**Доклад**

**«Развитие связной речи у детей с ЗПР на уроках»**

 Связная речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, вместе с тем выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей: расширяет и углубляет детские представления об общественных и природных явлениях, качествах и признаках, воздействует на эмоции детей, вызывает интерес к рассказыванию, помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности. С другой стороны развитие связной речи способствует совершенствованию познавательных процессов, развитию наблюдательности и логического мышления.

 Не так давно приступив к работе учителя-дефектолога (имею 30-летний стаж учителя русского языка и литературы) с детьми с ЗПР, я сразу столкнулась с рядом проблем, связанных с особенностями познавательной деятельности и психического развития этих ребят. Важнейшими из этих проблем являются бедный словарный запас, неумение учащимися высказать собственные мысли, нарушение в формировании монологической речи. Это создает определенные трудности не только в обучении, но и в общем развитии таких детей.

 В настоящее время дефектологами накоплены некоторые данные о речевой деятельности детей с ЗПР. Часть из них касается монологической речи. В своей работе я столкнулась со значительными трудностями детей данной категории в речевом оформлении своих действий, обратила внимание на неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи, о чем также указывается в работах Г.И. Жарекова (1977) и А.Д. Кошелева (1972). В исследованиях А.Д. Кошелевой показано, что не только при глубокой задержке развития, но и при легких ее формах имеются такие видимые нарушения речевой деятельности, как речевая инактивность, рассогласованность речевой и предметной деятельности. Р.Д. Тригер, как одну из особенностей речи этих детей, выделяет недостаточность словообразовательных процессов.

Е.С. Слепович (1981), изучая особенности монологической речи у детей с ЗПР, отмечает, что речь у этой категории детей носит ситуативный характер. Это выражается в большом количестве личных и указательных местоимений, частом использовании прямой речи, усиливающих повторениях. В старшем школьном возрасте у детей с ЗПР только начинается переход к контекстной речи. Наряду с этими особенностями Е.С. Слепович выделяет ограниченность словарного запаса у этих детей, особенно существительных с узким, конкретным значением, а также прилагательных.

По данным Е.В. Мальцевой (1989), недостаточность мыслительной деятельности, низкая познавательная активность, свойственная детям с ЗПР, затрудняют приобретение ими элементарных сведений о звуковой действительности речи. Исходный уровень осознания звукового строения речи у детей с ЗПР наступает позже, чем в норме. Однако, потенциальные возможности осознания речевой действительности и ее элементов (слов, звуков) у детей с ЗПР различны – от устойчивой направленности на звуковую сторону речи и осознания звукового строения слов до отсутствия такой направленности и неприятия задачи анализа звукового состава слова.

Возрастная незрелость психических функций и интеллектуальных умений особенно ощутимо сказывается при изучении русского языка, поскольку он, как никакой другой учебный предмет, требует четкого взаимодействия зрительного, слухового и двигательного анализаторов, абстрагированного от знакомого и понятного смысла слова или высказывания, рассмотрения их в непривычном грамматическом ракурсе, постоянно опирается на анализ и синтез, классификацию и обобщение. С одной стороны, незрелость психических функций является одной из предпосылок трудностей в усвоении языка, овладении связной речи, но с другой стороны, правильно организованное изучение языкового материала «вызывает к жизни развитие всех тех функций, которые у ребенка еще не созрели», и способно эффективно стимулировать их развитие.

В работах А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, В.В. Лебединского и А.Д. Кошелевой и др. указывается, что значительную роль в нарушении познавательной деятельности таких детей играет недостаточность речевой регуляции: осуществление в речевом плане отчета о произведенных действиях и поэтапного контроля над ними, словесное сопоставление результатов с предложенным заданием.

Наибольшие возможности для развития связной речи имеют именно уроки русского языка и литературы, т.к. обладают набольшим количеством языкового материала, необходимого для формирования речевой компетенции.

Как известно, речь существует в двух формах – устной и письменной. Они представляют собой единое и неразрывное явление, однако в их основе лежат разные психологические механизмы.

