

На правах рукописи

Исаева Елена Викторовна

**Педагогические условия совершенствования
умений текстообразования у учащихся 4-5 классов
с общим недоразвитием речи**

13.00.03-коррекционная педагогика (логопедия)

Автореферат диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Екатеринбург- 2008

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет»

Научные руководители:

доктор педагогических наук, профессор Гневэк Ольга Владимировна,

кандидат педагогических наук, профессор Репина Зоя Алексеевна

Официальные оппоненты:

доктор филологических наук, профессор Кубасов Александр Васильевич,

кандидат педагогических наук Ярош Елена Александровна

Ведущая организация:

ГОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет»

Защита состоится 23 апреля 2008 года в 10 часов в ауд. 316 на заседании диссертационного совета К 212.283.06 при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале научной библиотеки ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Автореферат разослан « ____ » марта 2008 года

Ученый секретарь
диссертационного совета

Трубникова Н. М.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы и темы исследования. Очевидной тенденцией в деятельности начальной и средней специальной (коррекционной) и общеобразовательной школы последнего десятилетия стало увеличение числа учащихся, имеющих в анамнезе различные формы речевого дизонтогенеза и продолжающих испытывать на этапе окончания начальной школы серьезные затруднения в практике построения связных монологических высказываний в соответствии с нормами конкретного языка (А. Г. Зикеев, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, И. В. Прищепова, Е. П. Суворова, Е. Л. Черкасова и др.). Количество и качество сформированных коммуникативных умений школьников не соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта к уровню речевой подготовки выпускников начальной школы. Исходя из современной психолого-педагогической логопедической классификации, данный вариант речевого дизонтогенеза квалифицируется как IV уровень общего недоразвития речи (Т. Б. Филичева и др.).

Обычный для речевой нормы методический путь развития умений текстообразования (особой разновидности коммуникативных умений, являющихся основой речевой и учебной деятельности учащихся) – самонаучение «по образцу» или на основе подражания – оказывается неэффективен и, более того, невозможен для детей с отклоняющимся речевым развитием. Исследование причин подобного состояния методики обучения связной речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР) выявило несколько взаимосвязанных проблем.

При общем признании умений текстообразования особым видом коммуникативной (речевой) деятельности остаются неопределенными ее структура и компонентный состав. В сложившейся методике детально представлены этапы формирования умений текстообразования по частным действиям в логике «от конкретного коммуникативного действия к комплексу действий» и развития комплекса текстообразующих действий (О. Е. Грибова, Л. Н. Ефименкова, А. Г. Зикеев, Е. И. Игнатьева, Е. А. Лапп, Л. Г. Парамонова, И. В. Прищепова, Е. Л. Черкасова, А. В. Ястребова и др.). При этом методиками, описывающими процесс корректировки текстообразующих действий дедуктивным способом: от более сложных к алгоритмизированным, – современная коррекционная педагогика пока не располагает. В методическом плане не представленным оказывается этап совершенствования наличных умений, обеспечивающий интеграцию сформированных действий текстообразования в систему.

Предлагаемая постановка проблемы позволяет обосновать необходимость выделения этапа совершенствования умений текстообразования как особого и самостоятельного этапа в развитии речи учащихся с ОНР IV уровня на 4-5 годах обучения и определения комплекса педагогических условий его эффективной реализации.

Содержанием данного этапа, согласно исследованиям Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, является совершенствование структуры и компонентного состава текстообразующей деятельности дедуктивным и индуктивными способами в целях развития способности школьников к самоуправлению данным видом деятельности в обучении. Средствами обучения при

таким подходе выступают системы понятий конкретных школьных дисциплин, а основным методом – моделирование понятий в систему в процессе создания текстов как продуктов вербального моделирования на материале школьных дисциплин.

С учетом сказанного, **актуальность** находящейся в центре нашего внимания **проблемы** научного обоснования и экспериментального внедрения этапа совершенствования коммуникативных умений у учащихся с ОНР IV уровня в условиях специальных (коррекционных) и массовых общеобразовательных учреждений определяется необходимостью разрешения противоречий между:

- требованиями Государственного образовательного стандарта к уровню усвоения общеобразовательных предметов и недостаточной сформированностью речемыслительной (коммуникативной) деятельности школьников с ОНР;
- существующей необходимостью выделения этапа совершенствования умений текстообразования учащихся коррекционной школы и недостаточной теоретической разработанностью и научно-методической обеспеченностью данного процесса в системе коррекционного образования;
- необходимостью реализации особого комплекса педагогических мер по формированию у школьников с ОНР IV уровня способности к осознанному самоуправлению текстообразующей деятельностью и отсутствием описания и обоснования педагогических условий совершенствования умений к текстообразованию.

На основе вышесказанного мы констатируем важность и актуальность поставленной проблемы в социально-практическом и теоретико-методическом аспектах и формулируем **тему исследования**: «Педагогические условия совершенствования умений текстообразования у учащихся 4-5 классов с общим недоразвитием речи» и **цель исследования** – выделение, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка комплекса педагогических условий, обеспечивающих совершенствование умений текстообразования у учащихся 4-5 классов с ОНР.

Объект исследования: процесс совершенствования умений текстообразования у учащихся 4-5 классов с ОНР IV уровня.

Предмет исследования: педагогические условия, обеспечивающие совершенствование умений текстообразования у учащихся с ОНР IV уровня.

В ходе определения объекта, предмета и цели исследования сложилась и его **гипотеза**:

- принимая во внимание психологическое и психолингвистическое содержание этапа совершенствования умений текстообразования у школьников с ОНР, в логопедической работе необходимо использовать учебные модели будущих текстов для дедуктивного развития структурных и параллельной индуктивной корректировки компонентных умений текстообразования учащихся;
- основным средством осуществления логопедической работы по совершенствованию умений к текстообразованию может выступать выделение понятийных систем конкретных школьных дисциплин для выявления общих способов овладения данными системами в специальной работе по построению учебных текстов;
- предполагается, что эффективность процесса формирования новой, качественной способности учащихся к управлению собственным текстообразованием может

быть обеспечена путем практической отработки совершенствуемых умений в системе при изучении широкого спектра дисциплин начальной школы.

