

# КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАЧИ НА ЭКОЛОГИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

**В. Д. Архипова**

магистрант, призер конкурса студенческих научных работ,  
Саратовский национальный исследовательский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,  
e-mail: larhipova69@mail.ru

**А. Д. Сидяйкина**

магистрант, призер конкурса студенческих научных работ,  
Саратовский национальный исследовательский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,  
e-mail: miamur3111@gmail.com

*Аннотация:* В статье представлен эксперимент по коммуникативно-речевому обучению школьников с ограниченными возможностями здоровья (с интеллектуальными нарушениями) на основе экологического материала, заложенного в ситуативные задачи. Показано, что подобная организация обучения отвечает дидактическим и воспитательным целям, полностью соответствует требованиям новых стандартов.

*Ключевые слова:* коммуникативные задачи, образование школьников с ограниченными возможностями здоровья, экологическое образование, экологическое воспитание, экологическое сознание, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (с умственной отсталостью).

## COMMUNICATIVE TASKS ON ENVIRONMENTAL MATERIAL AS A TOOL FOR TRAINING AND UPBRINGING STUDENTS WITH DISABILITIES

**V.D. Arkhipova, A.D. Sidyaykina**

*Abstract:* The article presents an experiment on communicative and speech teaching of schoolchildren with disabilities (with intellectual disabilities) based on environmental material embedded in situational tasks. It is shown that such an organization of training meets didactic and educational goals, fully complies with the requirements of new standards.

*Keywords:* communicative tasks, education of schoolchildren with disabilities, environmental education, environmental education, environmental consciousness, students with intellectual disabilities (mentally retarded).

Общение – важнейшая потребность в жизни человека, то, без чего невозможно строить цивилизованное общество. Постоянные контакты с самыми разными людьми обогащают нас, дают возможность научиться чему-то новому, интересному. Именно поэтому развитие коммуникативных компетенций у школьников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с интеллектуальными нарушениями, – всегда *актуальная тема исследований*.

Следует оговориться, что «понятийный аппарат новой образовательной парадигмы до сих пор не имеет однозначного терминологического базиса и ключевые понятия компетентностного подхода «компетенция» и «компетентность» не являются исключением» [1, с. 125].

Можно отметить, что «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)» [4, с. 99].

Коммуникативная компетентность представляет собой фактор развития личности в целом, способствует социализации подростков, что особенно важно для обучающихся с интеллектуальными нарушениями [2, 11, 14, 8, 10]. Вспомним слова Л. С. Выготского о том, что «речь есть прежде всего средство социального общения... решающую роль... во всём социальном развитии ребенка играют вспомогательные средства (речь, слова и другие знаки), с помощью которых ребенок научается стимулировать самого себя» [2].

Профессор С.Ю. Ильина, как и другие учёные-дефектологи и специальные психологи, считает вопрос о необходимости развития речевых способностей детей с особыми образовательными потребностями «одним из ключевых в системе школьного воспитания и обучения» [3, с. 40]. И хотя дети с интеллектуальными нарушениями чаще всего не отличаются любознательностью, у многих из них отсутствует стабильный интерес к коллективно-игровой деятельности и к отношениям с ровесниками, в ряде исследований коммуникация рассматривается как важнейшая составляющая личности и как процесс, в результате которого становится возможным познание действительности, формирование эмоционального отношения к ней и адекватного поведения в этой реальности [8].

По определению М. И. Лисиной, «общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [5].

В наше время во всём мире возникают всё новые сложные проблемы, которые требуют поиска адекватных решений, а значит, – постоянного обсуждения их специалистами и «простыми» людьми, в том числе лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействия между самыми разными людьми. Одной из таких глобальных проблем является *формирование экологического сознания, экологической культуры* – как у взрослых, так и у детей, а также умения эффективно решать проблемы в результате совместной работы. Как известно, дети с умственной отсталостью не ставят перед собой цель начать взаимодействовать с кем-либо – им не свойственно проявлять инициативу, активность, они почти никогда не являются инициаторами игры, разговора с кем-либо, нельзя оставлять попытки привлечь таких детей к совместной деятельности, требующей взаимодействия, общения [11].

