

преподавания в системе высшего учебного заведения. – Астрахань : Изд-во Астраханской государственной медицинской академии, 2012. – С. 47–53.

8. Федотова Т. А. Приёмы работы с пословицами на уроках английского языка / Т. А. Федотова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/529596>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.

#### References

1. Bochenova N. A., Bganceva I. V., Kirillova E. B. Rabota s poslovcami kak sredstvo formirovaniya meshkulturnoy kommunikativnoy kompetecii na urokah inostrannogo yazika // *Sovremenniye problemi nauki i obrazovaniya*, 2014, № 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13891>.

2. Zavyalova V. M., Ilyina L. V. Prakticheskiy kurs nemeckogo yazika. Dlya nachinayushih. M., List Nyu, 2002. 880 p.

3. Zverlova O. Y. Klyuchevoye slovo – nemeckiy yazik 1. M., MART, 1999. 192 p.

4. Kartashova A. Priyemi raboti s poslovcami i pogovorkami na urokah inostrannih yazikov. Available at: <http://www.galau.com/ru/article>.

5. Kotlyarova T. V. Ispolzovaniye poslovc pri obuchenii nemeckoy grammatike // *Inostranniye yaziki v shkole*, 2008. № 1, pp. 85–88.

6. Naer N. M., Kuzmina N. B. Nemeckiy yazik dlya pedagogicheskikh kolledshey. Rosrov-on-Don, Feniks, 2003. 224 p.

7. Romanova I. V. Formirovanie motivacii izucheniya inostrannogo yazika u studentov neyazikovih vuzov // *Meshdisciplinarnaya integraciya v sisteme visshy shkoli*. Astrakhan, Astrakhan State Medical Academy Publ., 2012, pp. 47–53.

8. Fedotova T. A. Priyomi raboti s poslovcami na urokah angliyskogo yazika. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/529596>.

### РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Скрипниченко Вера Владимировна**, директор, общеобразовательная школа-интернат № 5, 414000, Россия, Астрахань, ул. Набережная 1 Мая, 53, e-mail: [vera.skripnichenko@yandex.ru](mailto:vera.skripnichenko@yandex.ru).

В статье рассматриваются вопросы развития коммуникативных навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью. Доказывается, что при условии создания оптимальной, адаптированной возможностям ребёнка образовательной среды процесс будет протекать успешнее. Подчёркивается необходимость разработки педагогических средств для стимулирования потребности в коммуникации у детей множественными нарушениями, проведения экспертизы существующей в коррекционных учреждениях среды, с тем чтобы превратить её в единое пространство, стимулирующее социокультурные, коммуникативные навыки детей с нарушением интеллекта для оптимизации процесса их социализации.

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативные навыки, социальная коммуникация, адаптивная образовательная среда, социоэмоциональные навыки, «безречевые» дети, социализированность, диалоговые навыки, дети с множественными нарушениями в развитии

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF PUPILS  
WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY IN CONDITIONS  
OF ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*Skripnichenko Vera V., Director, Comprehensive I-a boarding school, 410000, Russia, Astrakhan, 53 Naberezhnaya 1 Maya st., e-mail: vera.skripnichenko@yandex.ru.*

The article is devoted to questions of development of communication skills in children with intellectual disabilities. It is proved that under the condition of creating an optimal, adapted to the abilities of the child educational environment, the process will proceed successfully. Highlights the need to develop pedagogical means to stimulate the needs in communication in children multiple disabilities, the expertise existing in the correctional institutions environment in order to turn it into a single space, stimulating socio-cultural, communicative skills of children with intellectual disabilities to optimize their socialization.

**Keywords:** communication, communication skills, social communication, adaptive educational environment, socioemotional skills, children without speech, sozialisierung, dialog skills, multiple abnormalities

Развитость коммуникации определяет степень социализированности детей, их возможность оптимально вступать в контакты, осуществлять разнообразные виды деятельности, овладевать профессией.