Для достижения цели и проверки гипотезы исследования решались следующие **задачи**:

1) проанализировать научно-теоретическую и научно-методическую литературу и определить состояние разработанности проблемы совершенствования умений к текстообразованию в педагогической теории и практике;

2) уточнить структуру и компонентный состав умений текстообразующей деятельности;

3) определить специфику этапа совершенствования текстообразующей деятельности школьников с ОНР;

4) выявить педагогические условия, обеспечивающие совершенствование умений текстообразования у учащихся 4-5 классов с ОНР и разработать методику их реализации в обучении;

5) экспериментально проверить методику совершенствования умений текстообразования у школьников 4-5 классов с ОНР.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– гуманистическая парадигма образования, преемственность этапов обучения и образовательных систем, вариативность образования, теория оптимизации обучения (Ю. К. Бабанский, В. А. Беликов, В. П. Зинченко, Е. А. Ямбург и др.);

– основные положения современных философских, социолингвистических подходов к пониманию языковых явлений, системной организации речезыковых явлений, интеграционной связи теоретических моделей по принципу взаимодополняемости их функционирования (интеграционно-понятийный подход) (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Г. И. Богин, В. В. Давыдов, Ю. Н. Караулов, А. А. Леонтьев и др.);

– концепция о взаимосвязи обучения и развития и ведущей роли обучения, о зонах актуального и ближайшего развития, основные положения теории о единстве законов развития нормальных и аномальных детей (Т. А. Власова, Л. С. Выготский, В. В. Лебединский, Д. Б. Эльконин и др.);

– теории речевой деятельности и речепроизводства, а также основные сведения по вопросу усвоения языка и речи (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, И. Н. Горелов, И. А. Зимняя, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин и др.);

– теория присвоения и функционального применения научного знания (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев и др.); теория развития и ролевого перераспределения основных функций механизма речемышления в процессе овладения научным знанием (О. В. Гневэк, А. Н. Леонтьев);

– теория текста и текстообразования (Н. С. Валгина, И. Р. Гальперин, Т. М. Дридзе, В. А. Звегинцев, Л. В. Сахарный, Г. Я. Солганик и др.);

– логопедическая (логопатологическая) теория анализа и коррекции речевых нарушений (А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, З. А. Репина, Т. Б. Филичева и др.);

– психолого-педагогические и методические концепции обучения языку-речи и развития речи (Е. И. Исенина, Е. С. Кубрякова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, А. К. Маркова, Е. И. Негневицкая, М. М. Разумовская, М. С. Соловейчик, Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова и др.);

– современные исследования в области диагностики и специальной методики развития связной речи и обучения текстообразованию (В. К. Воробьева, В. П. Глухов, О. Е. Грибова, А. Г. Зикеев, С. Ю. Ильина, И. В. Прищепова, Т. А. Фотекова, Е. А. Чаладзе, А. В. Ястребова и др.).

Методы исследования определялись теоретическими позициями психологии обучения, специальной педагогики и методики обучения детей с нарушениями речи, целью и задачами исследования: теоретические методы (интеграционно-понятийный анализ концепций, относящихся к проблеме исследования; конкретизация и уточнение отдельных понятий); эмпирические методы (анализ педагогической документации и данных психолого-педагогической диагностики, наблюдение, моделирование, трехэтапный педагогический эксперимент), методы математической и статистической обработки полученных результатов.

Экспериментальной базой исследования послужили муниципальные специальные (коррекционные) и общеобразовательные учреждения г. Магнитогорска и республики Башкортостан. В экспериментальном исследовании приняли участие 115 школьников 4-5 классов V вида с ОНР IV уровня, обучающихся в системе специального (коррекционного) образования, и учащиеся массовой школы, посещающие занятия на логопункте, также с ОНР IV уровня.

В соответствии с целью, гипотезой и задачами диссертационного исследования были запланированы и в течение с 1998 г. по 2007 г. осуществлены следующие **этапы экспериментальной работы:**

На первом (1998-2000 г.г.) – *подготовительном этапе* – проводилось изучение и анализ состояния проблемы диссертационного исследования в научно-методической литературе и в практике работы специальных (коррекционных) и массовых общеобразовательных учреждениях. Результатом первого этапа стало формулирование рабочей гипотезы исследования и создание первичной модели методики совершенствования умений текстообразования у учащихся с ОНР.

Второй этап (2001-2004 г.г.) – *основной* – предусматривал уточнение методических положений реализации организационно-педагогических условий и проверку влияния организационно-педагогических условий на совершенствование коммуникативных (текстообразующих) умений школьников с недоразвитием речи. Результатом данного этапа стало определение полного комплекса педагогических условий, обеспечивающих совершенствование умений к текстообразованию, окончательная корректировка методики их реализации.

На третьем этапе (2005-2007 г.г.) – *заключительном* – осуществлялось теоретическое осмысление и интерпретация экспериментальных данных, формулирование выводов по проведенному исследованию. Научно-методические рекомендации по организации этапа совершенствования текстообразующих умений школьников с нарушениями речи стали основным практическим результатом заключительного этапа.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

обоснована необходимость применения интеграционно-понятийного метода анализа процесса становления и развития умений текстообразования у школьников с недоразвитием речи, в связи с этим:

– теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий, обеспечивающих совершенствование умений текстообразования у школьников с ОНР на завершающих этапах начальной общеобразовательной подготовки;

– выявлены условия формирования способности учащихся с ОНР к управлению собственным текстообразованием в процессе изучения учебных дисциплин начальной школы;

– разработана методика логопедической работы в системе специального и массового начального образования, наиболее полно и точно отражающая логику развития основных свойств самосовершенствующегося механизма речемышления в процессе реализации основных функций речи.

Теоретическая значимость исследования заключается в дальнейшем развитии научных основ специальной теории обучения речи в рамках деятельностной концепции, а именно: а) в конкретизации понятия «умения текстообразования» и в уточнении понятия «совершенствование умений текстообразования у учащихся»; б) в выявлении особенностей этапа совершенствования умений текстообразования учащихся с нарушениями речи, заключающихся в специальном дедуктивном развитии структурных и параллельной корректировке компонентных умений текстообразующей деятельности, а также в специальной работе над понятийными системами школьных дисциплин для выявления общих способов построения учебных текстов и развития способности школьников к управлению текстообразованием.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и внедрении в систему коррекционной работы специальных (коррекционных) и массовых образовательных учреждений методики совершенствования умений текстообразования у учащихся 4-5 классов с ОНР на основе интеграции психологических, лингвистических и психолингвистических закономерностей развития речи, реализация которой качественно повышает уровень «функциональной грамотности» устной речи. Методические рекомендации, разработанные по материалам исследования, могут учитываться заинтересованными специалистами при модернизации действующих программ коррекционно-развивающего обучения для детей с различной речевой патологией.