Устная речь характеризуется неподготовленностью, она возникает, как правило, в процессе личного общения. Письменная речь отличается высокой степенью произвольности, она связана с осмыслением грамматики и лексики родного языка, требует большей тщательности в выборе слов и их соединении, осознанного и целенаправленного построения предложения с использованием развернутых грамматических средств языка.

Так, указывая, что письменная речь – это речь без собеседника, А.Р. Лурия акцентирует внимание на том, что весь процесс контроля над письменной речью остается в пределах деятельности самого пишущего, без коррекции со стороны слушателя. Следовательно, **для успешной реализации** **письменной речи необходим высокий уровень самоконтроля**. А речевой самоконтроль, в свою очередь, в значительной степени базируется на оперативной памяти, на удерживании в ней ранее сказанного и прогнозировании дальнейшего содержания высказывания и его формы. Таким образом, **целенаправленная работа над письменной речью формирует и развивает самоконтроль (а опосредовано рефлексию), произвольное внимание и оперативную вербальную память.**

Письменная речь теснее, чем устная связана с логической мыслью и в своем развитии не может не опираться на мышление и внутреннюю речь. А эта опора двигает развитие всех психических процессов. Следовательно, **усвоение письменной речи помогает ученикам наиболее зримо и рельефно знакомиться с правилами построения связного высказывания и оказывает благотворное влияние на их речевую компетентность.**

Однако очень важно при этом подчеркнуть, что содержание каждого раздела является специфическим. При отборе содержания обучения учитываются недостаточная сформированность познавательной деятельности и особенности психофизического развития детей с задержкой психического развития. В содержание работы вводятся не только общие, возрастные, но и коррекционные задачи.

***В качестве предметных целей коррекционно–развивающей технологии обучения школьников связной речи на уроках русского языка и литературы определены:***

– развитие и коррекция речемыслительной деятельности учащихся в процессе овладения способами и приемами работы с языковым материалом;

– формирование основ языковых умений и системы знаний, обеспечивающих овладение письменной речью как одной из форм речевой коммуникации.

Эти цели вытекают из принятых в языкознании разграничений устной и письменной форм речи. При этом в поле зрения находятся общеобразовательные задачи и коррекционно-развивающие нужды и потребности детей с ЗПР.

***Коррекционные задачи:***

– Стимуляция познавательной активности (задания на поиск).

– Создание условий для полноценного взаимодействия через систему специальных игр и упражнений.

– Включение в предметно-практическую деятельность мыслительных операций (согласование числительных с существительными, прилагательными, существительных с прилагательными).

– Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления за счет обучения приемами умственных действий (анализ, синтез, сравнение, обобщение, группировка и т.д.).

– Закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации.

– Развитие направленного восприятия речи педагога и внимания детей к речи других детей.

– Формирование навыков самоконтроля и самооценки.

***Образовательные задачи:***

– Учить высказывать и обосновывать свои суждения, строить простейшие умозаключения;

– Формирование мотивации учебной деятельности, ориентированную на активизацию познавательных интересов;

– Формирование навыков построения связных монологических высказываний;

– Усвоение норм смысловой и синтаксической связи между предложениями в составе текста и соответствующих языковых средств ее выражения;

– Формирование установки на активное использование фразовой речи при ответах на вопросы педагога; закрепление навыков в составлении ответов на вопросы в виде развернутых предложений;

– Усвоение ряда языковых, прежде всего лексических (слова-определения, глагольная лексика и т.д.), необходимых для составления речевых высказываний;

– Практическое овладение простыми синтаксическими моделями фраз, составляемых на основе непосредственного восприятия и имеющихся представлений.

Осуществляя работу над реализацией вышеперечисленных задач, я считаю наиболее важным учитывать особенности формирования связной речи у детей с ЗПР.

**2. Особенности формирования связной речи у детей с ЗПР**

Задержка психического развития вызывается самыми разными причинами. Вместе с тем дети этой категории имеют ряд **общих особенностей познавательной деятельности и личности:**

- у всех детей с ЗПР *не сформирована готовность к школьному обучению*. Это проявляется в незрелости функционального состояния центральной нервной системы (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей, отставание в формировании связей между анализаторами) и служит одной из причин того, что ребята с трудом овладевают навыками чтения и письма, часто путают буквы, сходные по начертанию, испытывают трудности при самостоятельном воспроизведении текста;

- психолого-педагогические исследования, проведенные в течение ряда лет в НИИ дефектологии АПН СССР Н.А. Никишиной, В.И. Лубовским, Т.В. Егоровой, М.В. Ипполитовой и др. и обобщенные в монографии «Обучение детей с ЗПР», констатируют у этих детей *неустойчивость внимания, недостаточность развития фонематического слуха, зрительного и тактильного восприятия, оптико-пространственного синтеза, моторной и сенсорной стороны речи, долговременной и кратковременной памяти, зрительно- моторной координации, автоматизации движений и действий;*

- у детей с ЗПР обнаруживается *недостаточный уровень сформированности основных интеллектуальных операций: анализа, синтеза, обобщения, сравнения и абстракции.* Отмечается непланомерность анализа, недостаточная его точность, односторонность. Обобщения расплывчаты и слабо дифференцированы. *Наиболее характерная особенность этих ребят – несоответствие между уровнем интуитивно- практического и словесно- логического мышления;*

- *мышление детей с ЗПР характеризуется поверхностностью,* которая проявляется в абстрагировании и обобщении несущественного, недостаточной гибкости мышления, склонности к шаблонным, стереотипным решениям. Способ действия, эффективный в одних условиях, неоправданно переносится в другие;

- наблюдения показывают, что у детей с ЗПР *отсутствуют школьные интересы,*они не сразу включаются в работу класса, не отвечают на вопросы учителя, как будто не слышат, о чем идет речь. Если же они включаются в работу, то прекращают ее, как только возникают затруднения. Дети не всегда усваивают программный материал, не могут сосредоточиться на задании. Обстановка класса действует на них возбуждающе, и вместе с ним они быстро утомляются. Они не могут оценить выполненную работу, не обращают внимания на исправленные в тетради учителем ошибки. У них не вырабатывается осознанного отношения к оценке учителя.

**Речевая деятельность детей с ЗПР также имеет ряд особенностей:**

· бедный словарный запас (особенно активный), понятия сужены, расплывчаты, иногда ошибочны;

· существенные трудности в овладении грамматическим строем речи (особенно в понимании и употреблении логико-грамматических структур);

· своеобразное формирование словообразовательной системы языка;

· позднее овладение способностью осознать речь как особого рода действительность, отличную от предметной;

· нарушение в формировании монологической речи.

Перечисленные особенности речевой деятельности вызывают значительные трудности при обучении и развитии связной речи.

Дети с ЗПР испытывают больше затруднений при составлении описательных рассказов репродуктивного и продуктивного вида, чем их нормально развивающиеся сверстники. В описательных изложениях и сочинениях у них нарушается целостность и связность текстового сообщения. Целостность и смысловую организацию текста изложения нарушают изменение порядка слов в предложении и пропуски одной из микротем. Для сочинений более типичными являются нарушения последовательности описания.

Анализ письменных работ выявил неумение школьников с ЗПР выделять структурные компоненты продуктивных и репродуктивных текстов. В работах у таких детей допускаются следующие ошибки композиционной структуры: в большинстве изложений и сочинений отсутствует вводная часть, заключения в работах описательного характера отсутствуют вовсе.

Оценка способов межфразной связи показывает, что значительная часть работ учащихся с ЗПР представляет собой набор предложений, не связанных между собой. Обращает на себя внимание наличие бессмысленных предложений, вербальных штампов, «застреваний» на названии какого-либо действия. Наиболее характерным для работ учащихся изучаемой категории являются такие виды связок, как лексический повтор и местоименная замена.

Развитие связной речи у детей ЗПР является трудным процессом, требующим использования особых методических приемов. Дети должны научиться не только пользоваться определенными словами и выражениями, но они должны вооружиться средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения. Развитие связной речи детей опирается на формирование познавательных процессов, на умение наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни.

Дети с ЗПР быстро отвлекаются, утомляются, не удерживают в памяти задания, часто не могут довести начатую работу. Все эти и многие другие особенности психических процессов детей не могут не сказываться на состоянии и ходе развития их речи.