Коммуникативные навыки определяются большинством авторов как способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно её передавая [1].

Исследование коммуникативных навыков проводилось с различных позиций социальной психологии (А.А. Леонтьев, Г.М. Андреева, В.В. Рыжов, Л.А. Петровская, А.А. Бодалев и др.), дифференциальной психофизиологии (Э.А. Голубева, М.К. Кабардов), педагогической психологии (Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Гоноволин, Л.М. Митина и др.), возрастной психологии (Т.В. Драгунова, А.В. Мудрик, Л.И. Божович, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн).

На современном этапе коммуникативные навыки остаются значимым объектом исследований в специальной педагогике и психологии (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, С.В. Комарова, В.В. Коркунов, В.И. Липакова, А. Р. Маллер, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицина и др.).

Авторы подчёркивают, что при социализации лиц с интеллектуальной недостаточностью, сложности в сфере коммуникации сказываются на развитии личности. Искажённость представлений детей о себе ведёт к трудностям налаживания межличностных отношений (Е.Н. Винарская, А.Г. Рузская, Л.М. Шипицина) и осложняет процесс адаптации такого ребёнка к школе, усвоения им программного материала.

В данной статье мы сосредоточим внимание на практическом аспекте развития коммуникативных навыков у учащихся, имеющих множественные нарушения развития, в условиях адаптивной образовательной среды учреждения.

Прежде всего, работа по развитию у детей коммуникативных навыков базируется на данных диагностики. Опираясь на теоретические и методические работы, мы отобрали в качестве критериев базовые параметры, которые составляют коммуникативную компетентность учащихся в соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с умственной отсталостью. В рамках стандарта определяется, что учащиеся должны овладеть навыками устной разговорной речи, уметь отвечать на поставленные вопросы, задавать вопросы с целью получения информации; достаточно грамотно излагать свои мысли в устной и письменной форме, оформлять деловые бумаги.

В связи с этим в разработанную нами экспериментальную методику, включены три серии заданий, позволяющие определить базовые способности: предъявить просьбу, желания; проявить реакцию на имя, дать ответ на приветствие, умение согласиться или сказать «нет»; комментировать и сообщать информацию (умение называть окружающие предметы, обозначать близких, друзей); осуществлять запрос информации (умение привлечь к себе внимание другого человека по имени, задать вопрос).

Кроме того, учитывая особенности детей с нарушением интеллекта, мы выявили социоэмоциональный компонент коммуникативных навыков, заключающийся в способности выражать чувства, эмоции; реализовывать социально-адаптивное поведение (выражение чувства любви, просьба поиграть вместе, способность утешить других), а так же диалоговые навыки: вербальные (умение начать, поддержать, завершить разговор, называя при этом людей по именам), невербальные навыки (умение вести диалог, повернувшись лицом к собеседнику, умение использовать мимику при разговоре, жесты, регулировать громкость и тембр голоса). С целью констатации уровня развитости коммуникативных навыков у детей, использовались специально разработанные ситуации для различных видов деятельности.

Для проверки умений попросить, потребовать, выразить желания мы создавали ситуации, провоцируя определенные формы коммуникативного поведения. При этом использовали разнообразные приемы: прятали любимые игрушки, показывали коробку, которая была очень красиво украшена, и ждали реакции ребенка. В процессе обследования внимание уделялось выяснению степени адекватности выражения просьб, требований, желаний; каким способом они были выражены; какие невербальные средства коммуникации использовал ребенок. Также, в процессе наблюдения уделялось внимание умению детей выразить основные потребности: пить, есть, сходить в туалет, различными способами (вокализацией, жестами, мимикой, звуком, использованием изображения (картинкой, фотографией, пиктограммой), словом, фразой.