К сожалению, в настоящее время, приходится наблюдать, как углубляется конфликт между усилением многообразного негативного воздействия антропогенных факторов на окружающую среду и недостаточной эффективностью технологий для формирования экологической культуры населения. Экологическое сознание определяется пониманием неразрывной связи между человеком и природой в такой степени, что любое действие со стороны человеческого сообщества оказывает либо положительное, либо отрицательное влияние на неё [12]. Несмотря на то, что сегодня предпринимаются немалые усилия, направленные на преодоление или

сглаживание негативного воздействия людей на природу, в нашей стране, например, уровень экологической культуры в целом остаётся очень низким. Понятно, что чем раньше начнется экологическое образование ребенка, тем более прочно сформируется у него экологическое сознание, что, безусловно, окажет благоприятное воздействие на будущее нашей страны и планеты в целом, а также будет способствовать становлению личности и её социализации [15].

Развитие элементарного экологического сознания у детей с нарушениями интеллекта возможно только в процессе постоянного целенаправленного педагогического воздействия. Нам представляется, что эффективность экологического образования подростков с интеллектуальными нарушениями, связанного прежде всего с предметными областями «Природа» и «Язык и речевая практика», может быть повышена при условии применения специальных методов и приёмов работы, например, решения обучающимися *коммуникативных задач на материале экологической тематики*.

Важнейшим условием для успешной социализации и интеллектуального развития выпускника с умственной отсталостью мы считаем постоянную коррекционно-развивающую работу над всеми компонентами речи учащихся. Она включает создание ситуаций, мотивирующих ребят на вступление в контакт с одноклассниками, что способствует постепенному пробуждению в них личности, которая стремится к активному взаимодействию с окружающим миром, понимает, как важно ценить и беречь этот мир. Экологическое сознание, человеческое отношение ко всему живому необходимо формировать и на уроках, и во внеклассной работе.

Изучение публикаций преподавателей кафедры коррекционной педагогики СГУ им. Н.Г. Чернышевского (Ю.В. Селивановой, Н.В. Павловой, Л.В. Мясниковой, Е.Б. Щетининой, Е.Н. Гориной, О.В. Хмельковой) утвердило нас в мыслях о том, что в природоведческом и географическом материале заложены огромные ресурсы для организации коммуникативно-творческой деятельности (в том числе художественно-творческой и проектной), которая служит универсальным средством формирования и базовых учебных действий (личностных, коммуникативных, познавательных), и социокультурных компетенций у школьников с ОВЗ [7; 9: 10 и др.], а также экологической культуры.

На уроках «Мир природы и человека» в начальных классах имеется возможность создания оптимальных условий для развития речемыслительной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями на основе ситуативных заданий, которые включали бы мотивацию для активной коммуникации, поиска своего варианта решения (ответа). Тренировка в построении собственных высказываний необходима и старшим школьникам – эта работа позволит повысить у них *уровень сформированности экологической культуры (экологического сознания)*, т.е. возрастет эффективность экологического воспитания. Поэтому с 1 сентября текущего учебного года мы начали эксперимент с умственно отсталыми подростками, обучающимися в

Школе-интернате № 5 г. Саратова по адаптированным образовательным программам.

Цель нашего эксперимента заключалась в организации речевой деятельности обучающихся 7 «Б» класса (6 человек) на основе экологического материала на уроках *русского языка, чтения, географии*, а также на внеклассных мероприятиях. Эксперимент предполагал традиционную этапность – первоначальную диагностику, обучение и контроль.