**Приемы развития связной речи у детей с ЗПР:**

1. Рассказ по демонстрируемым действиям – это прием учит внимательно наблюдать, сохранять в памяти последовательность увиденных действий, подбирать к ним точные грамматические категории.

2. Пересказ рассказа с опорой на серию сюжетных картин – это умение формируется на основе вышеперечисленного. При использовании этого метода работы педагог должен учитывать возможности образной памяти детей, способности устанавливать логические связи и отношения.

3. Составление рассказа по одной сюжетной картинке.

Это самый сложный вид рассказывания. Здесь труднее обеспечить план высказывания из-за отсутствия образца. Только вопросный план педагога поможет детям обеспечить последовательность этапов изложения. Однако в тоже время отсутствие образца позволяет начать очень трудную, но столь необходимую работу над творческим рассказыванием.

Конкретная целевая установка задания – очень важный момент, т.к. именно от цели занятия будет зависеть структура.

Одним детям для того, чтобы они правильно выполнили задание, достаточно своевременного одобрения, эмоциональной стимуляции или напоминания условия задания. Другой группе детей необходимо дополнительное разъяснение способа выполнения задания.

**3. Формы и виды работы по формированию связной речи**

Одна из основных коррекционно-образовательных задач по развитию связной речи состоит в обучении учащихся с ЗПР навыкам создания письменного текста. В частности, очень важно умение составлять описательные рассказы, что является условием совершенствования речи и мышления, облегчает процесс обмена информацией.

Работа по созданию текстов-описаний может быть разделена на три этапа: вводный, основной и итоговый.

Вводный этап посвящен знакомству с правилами речевого сообщения. Содержание этапа включает в себя сбор и систематизацию материала для будущего сочинения; специальную работу по предупреждению речевых ошибок.

На основном этапе ведется работа по развитию связного говорения по правилам смысловой и языковой организации, а также формируются речевые умения по созданию текстовых сообщений описательного характера.

Задача итогового этапа состоит в том, чтобы привлечь самих школьников к исправлению допущенных ошибок. Совершенствование культуры речи школьников предполагает формирование у них умений и навыков редактирования письменных текстов.

С целью предупреждения речевых ошибок в процессе подготовки к написанию сочинений используются тексты-образцы и различные упражнения для активизации смысловой и языковой сторон связного текстового сообщения.

Упражнения на отбор и расположение материала текстовогосообщения. Например, ЛИТЕРАТУРА. Восстановить правильный порядок пунктов плана произведения или выбрать из произведения только тот материал, который подходит для представленной иллюстрации.

Упражнения эвристического характера.

Например, РУССКИЙ ЯЗЫК. «Распутать» два описания различных предметов. ЛИТЕРАТУРА. Убрать лишнее из описания к выбранному литературному герою.

Ассоциативные словесные упражнения направлены на актуализацию выбора слов из долговременной памяти и систематизацию имеющегося у ребенка лексикона. Актуальность введения подобных упражнений связана с тем, что самая важная проблема в области словарной работы заключается в группировке имеющихся у учащегося слов по семантическим группам. Именно правильная организация коммуникативного словаря в памяти по смысловым и ситуативным связям обеспечивает активное использование их в самостоятельной речи. В подобных упражнениях учащимся предъявляются разнообразные задания, стимулирующие поиск новых слов (например, «снег какой?»- холодный, белый, пушистый; «снег что делает?»- идет, падает, ложится, тает, кружится и т.д.), а также синонимов и антонимов к заданным словам. Например, РУССКИЙ ЯЗЫК. В предложении «Гибкие ветки берез ***густо***покрыты смолистыми почками» выделенное слово замените на другое, близкое ему по смыслу, т.е. синонимом (часто, обильно).

Развитию правильной речи помогают и упражнения в составлении предложений по предложенной схеме. Н-р, предлагаю схему сложного предложения и задаю тему, а учащиеся составляют предложение. Или предлагаю схему и набор слов, из которых надо составить предложение.

На протяжении всех лет обучения школьники упражняются в различных видах письма, каждый из которых имеет определенное значение для формирования навыков полноценной письменной речи, отвечая задачам обучения, закрепления и проверки соответствующих знаний и умений:

***Списывание***: а) с рукописного текста, б) с печатного текста, в) осложненное заданиями логического и грамматического характера.

Во всех видах письма чтение выполняет функцию контроля.

***Слуховой диктант*** со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма.

Подбор речевого материала для слухового диктанта детям с ЗПР, страдающим дисграфией, дело непростое, так как в любом, самом несложном тексте может обнаружиться нечто недоступное для учеников на данном этапе обучения.

Это обстоятельство стало причиной для разработки новой, нетрадиционной формы письма под слуховую диктовку – ***графического диктанта***.

Графический диктант выполняет контрольную функцию, но является щадящей формой контроля, так как исключает из поля зрения детей другие орфограммы. Проверка усвоения пройденного проходит в облегченных условиях, поэтому не является последней стадией контроля, как обычный текстовый диктант, где перед учеником стоят одновременно многие задачи.

Проводится графический диктант следующим образом.

Перед детьми ставится задача определить по слуху только слова, содержащие изучаемую орфограмму. Слова, не содержащие указанную орфограмму, при записи обозначаются прочерком; содержащие данную орфограмму, обозначают каким- либо выбранным значком.

Помимо проверки основной темы диктанта, этот вид работы позволяет закрепить и ряд других навыков письма: учащиеся воспринимают на слух и отражают в записи членение текста на предложения, предложений – на слова; приучаются вычленять предлоги.

 Графические диктанты расширяют словарный запас детей, тогда как при текстовой записи выбор слов ограничен сложностью их написания.

**4. Связная речь как результат развития познавательного интереса у учащихся к урокам русского языка и литературы**

Я считаю, что успех развития связной речи во многом будет зависеть от того, как учитель сможет поддерживать интерес к предмету от урока к уроку, от класса к классу. Большое значение имеет живое, научно-популярное объяснение нового материала; такое объяснение, при котором неизвестные учащимся факты преподносятся в виде интересного рассказа, который убеждает школьников в том, что овладеть языком – значит, действительно повысить культуру речи, понять тайну языка, научиться говорить еще точнее и ярче. В тех случаях, когда материал в какой-то мере знаком ученикам, его необходимо дополнить такими сведениями, о которых ребята и не подозревали. Например, при изучении рода имен существительных можно рассказать пятиклассникам о том, что не во всех языках существительные имеют три рода. Есть языки, в которых только 2 рода; есть языки, в которых существительные вообще не распределяются по родам. В настоящее время нам непонятно, почему одно слово мужского рода, другое женского или среднего.

В древние времена категория рода была объяснима. Предлагаю ученикам “изобрести” какое-нибудь слово. “Перевернем” существительное лампа, получим не существующее в языке слово “апмал”. Определяем его род – мужской. Почему? Потому что в современном русском языке род существительных чаще всего определяется по окончаниям. Все существительные на твердый согласный мужского рода.

На всех этапах урока можно использовать разнообразные занимательные формы обучения: **игры, упражнения, состязания, конкурсы, диктанты – молчанки, сигнальные карточки, игры-путешествия, викторины, загадки, шутки.**

Способствовать развитию связной речи, прививать любовь к языку можно при помощи **использования в учебной работе произведений устного народного творчества**: пословиц, поговорок, сказок, загадок.

Загадки – распространенная и любимая детьми форма народного творчества. Отгадывание загадок не только развлечение, но и проверка сообразительности. Загадка развивает ум, смекалку, будит мысль. Отгадывание загадок вырабатывает у ребенка умение сравнивать предметы и явления, развивает речь. Использовать загадки можно при проверке и закреплении изученного материала, а также при объяснении и самостоятельной работе. Часто я использую загадки для словарных диктантов, когда учащиеся записывают только отгадки. При изучении темы “Сложные имена существительные” использую загадки для словарных диктантов.

1. Чудо-дворник перед нами

Загребущими руками

За одну минуту сгреб

Преогромнейший сугроб.

“Это снегоочиститель”.

Материалы устного народного творчества использую и в уроках литературы. Например, после изучения какого-либо произведения прошу ребят подобрать к нему пословицу или поговорку, как бы оглашая мораль (или вывод) данного произведения.