В процессе установления наличия у ребенка умения соотносить себя со своим именем, экспериментатор проводил с детьми задание, которое имело несколько вариантов: проведение переключки, награждение победителя, узнать себя среди других с использованием зеркала, фотоальбома, «Кто сегодня присутствует в классе?». Ребёнок, чьё имя звучало, должен был встать, сделать хлопок руками, поднять карточку «Знак – это «Я!»». В ходе выполнения заданий помощник экспериментатора фиксировал, какова была эмоциональная реакция ребёнка на своё имя, какими средствами (жестом, кивком головы, направляющим взглядом) он выделял себя среди других.

При выявлении умений отвечать на приветствия экспериментатор определял, как дети приветствуют друг друга, умеют ли они приветствовать людей разными способами; характер зрительного контакта: смотрит ли ребёнок в лицо человека, который его приветствует или которому отвечает приветствием; используют ли невербальные средства коммуникации.

Для выяснения сформированности умения выразить согласие или несогласие экспериментатор специально вводил детей в заблуждение. Своё согласие дети выражали поднятыми вверх руками, если они были не согласны, руки оставались на парте. В процессе обследования устанавливалось, насколько дети понимают обращённую речь, смысл вопроса, умение объяснить своё согласие или несогласие (для тех, кто владел речью), самостоятельность выполнения.

Выявляя способность ребёнка комментировать и сообщать информацию (умение назвать окружающие предметы, близких, друзей), детям предлагались задания, основанные на работе с предметами. Экспериментатор выяснял, могли ли дети назвать предметы, которые их окружали, знали ли назначение предметов, понимали ли родственные связи. Обращалось внимание,

какими способами дети называли предметы, близких и друзей: вокализацией, визуально, использовали ли жесты, знали ли имена.

Для ребёнка с множественными нарушениями развития большое значение имеет умение привлечь к себе внимание другого человека, задать вопрос. Это умение проверялось с помощью фотографий, пиктограмм. Дети, входившие в группу «безречевых», для привлечения внимания взрослых должны были поднять карточку с изображением восклицательного знака. Далее общение происходило через наводящие вопросы: «Ты хочешь в туалет? Пить?» или «Покажи, что ты хочешь». Если ребёнок хотел задать вопрос, он должен был поднять карточку с изображением вопросительного знака. В процессе наблюдения также учитывались знаки, которые ребёнок придумал сам для привлечения внимания.

Вторая серия заданий была направлена на выявление уровня сформированности социоэмоциональных навыков: выражение чувств, эмоций; навыки социального поведения – выражение чувства любви, просьба поиграть вместе, способность утешить других.

В ходе наблюдения за умением выражать чувства детям предлагалось посмотреть знакомый мультфильм, семейный фотоальбом, взять в руки любимую игрушку. Экспериментатор, наблюдая за детьми, фиксировал, как и с помощью каких средств (жестов, вокализаций, движений, звуков, мимики, словами) дети реагировали на сюжеты, где происходили радостные или печальные события, на фотографии матери, отца, как обращались с игрушкой. Чтобы обследовать, насколько сформировано умение утешить другого, к детям в гости пришла плачущая кукла. В ходе эксперимента велось наблюдение, как дети утешают плачущую куклу, какова степень отзывчивости на горе.

В ходе наблюдения за учащимися и выполнения ими второй серии заданий изучались особенности умений организовать совместную деятельность. Мы исследовали способы установления самими детьми контакта и взаимодействия между собой с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации. Предлагая детям поиграть в парах, наблюдали, насколько дети хотят иметь партнёра по игре, проявляют ли навыки оптимального поведения, соблюдают ли очередность, активны или пассивны в совместной деятельности с другими детьми.

Обследованию диалоговых навыков была посвящена третья серия заданий. В качестве критериев выделили следующие параметры: начало, поддержание, завершение диалога, обращение к людям по именам; невербальные навыки (умение вести диалог, повернувшись лицом к собеседнику, использовать мимику при разговоре, жесты, регуляция громкости и тембра голоса). Эти параметры исследовались через экспериментально созданные ситуации, где учащиеся должны были ответить на обращение, проявить умение начать и поддержать диалог, правильно вести диалог, сформулировать вопрос, обращаться невербально (стук по парте, поднятая рука, с помощью пиктограммы) или с помощью вокализации.

В процессе обследования, чтобы вовлечь ребёнка в двусторонний обмен информацией, мы давали ему вопрос-подсказку «Что это?», «Что ты сделал?», «Что случилось?». Такой метод позволял ребёнку не только отвечать, но и подсказывал, как можно обратиться с вопросом к окружающим. При составлении заданий использовались ситуации, в которых у ребёнка возникали желание общаться, интерес к окружающему миру и людям в нём.

В ходе выяснения степени сформированности диалоговых навыков наблюдали за взглядом ребёнка, чтобы понять, что его интересует. Указывая на какой-нибудь предмет или человека, побуждали ребёнка следить за направлением руки педагога. Учитывали, каким способом ребёнок участвовал во взаимодействии: вокализацией, звуками, знаками, жестами, движениями, мимикой, словами, фразой. Обращали внимание на умение правильно обра-

тяться с вопросом, на интонационную завершённость, на поведение во время диалога. В ходе проведения экспериментального исследования анализировали, какова синтаксическая организация и лексическое разнообразие высказываний (одно-, двух-, трёхсловные). При проверке умения вести диалог, используя невербальные средства коммуникации, обращали внимание на понимание вопроса, на аргументацию ответа.

Мы уже отмечали, что для формирования коммуникативных навыков ребёнка с множественными нарушениями развития необходимо использование дополнительных адаптированных к его возможностям орудийных и знаковых средств. С этой целью мы активно использовали трёхмерные объекты, иллюстрации, фотографии, компьютерные игры, причём их выбор был строго индивидуальным.

Для ребёнка с ограниченными полями зрения мы выбирали небольшие по формату и размерам иллюстраций книги. Для ребёнка с аутистическими проявлениями книги подбирались в серых оттенках. Для ребёнка с моторными нарушениями функций рук подбирались книги с плотными листами. Эти приёмы снимали психологический дискомфорт, что также способствовало оптимизации процесса развития коммуникативных навыков.

Таким образом, осуществляя оценку коммуникативных навыков у детей с множественными нарушениями развития, мы выявили специфические особенности коммуникации данной категории детей и уровни сформированности их коммуникативных навыков. Соответственно, *начальный уровень* составили дети, которые не способны или испытывали значительные трудности в выполнении всех заданий трёх серий. *Репродуктивный уровень* представлен детьми, у которых сформирована потребность к выполнению заданий общедоступными способами (вербально и невербально), но в конкретных заданных педагогом ситуациях и *достаточный уровень*, при котором дети не только имеют потребность вступать в контакты и выполнять задания, но и проявляют навык в спонтанно возникающих жизненных ситуациях.

В процессе исследования стало очевидным, что для успешности работы по развитию коммуникативных навыков у детей с множественными нарушениями необходимо создать, дополнить и трансформировать образовательную среду учреждения.

Проведение экспертизы образовательной среды учреждения основывается на системе психодиагностических параметров, разработанной для анализа отношений (В.Н. Мясичев, Б.Ф. Ломов, С.Д. Дерябо). Нами были взяты пять «базовых» параметров и шесть параметров «второго порядка», которые выделяет В.А. Ясвин [3]: модальность, широта, интенсивность, осознаваемость, эмоциональность, обобщённость, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность, устойчивость. Анализ образовательной среды учреждения по вышеуказанным параметрам проводился с помощью метода экспертных оценок, и эксперты испытывали некоторые затруднения, так как не имели диагностических критериев, с которыми можно было сравнить полученные результаты. Каждый член комиссии выставил баллы по всем параметрам в 10 таблицах, отражающих определённый блок педагогических возможностей школы-интерната, а далее, суммировав баллы по определённому блоку данного параметра, получали среднеарифметический «итоговый балл».