Для выявления исходного *уровня сформированности экологической культуры (экологического сознания)* мы проверили у испытуемых уровень понимания проблемы отношения к природе и способах взаимодействия с ней (т.е. «что такое природа и как надо к ней относиться»). Обучающимся предлагалась анкета, разработанная Л.В. Моисеевой [6] и адаптированная нами, а также типичные проблемные ситуации, для которых подростки находили самостоятельные решения. Реакции на 11 утверждений (в том числе ситуативного характера) – согласие или несогласие – отражали определенные представления подростков о природе, их отношение к тем или иным высказываниям, связанным с экологическими проблемами:

1. Наша страна богата природными ресурсами, эти запасы никогда не закончатся. - *Согласен / не согласен*

2. Человек должен заботиться о растениях, так как без них невозможна жизнь на Земле. - *Согласен / не согласен*

3. Заводы и фабрики могут наносить вред окружающей среде. – *Согласен / не согласен*

4. Если во время прогулки в лесу я увижу свалку мусора, меня это огорчит. - *Согласен / не согласен*

5. Находясь в лесу, нарви букет цветов и подари их маме. - *Согласен / не согласен*

6. Если увидишь пчелу, убей её, – она может укусить. - *Согласен / не согласен*

7. Придя в лес, не шуми, шумом ты побеспокоишь птиц, вспугнешь животных. - *Согласен / не согласен*

8. Нужно заботиться о животных, потому что они приносят пользу человеку. - *Согласен / не согласен*

9. Птиц зимой следует подкармливать. – *Согласен / не согласен*

10. Ты увидел в лесу не потухший до конца, тлеющий костёр. Ты обратишься ко взрослым, чтобы они потушили его. - *Согласен / не согласен*

11. Мы сможем сберечь природу, если каждый человек будет относиться бережно ко всему живому. - *Согласен / не согласен*

Для описания предполагаемого собственного поведения в проблемных ситуациях были использованы фрагменты из художественных произведений и фильмов, знакомых школьникам. Их просмотр завершался вопросами: «*Как ты поступишь, если увидишь... ( заметишь ...; найдёшь раненую птицу)*»? и т.д.

Кроме этого, семиклассникам предлагалось *диагностическое задание* на выявление *сформированности элементарного коммуникативного поведения (в том числе способности к партнёрскому общению)*. Мы поделили обучающихся на пары таким образом, чтобы вместе оказались те, кто обычно не контактировал

друг с другом, и применили модифицированную нами методику «Рукавички» (автор Г.А. Цукерман): каждой паре участников предлагалось раскрасить бабочек. Выбирая узор и способ работы, партнёры должны были договариваться между собой, выслушивая пожелания друг друга. Мы наблюдали за процессом и фиксировали важные моменты, отражающие наличие коммуникативных качеств у каждого участника, *по 6 параметрам*:

- способен ли договориться с партнером;
- способен ли к контролю и самоконтролю при выполнении работы, замечал ли отступления от общего плана со стороны партнёра и в какой форме делал замечания;
- способен ли уступить другому;
- наличие взаимопомощи при выполнении работы;
- какие средства использовал испытуемый, чтобы прийти к общему решению;
- умеет ли рационально использовать средства деятельности, готов ли поделиться.

Мы зафиксировали разные варианты поведения партнеров при непосредственном контакте друг с другом: например, Диана Н. и Даша Б. спорили, каким цветом раскрашивать бабочек, пока не вмешался экспериментатор; Клим С. пытался убедить Расула М., опираясь на свой жизненный опыт; Андрей К. спокойно говорил об ошибке товарищу и помогал её исправить, сам адекватно реагировал на замечания и легко соглашался делать поправки; Расул М. советовал партнёру нажимать на карандаш не так сильно; Даша Б. не хотела делиться карандашами, пока об этом не попросил педагог и т.д.

При оценке *сформированности элементарных навыков коммуникативного поведения (способности к партнёрскому общению)* тоже были выявлены различные уровни: *высокий* (положительная оценка по всем 6 параметрам) – у 1 чел., *средний* – у 2 чел., *низкий* – у 3 чел. Трёх уровней оказалось достаточно для оценки результатов испытуемых. По владению экологическим материалом к высокому уровню не отнесён никто, к среднему – 4 человека, к низкому – 2 человека.