Обоснованность и достоверность научных выводов и полученных результатов обеспечивается исходными методологическими позициями, опирающимися на современные достижения психолого-педагогической науки; применением совокупности теоретических и эмпирических методов и методик, адекватных предмету, задачам и логике исследования; репрезентативностью выборки обследованных учащихся; количественным и качественным анализом экспериментальных данных; устойчивостью результатов на разных этапах эксперимента и подтверждением гипотезы исследования; внедрением результатов исследования в педагогиче-

скую практику и их положительной оценкой; личным участием автора на всех этапах эксперимента.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования рассматривались на заседаниях педагогического совета учреждений, медико-психолого-педагогических консилиумах учреждений образования (Магнитогорск, 1998-2001г.г.); на заседаниях городского методического объединения (ассоциации) логопедов городского методического общества (Магнитогорск, 2003г.) и кафедры логопедии и методики оздоровительной работы Магнитогорского государственного университета (2004-2007г.); кафедры психопатологии и логопедии Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, 2007г.); в выступлениях на ежегодных научно-практических конференциях преподавателей МаГУ (Магнитогорск, 2002-2007г.г.); на научно-практических и научно-методических конференциях различного уровня (Магнитогорск, 1999г., 2003-2005г.г.), в том числе на Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 2004г.); в публикации в рецензируемом научном журнале (2006г.).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Специфической особенностью речевого развития учащихся 4-5 классов с ОНР является несформированность механизма текстообразования, требующая введения в практику обучения особого этапа совершенствования умений текстообразования.

2. Совершенствование текстообразующей деятельности учащихся 4-5 классов с ОНР возможно при дедуктивном развитии структурных и параллельной корректировке компонентных умений текстообразования на основе использования учебных моделей.

3. Формирование способности к управлению собственным текстообразованием у учащихся 4-5 классов с ОНР осуществляется при выделении понятийных систем школьных дисциплин и выведении на этой основе общих способов построения текстов, а также при практической отработке умений текстообразования в их целостности в практике обучения в начальной школе.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав (теоретической и экспериментальной), общих выводов по главам, заключения, библиографического списка из 234 наименований, 4 приложений, 17 таблиц, 12 рисунков. Основное содержание исследования изложено на 217 страницах, общий объем работы – 269 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность проблемы и темы исследования; сформулирован научный аппарат; определены цель и задачи работы, теоретико-методологические основы, этапы и методы исследования; раскрыта научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы; сформулированы основная методическая идея, положения, выносимые на защиту; приведены сведения об апробации.

В первой главе «Теоретическое обоснование этапа совершенствования умений текстообразования у учащихся с общим недоразвитием речи» рассматриваются теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы, выявляется понятийный аппарат работы, на основе которого устанавливается содержание этапа совершенствования умений к текстообразованию и обосновывается комплекс педагогических условий его реализации.

Анализ источников показал, что изучением закономерностей комплементарного развития мышления и речи и разработкой на этой основе оптимальных методик и образовательных технологий занимаются многие специалисты: филологи, психолингвисты, психологи, дефектологи. Теория текста и методическая наука «речеведение», или «развитие связной речи», также исследуют специфику текстообразования как человеческой способности.

При этом под текстом понимается основная коммуникативная единица, которой человек пользуется в процессе речевой деятельности, обладающая следующими признаками: смысловой и композиционной целостностью, формальной связностью, относительной завершенностью высказывания. Свойство цельности текста изучается как выявление функциональной нагрузки его элементов и в методике развития речи описывается как деление на ключевую лексику, вспомогательную лексику, средства связи в тексте, виды связи частей текста. Свойство связности и композиционной целостности текста рассматривается как механизм последовательного развертывания темы в цикле микротем, разведения на составляющие темы (о чем говорится) и идеи (ради чего говорится) текста.

Для овладения способностью к текстообразованию ребенок должен обладать определенным набором механизмов речи, которые складываются лишь в том случае, если, по мнению И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, сформирован в основных чертах общий механизм речемышления.

Учащиеся с речевым дизонтогенезом, согласно исследованиям специалистов коррекционной педагогики, таким механизмом к окончанию начальной школы не располагают. Это проявляется в том, что школьники затрудняются самостоятельно создавать учебные тексты даже репродуктивного характера, в форме пересказа, демонстрируя отсутствие формулировки темы в начале создаваемого текста; бедность ключевой лексики, позволяющей раскрыть тему создаваемого текста; неверное употребление или отсутствие средств связи между частями текста; нарушение логического развертывания микротем; уход от обозначенной темы высказывания в детали или подмена тем; отсутствие идеи текста; лексический и синтаксический монотон – бедность лексических, грамматических средств, реализуемых в тексте (В. П. Глухов, А. Г. Зикеев, С. Ю. Ильина, И. В. Прищепова, Т. Б. Филичева, Е. А. Чаладзе, А. В. Ястребова и др.).

Несмотря на внешнее сходство с «ошибками роста», наблюдающимися у детей с нормальным развитием речи, ошибки детей с общим недоразвитием речи (ОНР) имеют принципиальные отличия: ошибки носят характер системы; дети не готовы в полной мере видеть и исправлять допущенные недочеты, а работа с как-то графическими текстами не дает положительного результата в плане поиска и исправления типичных ошибок, допущенных самими учащимися.

В психолингвистическом плане это означает, что механизм речепорождения не принял свою законченную форму и не может выступать основой для развития полноценной текстообразующей деятельности. Следовательно, особой методической задачей становится выявление основного состава умений к текстообразованию, в процессе развития и совершенствования которых возможна существенная корректировка самого механизма речемышления.

В методике развития речи под термином «умение» понимается освоенный субъектом способ выполнения речевого действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков и выполняемый не только в привычных, но и изменяющихся условиях. При этом в психолингвистических исследованиях выделен ряд высокообобщенных речевых умений, соотносимых со структурой целостной речевой деятельности.

