультет клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9882-9904>, e-mail: filatovaav@mgppu.ru

Information about the authors

Eva E. Artemova, Candidate of Science (Education), Docent, Dean of the Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: artemovae@mgppu.ru

Liudmila A. Tishina, Candidate of Science (Pedagogy), Docent, Professor, Head of the Department of Special (Defectological) Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University

of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru

Sofia V. Komarova, Candidate of Science (Education), Associate professor of the Department of Special (Defectological) Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6403-6924>, e-mail: komarovasv@mgppu.ru

Alyona V. Filatova, Postgraduate, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9882-9904>, e-mail: filatovaav@mgppu.ru

Вклад авторов

Артемова Е.Э. — идеи исследования; планирование исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Комарова С.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; сбор и анализ данных.

Тишина Л.А. — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования; проведение эксперимента; сбор и анализ данных, написание и оформление рукописи.

Филатова А.В. — идеи исследования; планирование исследования; сбор и анализ данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Artemova E.E. — research ideas; research planning; annotation, writing, and formatting of the manuscript.

Komarova S.V. — research ideas; annotation, writing, and formatting of the manuscript; data collection and analysis.

Tishina L.A. — research ideas; research planning; research supervision; experiment execution; data collection and analysis, writing, and formatting of the manuscript.

Filatova A.V. — research ideas; research planning; data collection and analysis.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами (или законными опекунами / ближайшими родственниками участника).

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants (or legal guardians / next of kin of the participants).

Поступила в редакцию 04.07.2026

Поступила после рецензирования 10.09.2026

Принята к публикации 05.10.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.07.04

Revised 2026.09.10

Accepted 2026.10.05

Published 2026.10.25