\*Огромную роль в формировании навыка связной речи на уроках русского языка и литературы оказывают игровые упражнения и задания, которые позволяют избавиться от формалистики, скуки на уроках. Они могут стать мостиками, по которым дети будут переходить от одного вида деятельности к другому, не переставая при этом быть незаменимыми помощниками в развитии у ребенка умения высказывать свои мысли, правильно выстраивая речь.

Часто использую такие игровые упражнения- задания:

1. ***«Шапка вопросов».***

2. Вид работы по учебному тексту, требующий общения и взаимосвязи учеников друг с другом. Дети бросают в шапку по 3 записки с вопросом по тексту может быть вопрос, проверяющий знание текста, или вопрос, ответ, на который я сам не знаю, но хотел бы узнать).

2. ***«Да – нет»***

Формула: учитель загадывает нечто. Ученики по вопросам пытаются найти ответ. На эти вопросы учитель отвечает только ответами «*да* или *нет*». Н-р, «Я задумала часть речи. По ее постоянным и непостоянным признакам отгадайте ее».

3. ***«Пересечение тем»***

Формула: ученики подбирают свои примеры, задачи, гипотезы, связывающие последний изученный материал с любой ранее изученной темой, указанной учителем. Прием хорош тем, что повторение предыдущего сколь давно изученного материала происходит без отрыва от сегодняшнего, к тому же пересечение позволяет каждый раз посмотреть на свои знания под другим углом. Н-р, ЛИТЕРАТУРА: При изучении Пушкина «Дубровский» можно провести пересечение темы конфликта с соседями с произведением Гоголя «Как поссорились И.И. с И.Н.»

4. ***«Фантастическая добавка»***

Формула: учитель добавляет реальную ситуацию фантастикой. Можно перенести реального литературного героя во времени. Н-р, «Что бы вы сказали герою, встретив его в наше время?»

На уроках литературы я стараюсь разнообразить формы изучения материала и расшить зону знакомства с ним. Ко многим произведениям дети выполняют рисунки и подписывают их отрывком из текста; составляют кроссворды, что намного более развивает речь, чем их разгадывание; придумывают рекламу к прочитанным произведениям; сочиняют сказки и стихи; работают с дополнительной литературой и составляют доклады. Все свои творческие работы по литературе ребята хранят в отдельной папке.

В заключение я хочу отметить, что научить детей с ЗПР связной правильной речи – большой и кропотливый труд. Только повседневная работа над усвоением норм литературного языка дает положительные результаты и обеспечивает содержательное и структурное единство устной и письменной речи школьников с ЗПР, выступает источником развития их словесно- логического мышления.

Связная речь, аккумулируя успехи ребенка в усвоении всех сторон родного языка, выступая как одна из важнейших целей речевого воспитания, вместе с тем с первых занятий по ее формированию становится важным условием овладения языком – его звуковой стороной, лексикой, грамматикой, условием воспитания умений уместно пользоваться языковыми средствами выразительности речи.

На мой взгляд, целенаправленно **развивать** **у детей устную и письменную речь,** безусловно, нужно, и нужно это делать **на всех уроках**.

**Список литературы**

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. М., Международная педагогическая академия, 1994.

2. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. М., Гном-Пресс, 1997.

3. Дети с задержкой психического развития. Под редакцией Власовой Т.А., М., Педагогика, 1984.

4. Коррекционно-развивающее обучение школьников. Сборник нормативных документов, под ред. Курнешова Л.С. центр инноваций в педагогике, 1997.

5. Обучение детей с задержкой психического развития. Под ред. Мачихиной В.Ф., М.: “Просвещение”, 1987.

6. Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения школьников с ЗПР, под ред. Шевченко С.Г., М., Ника-Пресс, 1998.

7. Ульянова У.В. Дети с задержкой психического развития. Нижний Новгород, 1994.

8. Масюк В.Ю. Основы специальной педагогики и психологии. Москва, 2004.

9. Гордеюк Т.Н. Психолого-педагогические инновации в коррекционных классах. Волгоград, 2009.

10 Капустина Г.М. Обучение детей с задержкой психического развития. Москва, 1991.

11. Журнал «Обучение и воспитание в специальных школах» №2/1993.

12. Журнал «Коррекционная педагогика» №1/2009.