В качестве эффективного инструмента психолого-педагогической экспертизы образовательной среды, по мнению В.А. Ясвина [3], может выступать коэффициент модальности, который показывает степень использования учащимися развивающих возможностей (ресурсов среды). Для того чтобы его определить, педагоги школы-интерната должны были ответить на шесть диагностических вопросов. Три вопроса направлены на определение наличия в образовательной среде возможностей для свободного развития личности ребёнка и три вопроса – возможностей для развития его активности. Ответ на

каждый вопрос позволил экспертам отметить на соответствующей шкале («активности», «пассивности», «свобода», «зависимости») один пункт.

Результаты исследования показывают, что образовательная среда школы-интерната в блоке, где воспитываются и обучаются дети с множественными нарушениями развития, в целом интенсивно насыщена, все направления взаимосвязаны, об этом свидетельствуют такие показатели, как «доминантность» (185 баллов), «обобщённость» (114,8 баллов), «мобильность» (114,8 баллов), «интенсивность» (87,2 баллов).

Анализ параметра «устойчивость образовательной среды (ОС)» показал, что в работе педагогических коллективов ослабление устойчивости составляет 39,8 балла. Это объясняется объективными причинами: сменяемость руководителей в течение последних двух лет (32 балла), изменение взаимоотношений в коллективе: рядовые члены перешли в число руководителей (6,2 балла).

Однако при указанных обстоятельствах отмечается усиление «устойчивости» (41,6 баллов) по сравнению с показателем ослабление «устойчивости» (39,8 баллов), на наш взгляд, за счёт следующего:

- учебное заведение находится в старинном историческом здании;
- школа-интернат на протяжении многих лет сохраняет свой профиль и образовательные традиции (7 баллов);
- многие родители нынешних воспитанников когда-то окончили данное учреждение и привели на обучение своих детей;
- основная часть педагогов остаётся стабильным и высокопрофессиональным коллективом.

Также в материалах, подготовленных экспертами, было обращено внимание на то, что невысокие результаты по параметрам «эмоциональность образовательной среды» (77,5 баллов), «осознаваемость образовательной среды» (62,45 баллов), «широта» (66,15 баллов) были следствием того, что родители крайне неохотно принимают участие в организации образовательной среды, а также в какой-то мере недостаточной осведомлённостью учащихся и их родителей об истории школы-интерната. Самые низкие показатели были получены при анализе следующих параметров: «когерентность» (45,9 баллов) и «социальная активность» (37,9 баллов).

Полученные результаты также показывают, что созданная образовательная среда, в которой обучаются и воспитываются дети с множественными нарушениями развития, в целом может быть оценена как удовлетворяющая их потребности. Однако присутствуют и сдерживающие развитие факторы. К ним можно отнести: во-первых, предъявляемая слишком сложная нормативная ситуация к детям, сдерживает развитие их коммуникативных навыков; во-вторых, те средства, которые предлагаются традиционной образовательной средой, не удовлетворяют современные потребности; в-третьих, отсутствуют условия, в которых ребёнок мог бы проявить свою социальную активность и инициативность.

В этой связи возникла необходимость в разработке модели адаптивной образовательной среды, в условиях которой будут формироваться коммуникативные навыки у детей с множественными нарушениями развития. В нашем понимании среда учреждения может быть названа адаптивной, если она отвечает всем обозначенным выше параметрам, создаётся исходя из особенностей конкретного контингента педагогов и воспитанников и имеет специфические черты, которые отличают её от среды любого другого учреждения.

Для этого были внесены изменения в содержание компонентов образовательной среды: коммуникативного, архитектурного, социально-личностного, психолого-дидактического.

При проектировании коммуникативного компонента, определённого нами в качестве центрального, были созданы условия для активизации потребно-

сти и мотивации детской речи. Важной особенностью данной работы явилось специфическое отношение взрослого непосредственно к речи детей. Педагоги стремились развить коммуникативные потребности ребёнка, отбирая содержание для разного вида контактов с учётом личного эмоционального, бытового, игрового, познавательного и межличностного опыта детей. Создавая ситуации вокруг интересных предметов, событий побуждали учащихся к установлению контактов. Главной заботой специалиста становилось не то, как говорит ребёнок, а то, что он говорит. Уход от повышенной нормативной ситуации со стороны взрослого в процессе взаимодействия с детьми позволил нам избежать возникновения нежелательных состояний «ожидания неуспеха», приводящих к резкому снижению речевой активности.

Широко использовались различные коммуникативные средства (образно-жестовые, мимические, вербальные, интонационные). При этом учитывали, насколько сформирована познавательная деятельность на уровне понимания значения функциональных свойств различных предметов, а также отдельных коммуникативных жестов. Так, например, с целью выражения просьбы, желаний мы учили детей использовать указательный жест.

Пиктографическая система – достаточно эффективное средство работы по формированию коммуникативных навыков у детей с множественными нарушениями развития. Для детей, способных к восприятию и пониманию изображений, использовались в качестве коммуникативных средств фотографии, картинки с реалистическими изображениями предметов, событий. В каждом классе были оформлены пиктографические календари природы, уголки «Кто сегодня пришел в школу», «Наше настроение». Составляющие этих пособий крепились к панно с помощью липкого материала, поэтому были удобны для детей, особенно для тех, у кого была нарушена функция захвата.

Для детей, которые владели навыком чтения, и у которых была сформирована связь между образом, словом и его значением, использовалась письменная речь. Были разработаны памятки по написанию различного рода документов: заявка, заказ, заявление, письмо и т.д.

Дополнительные средства коммуникации, основанные на визуальной переработке информации, сопровождают ребёнка по всему маршруту следования: в коридорах, классах, санитарной комнате, в зале для приёма пищи. Они несут учащимся разнообразную информацию. Таким образом, процесс формирования коммуникативных навыков у детей с множественными нарушениями происходит на всех временных отрезках школьного дня.

Активное использование трёхмерных объектов, фотографий, письменной речи, фотографий обеспечивало связь между символом и его значением. Таким образом, комбинирование различных коммуникативных систем способствовало повышению эффективности коммуникативного процесса.

Для создания и сохранения коммуникативных ситуаций обеспечивалась «речевая плотность» занятий: работа в подгруппах, в непринуждённой обстановке, располагающей ребёнка работать в паре. Проводимая работа позволила нам достичь желаемого результата. Дети научились быть заинтересованными участниками взаимодействия, у них значительно повысилась коммуникативная мотивация, расширился круг взаимодействия.

При проектировании пространственно-архитектурного компонента, который состоит из архитектурных особенностей здания, оборудования, особой атрибутики учебной обстановки, мы исходили из положения, что предметная среда, окружающая ученика и учителя, оказывает сильнейшее влияние на результаты процесса обучения и способствует развитию коммуникативных навыков.

Отличительной особенностью адаптивной образовательной среды в классах для детей с множественными нарушениями развития стало наличие нескольких зон: учебной, зоны комфортного пребывания, где есть гамак,

мягкий диван, телевизор, DVD-плеер, компьютер, зона укромного пребывания. Были созданы условия для безопасного передвижения детей по школе: оборудованы поручни, пандусы, убраны пороги. Принципиально по-новому мы подошли к вопросу размещения детей. Классы, в которых обучались дети с множественными нарушениями развития младшего школьного возраста, мы расположили на первом этаже. Учащимся, которые нуждались в особом ортопедическом режиме, были изготовлены специальные парты. Как было отмечено, для многих детей трудность составляла работа в паре. С целью уменьшения эмоциональной напряжённости в течение первых двух лет наши воспитанники, пока у них не сформируется позиция ученика и умение работать в паре, сидят за одноместными партами. В третьем классе дети начинают сидеть за партами парами.

Для развития творческого воображения, тактильного восприятия, эмоционального развития, коммуникативных навыков в каждом классе-группе были организованы соответствующие уголки. Занятия в них проходят как в организованной деятельности, так и во внеурочной, самостоятельной. Доступность пособий предполагает развитие детской инициативы в зависимости от возможностей и желаний ребёнка.

В классах ученики работают, не только сидя за партами, но и стоя. Были установлены конторки наподобие трибун, за которыми ученики слушают учителя стоя, через каждые семь минут меняясь местами со своими сидящими товарищами. Наглядные пособия размещены на специальных вращающихся планках. Это позволило ослабить зрительную нагрузку. На потолке класса изображены специальные линии для зрительной гимнастики.

В психологическом кабинете создавалась спокойная атмосфера комфорта, безопасности, что не только улучшало навыки общения, но и стимулировало мотивацию из-за естественного чувства любопытства, присущего любому сознательному человеку, побуждая его к деятельности. Например, дети под спокойную музыку смотрят на мигающее звёздное небо, так проходит игра «Полёт на Луну». Для детей, которые подвержены невротическим реакциям, такие занятия имели релаксирующий эффект, для других – способствовали активизации различных функций центральной нервной системы:

- а) стимуляции сенсорных процессов (зрительного, слухового, тактильного, кинестетического восприятия и обоняния);
- б) повышению мотивации к деятельности (к проведению различных медицинских процедур и психолого-педагогических занятий),
- в) возбуждению интереса к исследовательской деятельности у ребёнка;
- г) созданию положительного эмоционального фона и преодолению нарушенных эмоционально-волевой сферы;
- д) развитию речи и коррекции речевых нарушений;
- е) коррекции нарушенных высших корковых функций;
- ж) развитию общей и мелкой моторики и коррекции двигательных нарушений.

В этом кабинете задействовано всё пространство: оборудованы мягкие стенки для размещения дидактического материала. Приобретены столы для песочной терапии, изготовлены специальные коррекционные игрушки, фиксирующиеся на руке ребёнка. Для детей, которые имели оптико-моторные нарушения, была адаптирована компьютерная мебель, изготовлены подставки для клавиатур компьютера, книг с регулируемым уровнем высоты. Это способствовало снижению нагрузок, нормализации мышечного тонуса, повышению работоспособности обучающихся и побуждало к коммуникации в различных вариантах.

Социально-личностный компонент среды проектировался с учётом реализации условий: построение субъект-субъектных отношений сотрудничества между учителем и учениками; развитие коммуникативных потребностей ребёнка; насыщение жизни детей и взрослых в школе социально значимым содержанием.



Преобразование этого компонента образовательной среды достигалось через организованную в каждом классе «Школу общения», в которой дети учились взаимодействовать, коллективно решать проблемы.

С целью расширения социальной активности мы ввели предметное обучение. Начиная с седьмого года обучения детей с множественными нарушениями развития начали обучать учителя-предметники: учитель математики, учитель физкультуры, учитель пения, учитель трудового обучения. Это дало свои результаты. Ранее многие ученики спокойно общались со своими основными педагогами, но терялись, если к ним обращался посторонний человек. Введение предметного обучения, т.е. расширение круга общения, положительно повлияло на формирование способности общаться с незнакомыми людьми. С этой же целью учащиеся с множественными нарушениями развития вовлекались во все внеклассные и внешкольные мероприятия. Такое участие детей повлекло за собой пристальное внимание родителей к школьным делам.

Для обучения родителей верной тактике взаимодействия с ребёнком стали использоваться снятые видеоролики школьной и внеклассной деятельности. Показ открытых мероприятий порой невозможен, т.к. многие дети неадекватно реагируют на своих близких ввиду особой симбиотической привязанности. Родители, просматривая показанные сюжеты, учились верной тактике общения, при этом отмечали, насколько дети адекватно ведут себя в местах общественного пользования, в музеях, театрах. В результате многие родители перестали стесняться появляться со своими детьми в общественных местах.

При проектировании психолого-дидактического компонента для усиления педагогического сопровождения были внесены изменения в содержание и тематику отдельных разделов действующей Программы обучения и воспитания детей с глубокой умственной отсталостью: введены предметы «Азбука здоровья», «Культура поведения». Введение этих предметов значительно расширило представления детей об окружающем мире, о самих себе, повысило потребность в общении.