В исследованиях И. Н. Ипполитовой, В. И. Капинос, Т. А. Ладыженской и др. указывается, что для самостоятельного построения текста учащийся должен обладать умением определять тему и ее границы, умением членить тему на микро-темы, умением вычленять идею планируемого текста, умением отбирать лексику, наиболее полно выражающую тему и идею (замысел) текста, умением отбирать адекватные грамматические модели, умением отбирать адекватные средства связи частей текста, умением отбирать тип текста или их сочетания для адекватного выражения замысла текста. Учитывая внутренние характеристики каждого из выделенных текстообразующих умений, мы имеем возможность установить между ними логические связи, отражающие логику построения конкретного текста.

Многие исследователи справедливо связывают формирование речемыслительных умений с параллельным формированием способности оперировать понятиями и системой понятий. В этом смысле можно утверждать, что все действия и операции, подготавливающие к восприятию и усвоению понятий, являются навыками, а действия, связанные с оперированием понятиями для выражения мысли – с умениями.

Соотношение механизма речепорождения и комплекса текстообразующих умений позволило установить два важнейших момента и определить дальнейшее содержание работы. Во-первых, выявленные умения налагаются на различные отделы механизма речемышления, отвечающие за качественное формирование и развитие конкретных умений определенного уровня обобщения. Во-вторых, устанавливается иерархическая взаимосвязь между каждым конкретным действием по критерию уровня сложности или уровня обобщения: структурные умения непосредственно связаны с целями текстообразующей деятельности и в своем содержании каждое из них предполагает свой набор компонентных умений. Компонентные умения направлены на реализацию промежуточных целей текстообразования, без достижения которых невозможно построение текста в целом.

Таким образом, под умениями к текстообразованию понимаются способы выполнения речевых действий, направленных на реализацию промежуточных и конечной целей построения монологического высказывания, соответствующего осознаваемой теме и условиям общения.

Иерархизация и систематизация умений к текстообразованию позволили, в свою очередь, говорить о наличии особой текстообразующей деятельности, под

которой понимается осознанная и целенаправленная система речевых действий, направленных на создание конкретного текста (таблица 1).

Таблица 1

Структурно-компонентный состав текстообразующей деятельности

Структура текстообразующей деятельности		
УРОВНИ		
Мотивационно-побуждающий	Ориентировочный	Исполнительно-корректировочный
Умение формулировать замысел высказывания	Умение планировать содержание высказывания в соответствии с замыслом	Умение реализовывать и корректировать план высказывания в соответствии с замыслом
Концептуальное (невербальное) моделирование		Технологическое (деятельностное) вербальное моделирование
КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ		
Умение выявлять семантическое содержание как тему и идею текста	Умение определять логическое и грамматическое содержание высказывания	Умение оптимально отбирать интонационную и артикуляционную программу высказывания
Умение отбирать «семантическое ядро» темы	Умение отбирать логические способы построения содержания высказывания	Умение корректировать логико-грамматическое содержание высказывания в соответствии с целью и условиями речепорождения
Умение отбирать «семантическое ядро» идеи	Умение отбирать грамматические способы построения содержания высказывания	Умение интегрировать вербальные и невербальные средства общения
Умение интегрировать «семантическое ядро» темы и «семантическое ядро» идеи	Умение интегрировать логические и грамматические способы построения содержания высказывания	Вербальная реализация текста и его коррекция по ситуации общения
НАВЫКОВАЯ часть		

Определив структуру и компонентный состав текстообразующей деятельности, можно выявить комплекс условий (мер) психолого-педагогической организации учебного процесса, позволяющих развить и откорректировать базовые умения к текстообразованию и одновременно индивидуализировать работу по совершенствованию компонентных умений текстообразующей деятельности, сформировать способности учащихся к управлению деятельностью текстообразования и на этой базе – обеспечить готовность учащихся с ОНР IV уровня учиться в массовой школе.

Первым и очевидным условием выступает *необходимость развития текстообразующей деятельности в полном объеме*, поскольку учащиеся с нарушениями речи обладают качественно сформированной навыковой частью такой деятельности.

Принципиальным является и вопрос о роли и соотношении индуктивных и дедуктивных методов обучения, поскольку каждый из них имеет свои возможности и ограничения. Так, индуктивная корректировка текстообразующих умений от

компонентного состава к структуре обеспечивает поэтапное качественное преобразование конкретных речевых действий, при изолированном выполнении которых, однако, не складывается общая осознаваемая модель текстообразования. Дедуктивная корректировка текстообразующей деятельности – от структуры к компонентному составу – создает условия для актуального осознания всего содержания текстообразующей деятельности, но при этом не нацелена на специальное развитие отдельных компонентных умений. В этом случае для снятия ограничений дедуктивного способа обучения необходима дополнительная организация индивидуальной корректировки конкретных компонентных умений с каждым учащимся или группой для обеспечения условий овладения текстообразующей деятельностью в полном объеме.

С учетом этапа обучения (завершение курса начальной школы), особенностями развития механизма речемышления (наличия антиципирующих способностей) наиболее оптимальным представляется дедуктивный способ развития и совершенствования структурных умений с обязательным сохранением индивидуализированной индуктивной корректировки компонентного состава текстообразующей деятельности. Предлагаемый методический путь обеспечивает ролевое перераспределение сформированных функций механизма речемышления при текстообразовании. Учащиеся начинают осознавать, какие действия и с какой целью они выполняют.

В речевом плане это означает, что упреждающий анализ – планирование деятельности от структуры к компонентному составу – подчиняет себе упреждающий синтез (терминология Н. И. Жинкина), который осуществляется как планирование деятельности от компонентного состава к структуре. Таким образом, актуально осознаваемое совершенствование овладеваемой деятельностью осуществляется с двух сторон (по Л. С. Выготскому «от частного к общему и от общего к частному почти одновременно»), что позволяет представить построение учебного текста как систему выполнения текстообразующих действий и создать условия для осознанного управления учащимися собственными текстообразующими действиями.

Необходимость реализации другого педагогического условия – *организации выявления системы понятий конкретной школьной дисциплины и определения способов оперирования ими в учебном тексте* – продиктована требованиями теории трех уровней осознания целей и способов овладеваемой деятельности. Любое научное знание, в том числе и знание о способах построения текста, усваивается как интегрированная система понятий текстообразующей деятельности. Процесс деятельностного присвоения любой другой конкретной учебной деятельности также протекает как оперирование системой понятий в учебной деятельности. Следовательно, организовав специальный этап по обучению построению учебных текстов, целесообразно продолжить совершенствование текстообразующей деятельности на базе школьных предметов, открыв для учащихся таким образом общность способов построения текстов.