Таким образом, по результатам диагностики, проведённой на констатирующем этапе, можно отметить неожиданный разрыв между результатами в *знании экологического материала* – уверенное владение терминологией, способность объяснить, рассказать о каких-то явлениях) и *сформированности коммуникативных навыков*: ниже тот, кто больше знал и лучше ориентировался в экологических заданиях, он проявил на данном этапе некоторую осторожность в общении с партнером – не спешил быть активным при обсуждении общего занятия.

На *обучающем (формирующем) этапе* испытуемым в течение 4-х недель на некоторых уроках и на внеклассных занятиях примерно через день-два предлагались *коммуникативно-игровые ситуативные задания с элементами*

творчества, связанные с экологической тематикой. Рассмотрим некоторые примеры.

1. *Экологическая ромашка.* Весь класс участвовал в создании экологической ромашки на уроке географии (с дозированной помощью учителя). Каждый лепесток иллюстрировал отдельную экологическую проблему в одной из сфер географической оболочки и создавался в работе парами. В процессе выполнения задания ребята с помощью вопросов («Что такое экология?», «Что изучает экология?», «Можем ли мы с вами улучшить экологическое состояние нашей планеты?» и т. д.) закрепляли знания по теме, находясь в непосредственном контакте друг с другом. Так, выполняя задание 1, Расул М. показал загрязнение водоёмов в виде выбросов вредных веществ из труб заводов, а Даша Б. на лепестке «Воздух» нарисовала выхлопные газы машин и заводов. Диана Н. нарисовала, как бы она могла помочь природе – изобразила посадку деревьев и самодельные скворечники.

2. *Воспроизведение диалога персонажей мультфильма.* После просмотра отрывка из мультфильма «Зимняя сказка» ребятам предлагается воспроизвести диалог между Медвежонком и Ёжиком. Для этого класс делится на пары, и каждая разыгрывает диалог, стараясь передать нужные эмоции.

– *Что ты здесь делаешь? – спросил Медвежонок. – Жду, когда ты выздоровеешь, – ответил Ёжик.*

– *Долго? – Всю зиму. Я, как узнал, что ты объелся снегом, – сразу перетащил все свои припасы к тебе...*

– *И всю зиму ты сидел возле меня на табуретке?*

– *Да, я поил тебя еловым отваром и прикладывал к животу сушёную травку...*

– *Не помню, – сказал Медвежонок.*

– *Ещё бы! – вздохнул Ёжик. – Ты всю зиму говорил, что ты – снежинка. Я так боялся, что ты растаешь к весне...*

После этого каждая пара даёт совместный ответ на один из вопросов: *почему Ёжик переживал за Медвежонка? Обязательно ли Ёжик должен был сидеть с Медвежонком и заботиться о нем? А почему он это делал?* и др.

Разыгрывая сценку, ученики вживались в свои роли, учились сопереживать, сочувствовать, заботиться и помогать другим, что предполагало совершенствование интонационной выразительности речи и дикции. Смысл задания состоял ещё и в том, чтобы привить учащимся любовь ко всему живому. На примере этой сказки была актуализирована тема «Уважение к братьям нашим меньшим».

3. *Загадки из Красной книги (пазлы).* Ребята делились на две группы. Каждой группе выдавались пазлы с изображениями диких животных и растений, которые занесены в Красную книгу. Обе группы, собрав свои картины, высказывали предположения – кого или что они увидели, что произошло с этим объектом. Затем группы представляли свою ситуацию, а также интересные факты о каждом животном и растении, которые были найдены прямо на уроке в энциклопедии для школьников.