Педагогическое сопровождение предусматривало применение метода пиктографического кода как альтернативного средства коммуникации. Использование компьютера расширило возможности приобретения детьми необходимой социальной информации и активизации мотивации.

Проведённая работа позволила нам создать адаптивную, безопасную, комфортную окружающую среду. Это очень важно для детей с множественными нарушениями развития, потому что подверженность страху, неуверенность и тревожность не позволяют некоторым учащимся эмоционально настроиться на учебные и бытовые ситуации.

В рамках работы по внесению изменений в психолого-дидактический компонент образовательной среды был увеличен срок обучения детей с множественными нарушениями развития в школе с 8 лет до 10 лет. С этой целью были разработаны учебные планы с уклоном на социально-трудовую и социально-бытовую ориентацию.

Внесённые изменения наполнили адаптивную образовательную среду новым содержанием, что привело к усилению активности детей. Среда стала доступнее для их психофизических возможностей, дети стали самостоятельнее в планировании собственной деятельности через ученическое самоуправление, возникли условия для разноплановой и разноадресной коммуникации.

Таким образом, можно констатировать, что процесс формирования коммуникативных навыков у детей с множественными нарушениями развития в условиях адаптивной образовательной среды включал в себя решение комплекса задач:

1. Внесение изменений в содержание компонентов существующей образовательной среды с учётом её адаптивной направленности, как условия

формирования коммуникативных навыков у детей с множественными нарушениями развития.

2. Формирование у ребёнка с множественными нарушениями развития умений пользования речью и освоения широкого спектра высказываний.

3. Развитие вербального и невербального общения.

4. Формирование компонентов коммуникативных навыков: базовых, социоэмоциональных, диалоговых.

5. Изучение динамики формирования коммуникативных навыков у детей с множественными нарушениями развития в условиях адаптивной образовательной среды.

Разработка адаптивной образовательной среды на уровне образовательных учреждений, реализующих адаптированную образовательную программу образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) или адаптированную образовательную программу начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, позволит в определённой мере решить проблему развития коммуникативных навыков детей с множественными нарушениями. В то же время важно ставить вопрос об оптимизации существующей системы специального образования через максимальную её ориентацию на социализацию детей, принятие их обществом как равноправных партнёров.

#### **Список литературы**

1. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ : Прайм-Еврознак, 2014. – 816 с.

2. Скрипниченко В. В. Адаптивная образовательная среда как условие формирования коммуникативных навыков у учащихся с множественными нарушениями развития : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Скрипниченко. – Астрахань, 2006. – 176 с.

3. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

#### **References**

1. Mesherjakov B. G., Zinchenko V. P. Bol'shoi psihologicheskii slovar. M., AST, Praim -Evroznak, 2014. 816 p.

2. Skripnichenko V. V. Adaptivnaja obrazovatel'naja sreda kak uslovie formirovaniya kommunikativnyh navykov u uchashihhsja s mnozhestvennymi narushenijami razvitija. Astrakhan, 2006. 176 p.

3. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M., Smysl, 2001. 365 p.

#### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА**

#### **«ЭКОСИСТЕМА АСТРАХАНСКОГО РЕГИОНА»**

#### **(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЧЕРНОЯРСКОГО ГУБЕРНСКОГО КОЛЛЕДЖА)**

*Рыкова Белла Вячеславовна, кандидат педагогических наук, Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а, e-mail: bella.rykova@mail.ru.*

*Матвеева Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, Прикаспийский НИИ аридного земледелия, 416251, Россия, Астраханская область, Черноярский район, село Солёное Займище, кв. Северный, 8, e-mail: matni29@mail.ru.*

В статье освещены вопросы экологического воспитания учащихся, задачи экологического образования, реализации образовательной программы, Концепции Кодекса экологической этики.

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, экологическое образование, рациональное природопользование, экосистема