Интегративная системность научного знания в целом и умений к текстообразованию в частности определила выбор основного метода организации присвоения текстообразующей деятельности – метода моделирования познавательной

деятельности учителем и самими учащимися. В методике развития речи широкое распространение получило моделирование различных сторон учебной деятельности с целью поиска оптимального варианта такой деятельности.

В нашем исследовании в роли учебных моделей выступают системы научных понятий конкретных школьных дисциплин, являющиеся одновременно ключевой лексикой в содержании учебных текстов. При таком подходе любая модель будет представлять схематический набросок будущего учебного текста, самостоятельная доработка которого каждым учеником средствами связи, речевыми клише, ключевыми фразами будет протекать как создание полноценного текста во внутренней речи, а качество вербального предъявления текста по доработанной схеме будет отражать качество протекания текстообразующей деятельности в целом и каждого компонентного и структурного действия в отдельности.

Учет основных положений концепций, реализуемых в данном исследовании – теории трех уровней осознания целей и способов овладеваемой деятельности и теории ролевого перераспределения сформированных функций механизма речемышления – обусловил необходимость внедрения такой важной меры, как *практическое совершенствование умений текстообразования в системе (в целостности) при изучении различных дисциплин начальной школы*. Обучение текстообразованию на материале природоведения, математики и др. позволяет расширить антиципирующие свойства развиваемых умений, а главное – в полной мере осознать учащимся общие способы построения учебных текстов. В этом случае развивается способность к управлению собственной текстообразующей деятельностью.

Таким образом, набор педагогических условий этапа совершенствования текстообразующих умений учащихся с недоразвитием речи определяется закономерностями развития механизма речемышления у детей в норме и с различными речевыми нарушениями, спецификой присвоения и протекания текстообразующей деятельности, необходимостью выравнивания по уровню речевой и, в определенной мере, интеллектуальной подготовки учащихся коррекционной и массовой начальной школы.

Во второй главе «Экспериментальная работа по совершенствованию умений текстообразования у школьников 4-5 классов с общим недоразвитием речи» описывается логика и содержание педагогического эксперимента, обосновываются критерии и показатели оценки организации этапа совершенствования умений текстообразования у школьников, предлагается методика реализации выделенного комплекса педагогических условий, анализируются и обобщаются результаты экспериментального исследования.

В результате теоретического анализа проблемы и обобщения педагогического опыта были определены основные требования к содержанию и организации педагогического эксперимента. Экспериментальная работа проводилась в три этапа с 1998 по 2007 год. Основной задачей на *констатирующем этапе* было определение состояния решения проблемы в практике. Респондентами на данном этапе эксперимента выступали учащиеся 4-5 классов специальных (коррекционных) и массовых общеобразовательных школ/классов с ОНР IV уровня (по классификации Т. Б. Филичевой).

В результате исследования было выявлено, что уровень и качество подготовки выпускников начальной ступени коррекционного образования не позволяют в полной мере осуществлять дальнейшее обучение в полном соответствии с Государственными образовательными стандартами, разработанными для массового образования, что не позволяет адаптироваться учащимся, прошедшим курс коррекционного обучения, к условиям массовой общеобразовательной школы. Оптимальный уровень обученности выпускников 3 (4) классов, посещающих на момент исследования логопедические занятия и имеющих ОНР в анамнезе, наблюдался у 10,1%, достаточный и допустимый – 55,5% и 34,4% соответственно. При переходе в пятый класс только у 3,7% школьников наблюдается оптимальный уровень обученности. При этом значительно увеличивается количество школьников с критическим уровнем обученности (64,1%).

В ходе логопедического обследования устной речи учащихся 4-5 классов по методике Т. А. Фотековой было выявлено, что большинство учащихся по результатам диагностических тестов находились на третьем уровне успешности (70,8%). Тем не менее, ограниченные речевые возможности школьников не позволяют им самостоятельно достичь соответствующего уровня речевого развития, обеспечивающего успешное усвоение программного материала. Исследуя продвижение речевого развития данных учащихся по названной выше методике, мы также обнаружили отсутствие положительной динамики у учащихся 5-х классов.

Анкетирование, проводившееся с целью выявления мотивации к созданию речевых высказываний и определения основных способов коммуникации, показало, что дети не активны в своей устно-речевой практике (всего 2,2% проявляют инициативу в продуцировании связных речевых высказываний, при этом 56,6% опрошенных детей опасаются, что не смогут «подробно и понятно» составить ответ). Только 2,4% школьников, готовясь к ответу по изученной теме, составляют план высказывания, подбирают «главные слова», составляют краткие ответы на вопросы и т.п.

Для оценки качества сформированности текстообразующей деятельности была составлена оригинальная диагностическая программа, основу которой составили серии заданий, позволяющих определить уровень сформированности языковой части текстообразующей деятельности, частных компонентных умений, генеральных структурных текстообразующих умений в целом, а также критерии и показатели оценки реализации этапа совершенствования умений текстообразования у школьников. Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение учащихся контрольной и экспериментальных групп по уровням сформированности умений к текстообразованию на констатирующем этапе (кол-во чел.)

Уровни Группы	Низкий Кол-во чел.	Средний Кол-во чел.	Высокий Кол-во чел.
Э-1	23	5	1
Э-2	19	7	0
Э-3	23	6	0
К	21	7	2

Анализ данных диагностики отдельных структурных умений показал, что у учащихся в своей основе недостаточно сформированы способности формулировать замысел высказывания, планировать и реализовывать содержание высказывания. Около 75% учащихся затрудняются даже на практике отграничивать текст от «не-текста», определять тему высказывания, выбирать «опорные слова», соотносить текст и план высказывания, составлять самостоятельное высказывание «на тему». Учащимся доступны лишь репродуктивные формы выполнения заданий, отмечаются ограниченность самостоятельных высказываний определенным «наработанным» кругом лексических тем. Выражены особенности артикуляционно-интонационной программы высказывания и способов кодирования (вербальных и невербальных) и т.п. Таким образом, на данном этапе обучения текстообразующая деятельность складывается только как расплывчатый набор основных способов текстообразования (*низкий уровень сформированности*).

Основываясь на полученных данных, можно сделать вывод, что существующая система коррекционной работы недостаточно ориентирована на совершенствование речевой деятельности учащихся с нарушениями речи, не в полной мере отражает психологическую и психолингвистическую сущность этапа совершенствования механизмов речемышления.