4. *Мой выбор.* После беседы на уроке русского языка учащимся предлагалось записать свои представления (несколько предложений) о лучшем, на их взгляд, способе заботиться о природе (или способе решения экологических проблем). Затем нужно было прочитать свой текст и ответить на вопросы одноклассников.

5. *Озвучим видеоролики.* При просмотре видеороликов по ситуациям, которые часто встречаются в повседневной жизни (например, о правилах поведения в лесу), звук отключался. Учащиеся придумывали «озвучку», что не только активизировало их речевую деятельность, но также позволяло закрепить основные правила поведения на прогулке и т.п. После этого звук включался, и участники игры сравнивали с услышанным свои варианты, могли выразить согласие или несогласие (для уточнения высказанных мнений «озвучка» записывалась на диктофон).

На внеклассных мероприятиях также предлагались *ситуативные коммуникативно-игровые задания* экологической тематики, направленные на раскрепощение учащихся, преодоление зажимов в общении и на поиск различных способов решения проблемных ситуаций:

1. *Рассказ «Природа в моей жизни».* На классном часе «Человек – друг или враг природы?» подростки поделились своим опытом, рассказали о случаях, ситуациях, повлиявших на их отношение к природе. Это *творческое задание* позволило нам определить личную заинтересованность учащихся в такой важной проблеме. Например, Диана Н. рассказала, что любит ухаживать за цветами, а значит она может создать мини-цветник у себя на балконе или в комнате, чтобы все окружающие могли радоваться этой красоте. Расул М. поделился тем, что любит с семьей ездить на речку, собирать ракушки, а значит, он может набрать их для своих одноклассников, чтобы они могли вместе из природного материала сделать поделку. Таким образом, все убедились, что каждый из нас может сделать что-то полезное, может найти занятие по душе, которое бы помогало украшать мир.

2. *«Придумай вопрос!»* Во время другого классного часа учащиеся на основе кадров презентации и собственных рисунков учились задавать друг другу вопросы, правильно формулируя их:

– Куда спрятать / выбросить консервные банки, полиэтиленовые пакеты, остатки пищи после отдыха на лесной полянке?

– Как правильно поступить, если птица свила гнездо на дереве, где вы когда-то устроили качели, и высидивает птенцов?

– Что ты можешь сделать у себя во дворе для сохранения природы?

– Как бы ты поступил, если бы увидел, что ребята оставили в лесу непотушенный костер?

– Тебе предложили пойти на рыбалку на городской пруд или на речку за городом. Что ты выберешь?

– Представь себе: на улице холодно, идет дождь. На твоём крыльце сидит голодная, замерзшая бездомная собака. Твои действия?

3. *Интервью*. Задание на индивидуальных карточках: «Назови своего любимого персонажа из книги (фильма). Представь, что ты оказался в одной комнате (купе, рядом в автобусе) с этим персонажем. Начни разговор с ним. Задай ему три вопроса на тему «Природа и человек». Выбери из одноклассников собеседника, который мог бы сыграть твоего персонажа. Он попробует ответить на твои вопросы, а ты оценишь его ответ (а как бы ты сам ответил?).»

Такая живая работа вызвала у ребят наибольший интерес и море эмоций, так как именно в процессе выполнения этого задания ребята почувствовали безграничность своей фантазии. Им хотелось представить как можно больше персонажей из своих любимых фильмов и игр. Они учились грамотно формулировать свои вопросы и отвечать на них. Если ответ героя чем-то не устраивал автора, ребята с удовольствием озвучивали свои варианты ответа.

4. *Редколлегия*. Коллективная работа над *стенгазетой* «Земля – наш дом». Для её создания использовались различные вырезки и ксерокопии из журналов, газет, а также картинки. Подростки составляли свои советы по охране природы и защите всего живого. Работая в «редакции», школьники постоянно контактировали друг с другом и находились в приподнятом настроении, с интересом наблюдая за работой друг друга. Каждому хотелось найти самый яркий материал, удивительные факты для общей газеты – в глазах учащихся была видна искренняя заинтересованность.