С учетом этого в *формирующий эксперимент* был введен предлагаемый комплекс педагогических условий, отражающих дидактические требования этапа совершенствования, которые позволили создать методику совершенствования умений текстообразования. Методика совершенствования текстообразующих умений строилась на основе общедидактических, частнонаучных, а также на специфических (относящиеся к этапу совершенствования) принципах и включала цели, задачи, основные методические механизмы, доминирующую деятельность учащихся и педагога-дефектолога и ее содержание на каждом этапе, ведущие методы и формы.

Для проверки гипотезы было организовано экспериментальное коррекционное обучение следующим образом. В соответствии с проектом стандарта специального (коррекционного) и общего образования, базисными учебными планами и программами обучения на занятиях лингвистического цикла, а также на индивидуально-подгрупповых логопедических занятиях проводилось диагностическое изучение и корректировка умений к текстообразованию как практическое выведение общих способов осуществления деятельности текстообразования.

На первоначальном, «стартовом», этапе работы учащиеся выполняли аналитические упражнения, направленные на выведение отдельных средств и способов построения текстов (компонентных умений), т.е. умений выявлять авторский замысел на всех уровнях порождения связного высказывания: на уровне отбора ключевой лексики; на уровне выбора соответствующего типа текста; на уровне отбора средств связи.

Для организации управляемого присвоения знаний (не только речеведческих) реализовывалась особая методика работы с моделями текстов. Модель текста представляет собой набор слов и словосочетаний, отражающих тему и идею текста, а также включает его ключевую лексику. Школьники должны были распо-

ложить предложенный материал в последовательности, отражающей логику текста, с помощью учителя или самостоятельно подобрать слова-связки и нужные грамматические формы и синтаксические модели для превращения дидактического материала в полноценный текст.

Параллельно с выполнением заданий по анализу текстов и их построению по учебным моделям разного уровня конкретности на индивидуально-подгрупповых занятиях осуществлялась корректировка лексико-грамматических навыков и актуализация языковых единиц на материале анализируемых текстов. Промежуточные диагностические срезы показали, что незначительная часть учащихся (22,7% на первом диагностическом срезе) демонстрирует *средний* уровень сформированности умений текстообразования. Учащиеся не всегда точно и правильно оперировали речеведческими понятиями, не могли на практике разграничить основные понятия текстообразования.

На втором, развивающем, этапе проводились занятия в рамках специально разработанного коррекционно-развивающего курса (раздел – «Обязательные занятия по выбору»), в содержание которых входило выполнение различных видов вставочно-подстановочных заданий и упражнений по аналогии на построение высказываний на конкретные темы и с конкретной речевой задачей, которые определяют содержательно-структурные характеристики текстов. Развивающий характер этапа заключался в освоение системы речеведческих понятий через теоретическое овладение деятельностью текстообразования (в отличие от практического «выведения» на предыдущем этапе).

Опыт работы с готовыми моделями текстов позволяет говорить о необходимости смены методов работы на обучающе-тренировочном этапе. Уровень самостоятельности в подготовке моделей текстов на данном этапе должен серьезно увеличиваться. Если в начале обучения школьникам предлагаются исчерпывающие по полноте учебные модели (наборы ключевой лексики и средств связи для построения текста) или учитель руководит и контролирует действия учащихся по составлению модели, то на обучающе-тренировочном этапе помощь учителя минимизируется, становится индивидуальной. Контроль осуществляется по результатам подготовки модели самим учащимся. В то же время эксперимент продемонстрировал, что части школьников (в основном это были учащиеся «речевых» классов) требуется более длительное время и периодическое «возвращение» к подробному предварительному алгоритмизированному анализу текста (необходимые частные умения «дорабатывались» на индивидуально-групповых занятиях). Формирующийся механизм «предвосхищения» содержания текста требовал поддержки путем сверки с образцом, подготовленным учителем. Установка на сличение текстообразующих компонентов (ключевой фразы, ключевой лексики, структурно-композиционных частей и т.д.) с фреймом обеспечивают концентрацию внимания и систематизацию речемыслительных действий учащихся.

На заключительном этапе для проверки гипотезы было организовано специальное обучение текстообразованию на основе анализа моделей текстов различных типов на материале разных школьных дисциплин. Теоретико-практическое обобщение учащихся о средствах и способах текстообразования, сформированные на специальных коррекционных занятиях, позволяло перейти к практической их

реализации при самостоятельном моделировании учебных текстов на предметах общеобразовательной подготовки. Корректировка умений к текстообразованию осуществлялось на данном этапе как работа по аналоговым моделям (алгоритмам) при создании текстов различных типов. Наиболее сложной задачей в данном случае являлось соотнесение логики формирования понятия и грамматических (текстовых) способов разворачивания в тексте. Для этого в коррекционное обучение включался блок текстовых упражнений (на материале гуманитарных, в т.ч. лингвистических, а также математических, естественно-научных дисциплин) на дифференциацию различных способов текстообразования.

В рамках данного исследования специально не ставилась задача формирования качественного текствосприятия у учащихся 4-5 классов с ОНР. Однако на практике обучение текствосприятию осуществлялось как разложение учебного текста на систему научных понятий, установление взаимосвязи между которыми и является универсальным способом построения текста. В этой связи следует отметить, что формирование способности к текстообразованию в известной степени решает и проблему, связанную с обучением осознанному текствосприятию учебных текстов.

Логику внедрения выделенных педагогических условий отражали целевая и содержательная части формирующего эксперимента, который проходил в два этапа («пилотный» и основной) в естественных условиях учебно-коррекционного процесса. Обучение в группах продолжалось в течение двух лет (4-5 класс) и занимало в среднем 50 академических часов за один учебный год. Занятия строились модульно, по 6-8 часов в неделю (с учетом групповых и индивидуально-подгрупповых занятий). Организация логопедической работы предполагала на всех этапах и во всех экспериментальных группах реализацию всего комплекса условий, но на определенном уровне реализации методики одно из внедряемых условий было ведущим, когда два других – факультативными.

В начале формирующего этапа в рамках традиционных индивидуальных и подгрупповых коррекционно-логопедических занятий осуществлялась проверка эффективности влияния первого педагогического условия (организация формирования и развития структурных умений по построению речевых высказываний в учебной деятельности и параллельная индивидуализированная корректировка компонентных (частных) речевых навыков и умений) на совершенствование речемыслительной деятельности учащихся.

Учитывая то, что второе педагогическое условие (организация особой работы над понятийными системами различных школьных дисциплин и выявление общих способов овладения данными системами) реализуется на базе первого, а третье условие (совершенствование высокообобщенных коммуникативных умений в системе при изучении всех предметов начальной школы) предполагает первое и второе, на данном этапе эксперимента были сформированы одна контрольная и три экспериментальные группы.

Во второй части формирующего эксперимента в ходе организации специальной логокоррекционной работы на фронтальных занятиях по обучению текстообразованию и целенаправленной работы по развитию речи на общеобразовательных предметах в группе Э-1 по-прежнему продолжалась реализация только перво-

го условия, и коррекционная работа осуществлялась с использованием традиционных методов и форм. В группе Э-2 проверялось комплексное влияние первого и второго условий на совершенствование текстообразующих умений учащихся с нарушением речи. В группе Э-3 проверялось влияние всех трех условий в комплексе. В то же время в контрольной группе К-1 речевое развитие, как и на первом этапе, осуществлялось в рамках традиционного обучения.

О правильности определения целей и задач для этапа совершенствования умений текстообразования и методики их реализации свидетельствуют результаты экспериментального обучения, анализу которых посвящен третий параграф второй главы исследования. Обобщая «языковой портрет» детей после эксперимента, следует отметить, что подавляющее большинство учащихся используют продуктивные стратегии трансформации текста, на широком материале овладевают умениями интегрировать логические и грамматические способы построения содержания высказывания, используя весь арсенал языковых и речевых средств, а также корректируют текст по ситуации общения: 79-80% учащихся 4-5 классов переходят на уровень актуального осознания процесса текстообразования, из них 83% учащихся демонстрируют абсолютную готовность к моделированию текстов в соответствии с мотивом и коммуникативным намерением. Эти школьники уже к началу обучения в среднем звене способны качественно (на уровне моделирования собственных речевых действий) усваивать общеобразовательные программы. В ходе экспериментального обучения также выяснилось, что учащимся коррекционных классов (V вид) с недоразвитием речи требуется больше времени на усвоение отдельных речеведческих тем и корректировку отдельных речевых навыков и умений, что потребовало большее количество академических часов индивидуальных логопедических занятий. Вместе с тем предлагаемая методика позволяет более целенаправленно осуществлять планирование индивидуальной логопедической работы с учащимся.

В целом полученные нами результаты в ходе формирующего эксперимента представлены в таблице 3 и на рисунке 1. Абсолютный прирост среднего показателя в Э-3, превышающий единицу, свидетельствует о необходимости и достаточности предлагаемого комплекса педагогических условий совершенствования умений текстообразования у школьников с ОНР.

Таблица 3

Результаты проверки влияния отдельных педагогических условий и их комплекса на совершенствование умений текстообразования у школьников с недоразвитием речи

Группа	Этап	Уровни		
		низкий	средний	высокий
		Кол-во чел.	Кол-во чел.	Кол-во чел.
Э-1	в ходе	14	9	6
	в конце	7	13	9
Э-2	в ходе	11	10	5
	в конце	5	11	10
Э-3	в ходе	12	10	7
	в конце	5	12	12
К	в ходе	18	9	3
	в конце	15	10	5

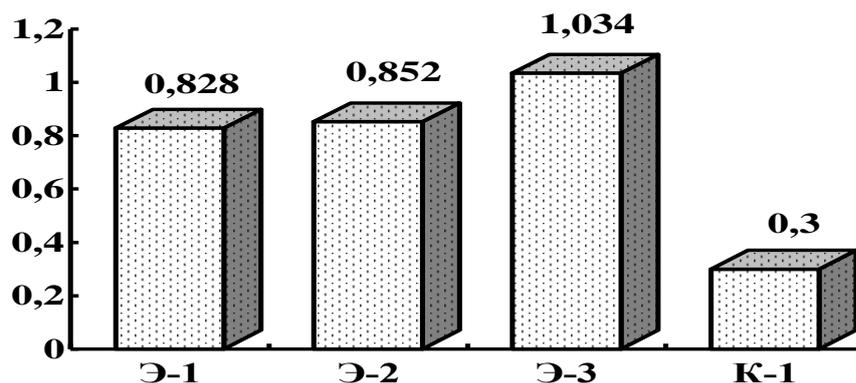


Рис. 1. Абсолютный прирост среднего показателя в экспериментальных и контрольной группах в ходе экспериментальной работы

Достоверность полученных результатов проверялась с помощью критерия «хи-квадрат» К.Пирсона. По расчетным данным, при 5%-ном уровне значимости было доказано преимущество альтернативной гипотезы перед нулевой. Это позволило сделать вывод о том, что цель исследования достигнута и гипотеза подтверждена.

В заключении изложены основные результаты исследования:

1. В ходе исследования было установлено, что проблема совершенствования коммуникативных умений, или умений текстообразования, у школьников с нарушениями речи является одной из актуальных в специальной педагогике (логопедии) и методике развития речи. Решение данной проблемы наиболее успешно реализуется с позиций интеграционного-понятийного подхода как частного случая системного и деятельностного подходов, а также принципа развивающего обучения.

2. Реализация вышеназванного подхода позволила уточнить структуру и компонентный состав текстообразующей деятельности, уточнить психолого-лингвистическое и лингводидактическое содержание этапа совершенствования умений текстообразования у учащихся с ОНР. Этап совершенствования умений текстообразования у учащихся рассматривается как особая одновременная «двунаправленная» – от структурных коммуникативных умений к компонентным и наоборот – организация коррекционно-обучающей деятельности, основывающаяся на интеграции психологических, психолингвистических закономерностях развития речетворческих умений учащихся, целью которой является формирование самоуправляемой речемыслительной деятельности.

3. Совершенствование умений текстообразования обеспечивается внедрением трех взаимосвязанных условий:

– использованием учебных моделей для дедуктивного развития структурных и параллельной индуктивной корректировки компонентных умений текстообразования у учащихся;

- выделением понятийных систем конкретных школьных дисциплин для выявления общих способов овладения данными системами в специальной работе по построению учебных текстов;
- практической отработкой совершенствуемых умений к текстообразованию в системе при изучении дисциплин начальной школы для развития способности к управлению текстообразованием самими учащимися.