После выполнения тренировочной работы на обучающем этапе (через месяц) мы провели *контрольную диагностику*, рассматривая её результаты как промежуточные. Для выполнения заданий в парах, аналогичным предлагаемым на констатирующем этапе, ребята получили попугаев вместо бабочек. Испытуемым вновь было предложено анкетирование (без изменений) и работа по ситуациям, аналогичным тем, что использовались на констатирующем этапе.

Контроль показал, что отмеченный ранее разрыв между показателями *владения экологическим материалом* и *сформированности навыков партнерского общения (коммуникативных)* был несколько сглажен, соотношение «коммуникативных» и «экологических» показателей изменилось. Так, у 2-х чел. из 3-х повысилась оценка партнерских умений с низкого до среднего уровня: на среднем обнаружилось 4 чел.; на низком уровне, как и на высоком, осталось по 1 чел. Относительно *навыков владения экологическим материалом* у испытуемых тоже произошли изменения (улучшились у 3-х из 6-и чел.): у 2 чел. поднялись от среднего уровня к высокому, у 1 чел. – от низкого уровня к среднему – т.е. на высоком уровне зафиксировано 2 семиклассника, на среднем – 3 и на низком – 1, тогда как на начальном этапе было соответственно 0; 4 и 2).

Таким образом, *способности к партнерскому общению* проявились более ярко у всех участников эксперимента, и те, кто был менее осведомлён в области экологии, тоже «подтянулись». Подростки стали более раскрепощёнными, внимательными и заинтересованными в общении с классом и не боялись спрашивать совета у своих одноклассников. Очевидно, что сравнение результатов, полученных на констатирующем и промежуточном (условно



контрольном) этапах – через месяц после начала эксперимента – уже показало определённую эффективность проведенного обучения: ребятам стало значительно легче преодолевать трудности в попытках договариваться друг с другом и объединять усилия в совместном решении задач, у них уменьшилась скованность и зажатость. Говоря о состоянии *экологических знаний и проявлении «экологичного» поведения*, отметим, что до проведения специальной работы базовые экологические знания у учащихся были сформированы в целом на минимальном уровне: речь идёт о знании конкретных объектов и явлений природы, о связях между ними, взаимовлиянии человека и природы, о нормах и правилах поведения человека при общении с природой. После обучающего эксперимента ребята более уверенно чувствовали себя при описании предполагаемого собственного поведения в предложенных ситуациях, у них возникло желание продолжать подобную работу – и темы, и разные формы общения были ребятам интересны.

Для качественной характеристики коммуникации наших семиклассников с интеллектуальными нарушениями воспользуемся классификацией видов общения Н. И. Формановской [13, с.14] и отметим следующие:

1. С точки зрения организации высказывания, в зависимости от роли участников общения, на промежуточном контроле общение стало в основном *диалогическим* – ребята более активно общались друг с другом, выстраивая полноценный диалог, тогда как на констатирующем этапе предпочитали *монологи*. Однако диалоги на обоих этапах строились, в основном, «с опорой на непосредственно наблюдаемую ситуацию».

2. С точки зрения личностных отношений и оценок, *более кооперативным и менее конфликтным* было общение уже на условно контрольном этапе, а на первом этапе оно было более *конфликтным*. Возражения и ссоры возникали на любом этапе, но до экспериментального обучения учащимся лишь иногда, с большим трудом удавалось найти компромиссное решение.

3. По характеру передаваемого содержания на условно контрольном этапе наблюдалось *фатическое* общение, направленное на поддержание и сохранение контакта с собеседником – диалог на разные темы продолжался даже без необходимости в продолжении контакта, тогда как на первом этапе оно было чаще всего лишь *информативным* (установка на речевой контакт отсутствовала, почти у каждого из ребят общение было как бы вынужденным).

Важно отметить явное повышение мотивации у школьников к выполнению подобных коммуникативных задач. Это говорит о том, что ребята достаточно уверенно чувствуют себя в условиях диалога и их готовность к коммуникации позволяет в ближайшее время усложнить коммуникативные задачи.

Таким образом, считаем проведённую работу по организации активного общения семиклассников с интеллектуальными нарушениями успешной. Эксперимент необходимо продолжать, т.к. очевидно, что подобная деятельность школьников указанной категории способствует решению целого комплекса образовательных и коррекционно-развивающих задач: на основе объединения

коммуникативной, практической, творческой деятельности позволяет усваивать знания и нравственные принципы поведения, формировать умение сотрудничать друг с другом и налаживать контакты, формируя тем самым заложенные в новых стандартах необходимые базовые учебные действия (познавательные и коммуникативные, личностные и регулятивные), а также активизирует аналитико-синтетическое мышление и развитие творческих задатков.

#### Список использованных источников

1. *Бочкарева Т. А.* Формирование коммуникативной компетенции студентов-бакалавров при изучении курса «Речевая культура дефектолога» (на материале стилевой дифференциации языка // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. 3 (37) с. 124-129.

2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т.5: Основы дефектологии. 368 с.

3. *Ильина С. Ю.* Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников в процессе обучения русскому языку: состояние, проблемы и перспективы // Специальное образование. 2012. № 3. С. 39-48. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoe-razvitieumstvenno-otstalyh-starsheklassnikov-v-protssesse-obucheniya-russkomu-yazykusostoyanie-problemy-i-perspektivy> (дата обращения 22.09.2021).

4. *Константинова О. А., Кощева О. В., Крючков В. П.* Проблема формирования межличностного взаимодействия учащихся в условиях инклюзивного образования: коммуникативно-речевой аспект // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2020. №6 (2012). С. 99-107.

5. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

6. *Моисеева Л. В.* Диагностические методики в системе экологического образования: [Кн. для учителя]. Урал. гос. пед. ун-т, Урал. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 166 с.

7. *Павлова Н. В., Лапина О. В., Хмелькова О. В.* Ситуативно-игровая мотивация при обучении диалогу школьников с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии. Сб. науч. статей по материалам Междунар. научно-практич. конфер. / Науч. ред. В.П. Крючков. Ред.-сост. О.В. Кощева, Т. А. Бочкарева. 2019. С. 308-316. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41720004> (дата обращения 6.09.2021).

8. *Павлова Н. В.* Развитие коммуникативных способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья / 6 глава // Дефектология: современные проблемы и перспективы развития: монография / Е.Н. Горина, Ю.В. Селиванова, Н.А. Удовиченко и др. Саратов: изд-во Саратов. ун-та, 2014. – С. 196-246. [Электронный ресурс]. 2015. URL: [http://elibrary.sgu.ru/uch\\_lit/1400.pdf](http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1400.pdf) (дата обращения 6.10.2021).

9. Павлова Н. В., Селиванова Ю. В., Мясникова Л. В. Художественно-творческая деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья как средство социокультурной интеграции // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32321495> (дата обращения 07.09.2021)

10. Павлова Н. В. Щетинина Е. Б. Творческая проектная деятельность как универсальное средство формирования социокультурных компетенций у школьников с ОВЗ // Гуманизация образовательного пространства: Сборник научных статей по материалам Международного Форума. 2019. С. 412-418.

11. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.

12. Суравегина И. Т. Методическая система экологического образования // Советская педагогика. 1988. № 9. С. 31–35.

13. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Русский язык. 2002. 216 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://booker.org/reader?file=1345724&pg=13> (дата обращения 27.09.2021)

14. Шishkova М. И. Пути развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников // Дефектология. 1999. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.shishkova.ru/publications/article01.htm> (дата обращения 20.09.2021)

15. Яломина О. А. Экологическое воспитание как средство социализации школьников // Школьная педагогика. 2016. №2. С. 12-16. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/th/2/archive51/> (дата обращения 07.09.2021).