4. Дидактической основой реализации данных условий является метод моделирования познавательной деятельности учащихся, направленный на совершенствование компонентных и структурных умений к текстообразованию разными приемами: индуктивным, индуктивно-дедуктивным, дедуктивным. Способы применения данного метода являются критериями построения системы тренировочно-обучающих упражнений, в которых нашли отражение требования психологии и психолингвистики к формулировке заданий обучающихся упражнений.

5. Выстроенная с учетом данных подходов методика обучения апробирована в логопедической практике, 83 % учащихся с нарушениями речи способны качественно (на уровне моделирования собственных речевых действий) усваивать общеобразовательные программы. Также положительным моментом предлагаемой методики является возможность индивидуализации процесса обучения в зависимости от уровня коммуникативно-речевого развития ребенка (этапа становления речевой деятельности) и реальных речевых достижений ребенка.

6. Разработаны и апробированы методические рекомендации по организации этапа совершенствования умений к текстообразованию, дидактические материалы (сборник упражнений), диагностический инструментарий.

Проведенное нами исследование и полученные в ходе эксперимента результаты дают основание полагать, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи научного поиска решены, цель исследования достигнута.

Определяя перспективу исследования, необходимо отметить, что выполненная работа не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы совершенствования умений текстообразования у учащихся с ОНР. Так, актуальным представляется более подробное исследование совершенствования не только содержательного, но и физического (артикуляционно-интонационного) компонента коммуникативных умений; важным для специального коррекционного образования является изучение особенностей совершенствования умений к текстообразованию у учащихся с различными видами речевых нарушений и характером недоразвития речи; решение проблемы в психолого-педагогическом аспекте предполагает дополнительное рассмотрение особенностей учебно-практической и речетворческой деятельности школьников во взаимосвязи. Интересной представляется перспектива изучения формирования языковой личности ребенка с недоразвитием речи в русле совершенствования текстообразующей деятельности учащихся с ОНР. В связи с актуализацией диагностико-корректировочной и управляюще-корректировочной деятельности педагога важной становится разработка управленческих диагностических программ отслеживания качества развития речи в образовательных учреждениях, осуществляющих целенаправленную работу по совершенствованию умений к текстообразованию.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

**Статьи в рецензируемых научных изданиях,
включенных в реестр ВАК МОиН РФ**

1. Исаева, Е. В. Моделирование как способ и средство организации педагогического исследования коммуникативных умений учащихся / Е. В. Исаева // Вестник Поморского университета. – Архангельск : Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – 2006. – № 5. – С. 76-79. (Сер. Физиологические и психолого-педагогические науки).

**Статьи в сборниках научных трудов
и тезисы на научно-практических конференциях:**

2. Исаева, Е. В. Тенденции развития единого образовательного пространства на рубеже 21 века /Е. В. Исаева // Человечество на пороге 21 века : материалы научной межвузовской конференции. – Магнитогорск : МГТУ, 1999. – С. 62.
3. Исаева, Е. В. Ценности как выражение смысла бытия / Е. В. Исаева, Е. М. Удовиченко // Межвузовский сборник научных трудов. – Магнитогорск : МГТУ, 2000. – Вып. 2. – С. 98–102. (Сер. Гуманитарные и социальные науки).
4. Исаева, Е. В. К вопросу о готовности учащихся с нарушениями речи к обучению по программе массовой общеобразовательной школы / Е. В. Исаева // Современные проблемы науки и образования : тезисы докладов ХLI внутривузовской научной конференции преподавателей МаГУ. – Магнитогорск : МаГУ, 2003. – С. 27.
5. Исаева, Е. В. К вопросу о применении интеграционно - понятийного подхода к процессу исправления речи у учащихся начальной школы / Е. В. Исаева // Наука на современном этапе: проблемы и решения : межвузовский сборник научных трудов. – Москва : Компания Спутник +, 2003. – Вып. 3. – С. 36-38.
6. Исаева, Е. В. Речевая культура школьников как показатель речевого развития / Е. В. Исаева // Социолингвистические и культурологические проблемы изучения русского языка и русской литературы в контексте диалога культур : материалы региональной научно-методической конференции 25-27 ноября 2003. – Магнитогорск : МГТУ, 2004. – С. 50-53.
7. Исаева, Е. В., Удовиченко Е. М. Формирование речемыслительной деятельности у учащихся с ограниченными речевыми возможностями / Е. В. Исаева, Е. М. Удовиченко // Вестник МГТУ им. Г.И. Носова. – 2005. – № 2. – С. 54-55.
8. Исаева, Е. В. Закономерности совершенствования коммуникативных умений учащихся с речевыми нарушениями / Е.В. Исаева // Современные проблемы науки и образования : тезисы докладов ХL внутривузовской научной конференции преподавателей МаГУ. – Магнитогорск : МаГУ, 2003. – С. 27.
9. Исаева, Е. В. Использование возможностей информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих учителей-логопедов /

- Е. В. Исаева, И. А. Кувшинова, Е. Г. Чигинцева // Роль инфокоммуникационных технологий в совершенствовании системы управления качеством образования : материалы международной научно-методической конференции 17-19 октября 2005. – СПб : СПб ГУД, 2005.– С.50-51.
- 10.Исаева, Е. В. Результаты анализа речевых достижений учащихся 4-5 классов с ограниченными речевыми возможностями / Е. В. Исаева // Современные проблемы науки и образования : тезисы докладов XLIV внутривуз. науч. конф. преподавателей МаГУ. – Магнитогорск : МаГУ, 2006. – С.30-31.
- 11.Исаева, Е. В. К вопросу отбора содержания логопедической работы с учащимися 4-5 классов / Е. В. Исаева // Проблемы истории, филологии, культуры : сборник научных трудов. – Магнитогорск : МаГУ. – 2006. – Вып №17. – С. 306-311.
- 12.Исаева, Е. В. Методические рекомендации по совершенствованию текстообразующей деятельности учащихся с нарушениями речи / Е. В. Исаева, О. В. Гневэк. – Магнитогорск : МаГУ, 2008 . – 75 с.

Подписано в печать 04.03.08. Формат 60 ×84/16. Бумага для множ. ап.
Печать на ризографе. Уч.-изд. л. 1,0. Тираж 150 экз. Заказ 2358.
ГОУ ВПО «Уральский государственный университет».
Отдел множительной техники. 620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru