

На правах рукописи

КАЗАНЦЕВА Екатерина Владимировна

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ
У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ**

13.00.03 – коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Екатеринбург – 2010

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Удмуртский
государственный университет» ГОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет»

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, профессор Коркунов Владимир Васильевич

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук,
профессор

Агавелян Оганес Карапетович

кандидат педагогических наук,
доцент

Журавлева Татьяна Михайловна

Ведущая организация:

ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет»

Защита состоится 8 июня 2010 г. в ауд. 316 на заседании диссертационного совета К 212.283.06 при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620017, Екатеринбург, проспект Космонавтов, 26

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

Автореферат разослан «__» мая 2010 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Трубникова Н.М.

Общая характеристика работы

Актуальность проблемы и темы исследования. В настоящее время в России значительно возрос интерес к проблеме помощи детям с выраженными формами интеллектуальной недостаточности – детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (по МКБ – 10: F71, F72). В ходе обучения данной категории учащихся школ VIII вида решаются следующие задачи: поиск путей их возможной социализации через привитие норм социально-адекватного поведения, развитие навыков самообслуживания, приучение к элементарным формам труда, повышение уровня их коммуникативной компетентности (Л.Б.Баряева, И.М.Бгажнокова, С.В. Комарова, В.В. Коркунов, В.И.Липакова, А. Р. Маллер, Е.А.Стребелева, Л.М. Шипицина, Г. В. Цикото и др.).

При социализации лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью трудноразрешимыми проблемами являются: отсутствие навыков межличностного общения, несформированность потребности в таком общении, обусловленная узостью социальных контактов, неадекватная самооценка и неадекватное восприятие других людей.

Изучение данной проблемы осуществлялось нами в свете отечественной концепции о генезисе общения (Г.А. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, Л.С.Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, Б.Д.Парыгин, Е.Э. Смирнова и др.), что предполагает две особенности в подходе к ее решению: особенности понимания психологического феномена общения, а так же представление о связи речи с общением. Общение рассматривалось нами как коммуникативная деятельность, и речь – как средство осуществления этой деятельности, возникающее на определенном этапе ее развития.

Нарушения в сфере общения сказываются на развитии личности. Искажено представление детей о себе, затруднено осознание ребенком себя как личности (О.А.Бажукова, И.Т. Дмитров, М.И. Лисина Д.М.Маллаев, П.О.Омарова), что ведет к трудностям налаживания межличностных отношений (Е.Н. Винарская, А.Г.Рузская, Л.М. Шипицина) и осложняет процесс адаптации такого ребенка к школе, усвоение им программного материала.

Немаловажной составляющей рассматриваемой проблемы является грубое системное недоразвитие речи в структуре дефекта при умеренной и тяжелой формах умственной отсталости. Характер недоразвития речи чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития, в ряде тяжелых случаев речь не возникает и почти не развивается в течение ряда лет. Это так называемые безречевые дети, которые среди тяжело умственно отсталых детей составляют 20 – 25 % (Л.М.Шипицина 2004).

Вводимое нами понятие *«речевая коммуникация»* рассматривается как явление не только сугубо речевое. Раскрывая его сущность, мы выделяем в его внутренней структуре два компонента. С одной стороны, владение ребенком определенными личностными качествами, необходимыми для полноценной реализации общения, которые проявляются в осознанных коммуникативных действиях и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения,

требованиями коммуникативной ситуации и особенностями партнера по общению (коммуникативные умения); с другой – это владение речью как средством общения. И если один из компонентов (или оба одновременно) в силу определенных причин недоразвит, мы говорим о том, что ребенок нуждается в специально организованной коррекционно-педагогической помощи по формированию речевой коммуникации.

В этой связи представляется важным исследовать особенности овладения речевой коммуникацией и ее целенаправленного развития у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования определяется высокой значимостью овладения речевой коммуникацией для своевременной успешной социализации и недостаточным уровнем сформированности коммуникативных умений и развития устной речи у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования связана с необходимостью поиска эффективных источников и средств формирования речевой коммуникации у школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и недостаточностью теоретических разработок в этом направлении.

На научно-методическом уровне актуальность исследования определяется необходимостью повышения уровня речевой коммуникации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием коррекционно-педагогической технологии ее формирования у данной категории учащихся.

Теоретический анализ проблемы позволил выявить некоторые несоответствия в организации и содержании коррекционно-педагогического воздействия на данную категорию учащихся школ VIII вида между:

- потребностями в развитии потенциальных возможностей учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью к овладению речевой коммуникацией и недостаточной разработанностью научно-методических основ изучения их коммуникативных способностей и уровня развития речи;
- между особенностями протекания речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и существующим современным содержанием, методами и приемами ее формирования;
- традиционными формами обучения речевой коммуникации в условиях школы и необходимостью разработки новых подходов к методическому обеспечению уроков по развитию речи и логопедических занятий школьников с выраженными формами нарушения интеллекта.

Сказанное позволяет выдвинуть в качестве актуальной **проблему** поиска и научного обоснования методического содержания работы по формированию речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Актуальность выделенной проблемы и обозначенные несоответствия позволили сформулировать тему исследования: **«Коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью».**

Объект исследования – речевая коммуникация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях школьного обучения.

Предмет исследования – процесс коррекции и формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в учебной деятельности (уроки развития речи).

Цель – разработка эффективной коррекционно-педагогической технологии, направленной на формирование и развитие возможностей к овладению речевой коммуникацией у учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в процессе школьного обучения.

Мы исходили из предположения о том, что низкий уровень владения вербальной формой общения обусловлен не только особенностями психофизического развития детей с умеренной и тяжелой формами умственной отсталости – грубым органическим поражением центральной нервной системы, общим системным недоразвитием речи, но и низким уровнем их коммуникативной компетентности в целом (насколько ребенок владеет *коммуникативными умениями*), а также недостатками традиционного обучения таких детей.

В современной педагогической практике выделилось новое направление – *интерактивное обучение*. Данное направление описано в трудах Е.В. Коротаевой. Это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учебное взаимодействие предполагает контакт ученика при усвоении образовательной программы не только с учителем, но и с другими учащимися. Учитывая педагогический потенциал детского коллектива (М.И.Кузьмицкая, А.Н.Смирнова, Г.М. Дульнев, Н.А. Лялин, В.В.Коркунов), внутри которого возможна организация взаимодействия учащихся между собой, мы выдвинули **гипотезу исследования**:

- предполагается, что организация интерактивного процесса обучения (создание ситуаций межличностного взаимодействия учащихся в ходе образовательного процесса) будет способствовать практической отработке формируемых коммуникативных умений и речевых способов общения у данной категории учащихся школы VIII вида;

- особое игровое моделирование уроков развития речи позволит создать условно-импровизированные ситуации общения, что может явиться, по нашему мнению, необходимой базой для формирования речевой коммуникации;

- слияние двух видов деятельности (учебной и игровой) в рамках уроков развития речи будет способствовать, с одной стороны, задачам комплексного развития информационно-коммуникативного, интерактивного и перцептивного компонентов коммуникативных умений, с другой – успешному усвоению программного материала уроков развития речи.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой были определены следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать существующую литературу по поставленной проблеме.

2. Изучить уровень сформированности коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

3. Изучить и выявить характерные особенности состояния устной речи как основного средства коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

4. Разработать технологию, содержание и формы работы по формированию речевой коммуникации у данной категории лиц.

5. Выявить эффективность предложенной технологии.

Методологической основой исследования являются теории и концепции, отражающие мультидисциплинарный характер данной работы:

- положение о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности ребенка (Е.Н. Винарская, А.В.Запорожец, А.А.Леонтьев, М.И.Лисина, С.Р.Рубинштейн, А.Г. Рузская и др.);

- учение Л.С. Выготского о структуре дефекта при умственной отсталости, об общих и специфических закономерностях аномального развития, о закономерностях развития ребенка в обучении, опоре на сохраненные стороны при обучении аномального ребенка;

- психолингвистические теории механизмов речевой деятельности, процесса порождения и восприятия речевого высказывания (Т.В. Ахутина, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. В. Сахарный);

- современная концепция обучения и воспитания данной категории детей с особыми образовательными потребностями (Л.Б. Баряева, И.М.Бгажанова, О.П.Гаврилушкина, Е.А. Екжанова, С.Г. Ералиева, А.А.Катаева, В.И. Липакова, В.И.Лубовский, А.Р. Маллер, И.С. Смирнова, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева, Л.М.Шипицина, Г.В. Цикото и др.).

Методы исследования:

теоретические – анализ педагогической, лингвистической и психолингвистической литературы по проблеме исследования, моделирование педагогической технологии на основе синтезированных данных теоретического изучения проблемы;

эмпирические – анализ медицинской и педагогической документации, наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы;

методы обработки полученных результатов – качественный и количественный анализ, математическая статистика с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни и критерия Вилкоксона.

База исследования. Создание целостной технологии формирования речевой коммуникации школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью проходило на базе государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями

в развитии VIII вида «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 75 г. Ижевска Удмуртской Республики».

Организация исследования. Исследование проводилось в период с 2005 по 2009 годы. Всего на различных этапах исследования приняли участие 27 умеренно и тяжело умственно отсталых детей, обучающихся в трех специализированных классах (4,5,8) в возрасте от 11 до 18 лет.

Исследование осуществлялось в три этапа.

На *первом этапе* (теоретико-поисковом) (2005-2007) осуществлен анализ научной литературы по проблеме исследования, определена методологическая основа эксперимента, его объект, предмет, сформулированы цель, гипотеза и задачи, подобраны и адаптированы диагностические методики.

На *втором этапе* (опытно-поисковом) (2007-2008) проведен констатирующий этап экспериментального исследования, направленный на изучение языковых и речевых средств, коммуникативных умений у умственно отсталых школьников, проанализированы полученные результаты.

На *третьем этапе* (формирующем) (2008-2009) разработана и апробирована коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, оценена ее эффективность (анализ результатов контрольного этапа экспериментального исследования), оформлены материалы диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- выявлены специфические особенности развития коммуникативных умений и уровня речевого развития у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;
- подтверждена взаимозависимость низкого уровня владения речевой коммуникацией с низким уровнем коммуникативной компетентности в целом (несформированности необходимых коммуникативных умений, на основе которых формируются навыки коммуникативного поведения);
- научно обоснована коррекционно-педагогическая технология, направленная на коррекцию и формирование речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Теоретическая значимость исследования:

- теоретически обоснована коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;
- расширены, систематизированы и дополнены теоретические представления об особенностях языковых и речевых средств у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;
- обобщены сведения, отражающие уровень сформированности коммуникативных умений детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;

- расширены и дополнены имеющиеся теоретические сведения о возможных методах, формах и приемах формирования речевой коммуникации у данной категории учащихся.

Практическая значимость работы:

- представлена комплексная методика изучения и оценки уровня коммуникативной компетентности и уровня речевого развития детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;
- разработана методика коррекционно-развивающей работы по формированию речевой коммуникации;
- представленные материалы могут быть использованы логопедами, учителями, воспитателями, психологами в коррекционно-образовательном процессе в школе VIII вида, а также применены в образовательном процессе педагогического вуза для подготовки студентов, обучающихся по специальностям «Олигофренопедагогика» и «Логопедия», на курсах повышения квалификации педагогических работников системы специального образования.

На защиту выносятся коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, включающая в себя:

- комплексную методику изучения уровня сформированности коммуникативных умений и уровня речевого развития у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;
- методику коррекционно-педагогической работы по формированию речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;
- методические разработки к организации и планированию уроков развития речи (организация интерактивного учебного процесса, игровое моделирование уроков).

Структура диссертационного исследования состоит из введения, трех глав, заключения, приложения, библиографического списка, включающего 152 источника.

Основное содержание работы

Во **введении** обоснована актуальность исследования, определены его проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, обозначены этапы и методы, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В **главе I Становление речевой коммуникации у детей с нормальным развитием и детей с выраженными формами нарушения интеллекта. Сравнительный анализ** теоретически проанализированы различные подходы к пониманию ключевых понятий исследования – рассмотрены и проанализированы два психологических феномена – «общение» и «речь».

С психологической точки зрения феномен общения рассмотрен в работах отечественных психологов Г.А. Андреевой, А.А. Бодалева, А.А.Брудного, Л.С.Выготского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.И.Лисиной, Б.Ф. Ломова, Б.Д.Парыгина, Е.Э. Смирновой и др. Сложность проблематики общения и

большой интерес к ней со стороны науки выражается в многообразии подходов к пониманию сущности этого феномена.

Так, для ряда отечественных психологов свойственно рассматривать понятие «общение» как производное от категории «деятельность», что, например, характерно как для московской психологической школы (А.Н.Леонтьев и его последователи), так и для ленинградской (В.Г. Ананьев). Возможен и иной взгляд на смысл и содержание категории «общение», который состоит в утверждении самостоятельности данной категории, несводимости общения к деятельности, самоценности общения, рассмотрения общения не только как средства, но и как цели (Б. Ф. Ломов, В.В. Знаков, А. А. Реан). По мнению этих авторов, общение не обязательно должно быть инициировано потребностями в совместной деятельности, а может выступать в качестве самомотивированного процесса. Выделяя понятие «общение» как особый вид деятельности, ряд исследователей вводят синонимичный этому понятию термин «коммуникативная деятельность» (Лисина М.И.1986).

Сложный феномен «устная речь» рассмотрен нами через призму психолингвистической концепции. Основные идеи психолингвистической теории порождения речи, разработанные А.Р. Лурией, нашли свое продолжение в рамках так называемой московской лингвистической школы (И.А. Зимняя, А.А.Леонтьев, Т.В. Рябова-Ахутина и др.).

Учитывая специфику определений и формулировок, присущих каждому автору, можно сформулировать ряд общих положений относительно описания феномена «устная речь».

1. Становление форм устной речи в онтогенезе происходит на протяжении длительного периода, т.е. имеет процессуальный характер. Как заметил А.Р.Лурия, «Формирование речевого высказывания в детском возрасте проходит длинный драматический путь» (Лурия, А.Р. 1998, с. 255).

2. Решающую роль в становлении речи и использовании ее ребенком играют факторы коммуникативного характера. Коммуникативная функция речи не только генетически исходная, но и основополагающая в становлении речи.

3. Речь рассматривается как сложная многоуровневая система, а процесс порождения (продуцирования) отдельно взятого устного речевого высказывания – как сложный единый психологический процесс, представленный несколькими уровнями: мотив – «замысел» – «внутреннее программирование» – лексико-грамматическое развертывание – моторная реализация программы. При различных формах дизонтогенеза (когда в структуре дефекта наблюдаются те или иные речевые расстройства) отмечается несформированность того или иного компонента речевой деятельности, либо нескольких одновременно, что ограничивает возможности к использованию вербальных средств общения, что мы наблюдаем у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Нами была проанализирована история изучения проблемы обучения и воспитания данной категории детей, приведен и систематизирован опыт работы различных ученых – теоретиков и специалистов – практиков в этой области.

Опираясь на эти данные, мы провели сравнительный анализ становления и развития речи у детей в норме и патологии (при умеренной и тяжелой формах умственной отсталости), так как установлено, что развитие детей с органическими нарушениями мозга протекает по тем же законам, что и развитие детей в норме, но с рядом особенностей, присущих аномальному развитию психики.

У детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью наряду с недоразвитием высших форм познавательной деятельности имеется недоразвитие речи как одной из наиболее молодых и специфических человеческих функций, чем выраженнее интеллектуальный дефект, тем выраженнее степень речевого недоразвития (Г.Е.Сухарева 1965). Это проявляется в запаздывании этапов ее развития и ограниченности использования ее как ведущего средства общения (Д.Н.Аристова, Е.Н.Винарская, А.Г. Галле, Е. И. Капланская, А.Р. Маллер, Л.С.Фазлулина, Е.Д.Худенко, Г.В.Цикото, Л.М. Шипицина).

У детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью проявляется несформированность всей речевой системы, а не отдельных ее сторон и функций – слабость мотивации, нарушение программирования, трудности реализации речевой программы и контроля, выраженные и стойкие нарушения звукопроизношения (Р.И.Лалаева, В.И. Липакова).

Грубое системное недоразвитие речи обусловлено, с одной стороны, психофизиологическими особенностями этих детей, с другой стороны, коммуникативной некомпетентностью (несформированностью коммуникативных умений).

Вышеописанные недостатки снижают потенциальные возможности этих детей к социализации, необходим поиск путей их интеграции в современное общество.

В главе II Экспериментальное изучение уровня сформированности речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью рассматриваются организация, методика проведения и результаты констатирующего этапа экспериментального исследования.

Эффективность коррекционной работы по развитию речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью во многом зависит от понимания особенностей протекания коммуникативной деятельности в целом (оценки ее структурных компонентов) и степени их компетентности в этой сфере. В свою очередь, с целью более точной квалификации речевых расстройств, присущих данной категории учащихся школы VIII вида, важно определить, *какие* речевые операции и *как* страдают у ребенка, и тем самым выяснить *какие* речевые трудности испытывает ребенок в различных коммуникативных ситуациях общения.

Данные положения определили *цель* констатирующего этапа эксперимента – с одной стороны, выявить уровень коммуникативной компетентности (насколько широко ребенок обладает *коммуникативными умениями*), с другой – уровень развития устной речи, являющейся ведущим коммуникативным

средством. Выяснить степень взаимозависимости исследуемых параметров развития у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Термином «*умение*» обозначают владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками (А.В.Мудрик). Вслед за авторами А.А.Бодалевым, Я.Л. Коломинским, Л.Я.Лозован, М.Г. Маркиной, А.В. Мудриком, С.В.Проняевой, А.А. Реан, Е.Г. Савиной, мы рассматриваем *коммуникативные умения* как личностные качества, необходимые человеку для полноценной реализации общения, межличностного взаимодействия, которые проявляются в осознанных коммуникативных действиях учащихся и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника.

Данная *цель* определила *задачи* констатирующего этапа эксперимента:

1) изучить характер проявлений различных структурных компонентов коммуникативной деятельности детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в ходе учебных занятий, во внеурочное время и определить уровень развития коммуникативных умений на основе полученных данных;

2) выявить уровень развития устной речи.

Методика обследования имеет комплексный характер и состоит из двух блоков (рис.1).

В Блоке I нами выделен ряд диагностических критериев, за основу которых взяты основные структурные компоненты понятия «коммуникативная деятельность», разработанные М. И. Лисиной (1985,1986) и адаптированные нами: умение выделять партнера по общению; умение самостоятельно вступать в контакт; умение выстраивать общение, руководствуясь различными мотивами (признаки, указывающие на наличие той или иной мотивации общения); умение планировать действия (акт) общения; умение выбирать и использовать доступные (имеющиеся в зоне актуального развития) средства общения (вербальные – слова, простые фразы и невербальные – жесты, мимика, пантомимика); умение оценивать результаты общения. Перечисленные умения в совокупности определяют возможность формирования на их основе навыков коммуникативного поведения.

Ведущим методом стал метод наблюдения. Нами была разработана серия игр и игровых упражнений на основе традиционных приемов педагогической технологии М. Монтессори. Для выявления каждого из критериев разработаны серии диагностических проб, предъявляемых ребенку и оцениваемых экспериментатором посредством специально разработанной балльной системы (рис.1).

В Блоке II также выделен ряд критериев речевого развития. Для оценки степени выраженности уровня речевого недоразвития детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, нами адаптирована методика диагностики речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов Т.А.Фотековой, Т. В. Ахутиной.

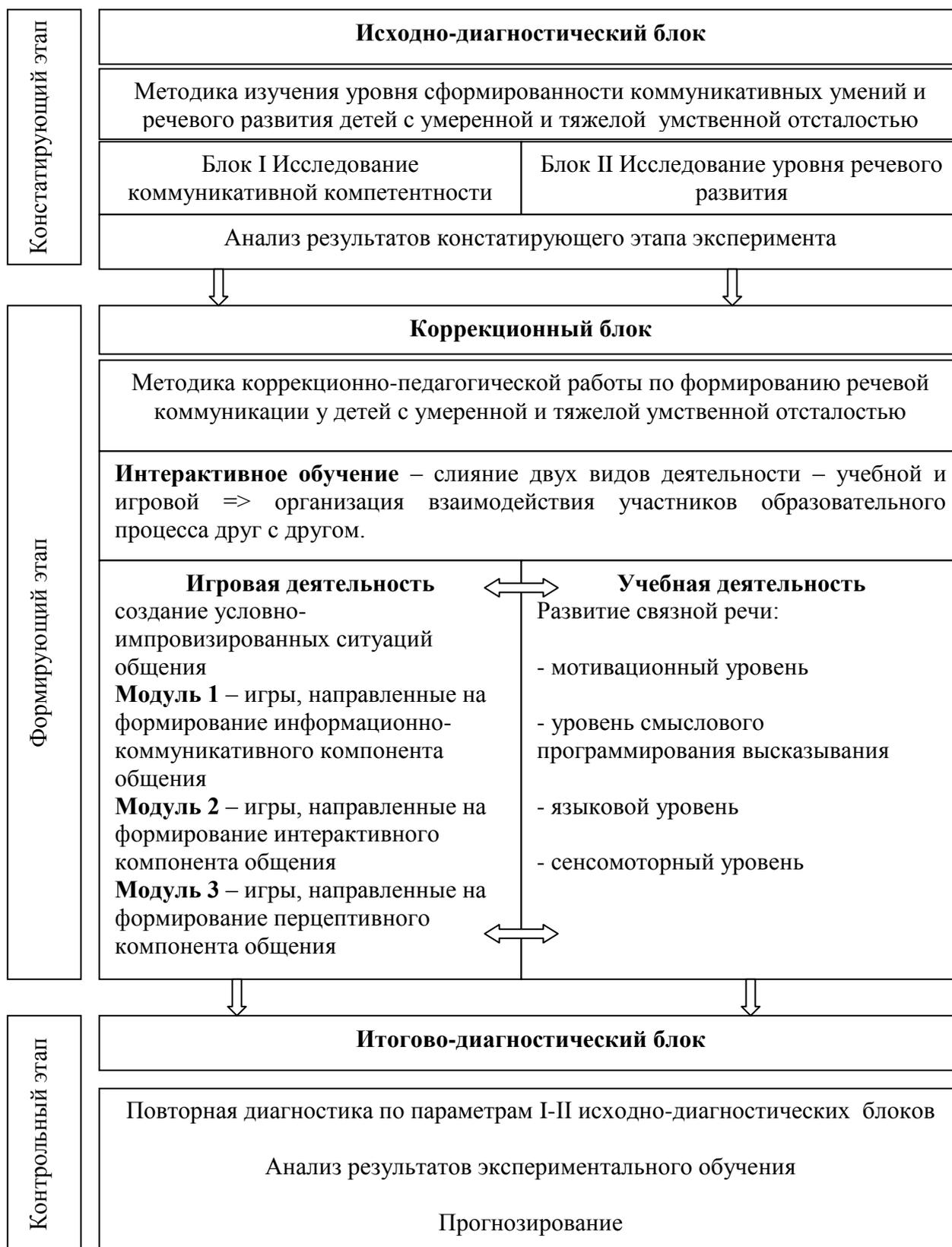


Рис 1. Структурно-функциональная схема коррекционно-педагогической технологии формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

С целью обобщения полученных данных наблюдений и исследования 27 школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, до начала педагогического эксперимента в течение 2007-2008 учебного года были сформированы экспериментальная и контрольная группы. В экспериментальную группу вошли ученики 4 и 5 классов (19 человек). В контрольную группу вошли учащиеся 8 класса (8 человек) уровень исследуемых показателей, развития которых был изначально значительно выше, чем у учащихся, введенных нами в экспериментальную группу. По результатам первичной диагностики нами были выделены три группы детей с учетом уровня их коммуникативной компетентности и уровня речевого развития.

К критериям определения уровня сформированности коммуникативных умений (I, II, III уровни) были отнесены следующие: ориентировка в условиях различных ситуаций общения, направленность на партнера; планирование содержания акта общения; степень адекватности поведенческих реакций в ходе общения; оценка результатов общения и соответственное изменение коммуникативного поведения под воздействием тех или иных действий партнера по общению.

К *I уровню* развития коммуникативных умений отнесены дети, которые относительно легко вступают в общение. В целом они осознают условия отдельно взятой ситуации общения. Выделяют партнера по общению: адекватно эмоционально реагируют на него, удерживают зрительный контакт, слушают собеседника, понимают обращенную речь. Эти дети способны выступать инициаторами коммуникативной ситуации. Демонстрируют признаки наличия того или иного мотива общения: могут выступить с просьбой, выражающей ту или иную внутреннюю потребность, попросить о помощи, выразить согласие или протест тем или иным коммуникативным воздействиям партнера по общению. Однако, порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий определяют с трудом. Способны видеть эмоциональное состояние партнера в ходе общения при совместных действиях в различных видах деятельности, но не всегда способны выстраивать свое поведение, руководствуясь его интересами (особенно в случаях, когда коммуникантом является сверстник-одноклассник). При вербальной форме общения с трудом ориентируются в порядке выстраивания диалога: не соблюдают очередность, не всегда выбирают информацию, адекватную ситуации общения.

К *II уровню* развития коммуникативных умений отнесены дети, у которых вхождение в общение иницируется партнером по общению. Эти дети адекватно эмоционально реагируют на партнера по общению, смотрят на него, слушают, однако в процессе акта общения не могут сосредоточиться на поступающей от него информации. Обращенную к ним речь понимают не в полном объеме, вследствие чего не всегда способны к ответным действиям. Порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий у них нарушены. Действия, выполняемые детьми в ходе общения хаотичны. Они с трудом понимают эмоциональное состояние партнера, не учитывают его потребностей, не

руководствуются ими в выстраивании собственной поведенческой линии, поэтому общение не всегда бывает продуктивным, либо приводит к конфликтным ситуациям (в случае со сверстниками).

К *III уровню* развития коммуникативных умений отнесены дети, у которых либо отсутствует ответная реакция на инициативу, побуждающую начать общение, либо они проявляют неадекватную эмоциональную реакцию на эту инициативу. Установление эмоционального контакта с данной категорией детей возможно только при значительных усилиях со стороны партнера. Поэтому, если общение со взрослым осуществимо при его направляющей, стимулирующей помощи, то общение со сверстниками практически отсутствует. Это дети, которые практически постоянно находятся отстраненно от коллектива, пребывают в своем внутреннем мире (проявления по типу раннего детского аутизма), либо это дети с выраженными эмоциональными расстройствами, нарушающими порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий (проявления повышенной тревожности, агрессии).

В результате изучения состояния устной речи также выделены группы по уровню речевого развития. К критериям определения уровня речевого развития (I, II, III уровни) были отнесены следующие: уровень понимания ребенком обращенной к нему речи; степень использования ребенком речи как средством общения – умение самостоятельно оречевить ту или иную внутреннюю потребность, попросить о помощи; умение ребенка участвовать в диалоге в рамках простой беседы как в бытовых ситуациях общения, так и в ходе учебной деятельности.

К *I уровню* речевого развития на этапе констатирующего эксперимента не был отнесен ни один из учащих воспитанников классов для детей с умеренной умственной отсталостью.

Ко *II уровню* речевого развития отнесены дети, минимально использующие речь как средство общения. Уровень сформированности импрессивной стороны речи у них значительно выше уровня сформированности экспрессивной речи. Эти дети хорошо понимают обращенную речь, но пользуются короткой фразой, часто аграмматичной с элементами нарушенного произношения. Их словарь ограничен на уровне минимально-бытового. В большей степени нарушена структура внешнего плана речевого высказывания, возможности его развертывания, насыщения структурными компонентами. Нарушены как лексическая составляющая (сужение семантического поля, бедный лексический состав, невозможность использования вариативностью лексики), так и грамматическое структурирование. Тем не менее, эти дети в состоянии поддержать минимальный диалог, понимать и быть понятыми собеседником.

К *III уровню* речевого развития отнесены дети, у которых речь не является ведущим средством общения. Контингент детей внутри данной группы весьма неоднороден. По результатам обследования мы выделили две категории учащих, в зависимости от преобладания либо сенсорного, либо моторного компонента речевого недоразвития. Первая категория учащих – дети с

выраженным сенсорным недоразвитием. Это дети, которые с трудом понимают обращенную речь. Они понимают короткие фразы и инструкции, сопровождаемые прямым показом, требуемых от них действий. Более длинную фразу или читаемый текст они не воспринимают и не реагируют адекватно. Вторая категория учащихся – это дети с преобладанием моторного компонента речевого недоразвития. Это либо дети, у которых отмечаются отдельные лепетные слова или словосочетания, произносимые с различными фонетическими искажениями. Снижение подвижности артикуляционного аппарата, нарушения возможности организации артикуляционных поз, трудности удержания кинестезий и серии двигательных актов, связанные с нарушениями пространственной соотнесенности артикуляционных поз, делают их речь трудной для понимания, а самих детей – фактически безречевыми. Либо это полностью безречевые дети. Их экспрессивная речь представлена в виде различных вокализаций, отдельно произносимых слогов и звукоподражаний.

Количественные данные уровня сформированности коммуникативных умений и уровня речевого развития учащихся экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количество учащихся, овладевших уровнями сформированности коммуникативных умений (I, II, III) и уровнем речевого развития (I, II, III), в %.

Уровни сформированности коммуникативных умений	Группы		Уровни речевого развития	Группы	
	ЭГ	КГ		ЭГ	КГ
I уровень	11	50	I уровень	0	0
II уровень	52	50	II уровень	32	75
III уровень	37	0	III уровень	68	25

Представленные материалы наглядно демонстрируют крайне низкий уровень коммуникативной компетентности и вербальных возможностей детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Наблюдается взаимозависимость выраженного речевого недоразвития от степени несформированности коммуникативных умений и наоборот, возможности налаживания общения с педагогами и коллективом сверстников крайне ограничены неумением адекватно пользоваться вербальными средствами общения.

В главе III Коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью представлены теоретические и методологические основы и базовые принципы экспериментального обучения, цель, задачи и организация формирующего этапа экспериментального исследования, содержание и формы коррекционно-развивающей работы.

Образовательная технология – это система деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей – содержания – методов (А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум).

Учитывая психофизиологические особенности детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, уровень их познавательных интересов, степень обучаемости, нами был выбран игровой вид образовательной технологии. Игровые технологии представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения). При этом образовательные задачи включены в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры. Опираясь на современную концепцию воспитания и обучения данной категории учащихся школы VIII вида (Л.Б. Баряева, И.М.Бгажаноква, О.П. Гаврилушкина, Е.А.Екжанова, С.Г.Ералиева, А.А.Катаева, В.И. Липакова, В.И. Лубовский, А.Р.Маллер, И.С.Смирнова, Н.Д.Соколова, Е.А. Стребелева, Г.В.Цикото, Л.М.Шипицина и др.), мы считаем, что игра, игровая деятельность должна служить эффективным средством формирования полноценного конструктивного общения у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Основная *идея* на формирующем этапе эксперимента – слияние двух видов деятельности – игровой и учебной (далее учебно-игровая деятельность) и на ее основе целенаправленная организация взаимодействия детей между собой и учителем в рамках уроков развития речи. Представление об учебном взаимодействии учащихся в процессе учебно-игровой деятельности является одной из составляющих новой для общей и тем более специальной педагогики концепции интерактивного обучения.

Интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Данный тип обучения в общей педагогике подробно представлен в работах Е. В. Коротаевой и может осуществляться в школьной практике по двум направлениям: а) введение специальных учебных курсов, факультативов «культура общения», «риторика», «мы живем среди людей» и т. д. и б) максимальное использование учебных ситуаций в создании «поля общения» для учащихся. Нами выбран второй путь – данным «полем общения» стали уроки развития речи.

Цель коррекционно-педагогической технологии формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью на формирующем этапе эксперимента – создание специальных условий формирования речевой коммуникации (моделирование условно-импровизационных ситуаций общения, посредством специально организованной игровой деятельности в рамках уроков развития речи) и на этой основе параллельное формирование коммуникативных умений и развитие устной речи учащихся. Данная цель определила *основные задачи* формирующего эксперимента:

1. Формирование социально значимых коммуникативных умений межличностного общения.

2. Развитие устной речи: стимулирование речевой активности детей во всех видах деятельности; формирование как экспрессивной, так и импрессивной стороны речи; обогащение словаря; совершенствование грамматического строя речи; закрепление уже сформировавшихся функций и форм речи (в частности, диалогической речи); обучение детей действию планирования в рассказывании (работать над фразой с использованием внешних опор: вопросы учителя, схемы, серии сюжетных картинок и т. п.); развитие мелкой моторики; развитие слухового внимания, памяти, фонематического слуха; формирование интонационной выразительности речи (в возможных пределах).

Исходя из поставленных цели и задач, была разработана методика коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, которая включает *специальные условия обучения речевой коммуникации*.

1. С целью «включения» всех детей в доступные им формы речевого общения с окружающими мы использовали такой метод интерактивного обучения как игровое моделирование – разворачивание речевых ситуаций общения в форме ролевых, сюжетно-ролевых игр, игр драматизаций и т.п. С этой целью нами была пересмотрена программа уроков развития речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности по всем годам обучения, где речевые темы были объединены в 3 единых тематических раздела (Раздел I. Мир предметов и вещей; Раздел II. Знакомство с природой; Раздел III. Я и мое окружение).

Опираясь на тематику речевых тем каждого раздела, были разработаны игровые модули (I, II, III). Модульный игровой материал разработан с опорой на современные подходы к психологии общения и поведения умственно отсталых школьников (Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, О.А. Бажукова, Е.С. Слепович, А.М. Поляков, С.В. Соловьева, Л. М. Шипицина) и систематизировался нами, с одной стороны, в соответствии с тематикой уроков развития речи, с другой – как необходимый компонент формирования коммуникативных умений. Подлинное общение имеет три взаимосвязанных компонента: информационно-коммуникативный, интерактивный и перцептивный.

Задача первого игрового модуля, направленного на формирование информационно-коммуникативного компонента деятельности заключается в знакомстве детей с основными приемами по обмену информацией, в обучении ее обрабатывать, находить жизненно важное в ней для решения каких либо проблем. В ходе реализации поставленной задачи нами были использованы элементы игровой технологии, разработанные Е.В. Коротаевой в работе с детьми с сохранным интеллектом, адаптированные нами для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Примерами игр могут стать следующие: «Визитная карточка или давайте знакомиться», «Расскажи сказку», «Слово из песни», «Кошка, которая гуляет...» и др.

Задача второго игрового модуля, направленного на формирование интерактивного компонента коммуникативной деятельности – налаживание взаимодействия, сотрудничества между членами детского коллектива. С этой целью мы использовали сюжетно-ролевые игры – это согласованное выполнение детьми ролевых действий в соответствии с сюжетом. Сюжетно-ролевые игры направлены на воспроизведение отношений между людьми. Например: «Прием у врача», «Магазин» и т. п. Важной особенностью сюжетно-ролевой игры является возможность моделирования на ее основе той или иной ситуации общения, предполагающей простой диалог. В этот же модуль вошли подвижные игры с правилами и элементы логоритмики, используемые педагогом в качестве динамических пауз на уроке (физкультминутки). Эта разновидность игр требует от участников скоординированных совместных действий, все движения выполняются с ориентиром на партнера по игре. Кроме того, регламентирование игры идет по определенным установленным правилам, что способствует постепенному переходу от хаотичных форм поведения к целенаправленным, а процесс общения между сверстниками постепенно становится конструктивным, бесконфликтным.

Задача третьего игрового модуля, направленного на формирование перцептивного компонента коммуникативной деятельности – формирование у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью образа другого человека. С этой целью в структуру отдельных уроков развития речи были включены театрализованные игры, которые являются одним из методов артпедагогики и арттерапии и представлены в следующих вариантах: режиссерские игры (ребенок разыгрывает свой собственный сюжет, выступает в роли режиссера, и актера); игры-драматизации (ребенок играет в соответствии с ролью, имитирует движение персонажей); кукольный театр (ребенок передвигает фигурки плоскостного, пальчикового, кукольного театра в соответствии с ролью); теневой театр.

Выбор данных игр при коррекции общения и поведения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью не случаен. В ходе их организации педагог получает возможность работать над формированием понимания учащимися эмоционального состояния партнера по общению (этюды по разыгрыванию различных эмоциональных состояний с привлечением и активизацией мимических пантомимических средств их выражения), умением соблюдать необходимую дистанцию в общении, ориентироваться на настроение партнера, его желание или нежелание общаться в данный момент. В ходе театрализованных игр осуществляется реконструкция различных поведенческих реакций учащихся в ходе общения. Проигрывание тех или иных ролей направлено на разрушение старых патологических коммуникативно-поведенческих стереотипов.

Широкое использование речевых ситуаций в ходе специально-организованной игровой деятельности на уроках развития речи позволило, по нашему мнению, показать учащимся закономерности использования языковых средств в различных коммуникативных актах, приблизить речевые действия

школьников к реальным жизненным условиям, повысить мотивационный аспект при формировании коммуникативно-речевых умений. Дети не только познакомились с различными средствами общения, но и сами упражнялись в общении со сверстниками и педагогом, оценивали свое поведение и поведение своих товарищей.

2. Налаживание в ходе учебно-игровой деятельности взаимодействия между участниками детского коллектива (класса) по принципам интерактивного обучения на линиях «ученик — ученик» (работа в парах), «ученик — группа учащихся» (работа в группах), «ученик — аудитория» или «группа учащихся — аудитория» (презентация работы в группах), что является необходимой базой для формирования коммуникативно-речевых умений.

При организации учебно-игрового взаимодействия мы использовали *принцип максимального расширения круга и опыта общения*. Прежде всего, он реализовался в *вариативности формирования микрогрупп*. На каждом из 68 уроков развития речи в ходе сюжетно-ролевых игр, предполагающих диалог или инсценировки в ходе игр-драматизаций группы (пары, тройки, четверки) каждый раз формировались из новых участников.

Кроме того постоянно менялась *ролевая нагрузка* детей в ходе специально организованных игр. Так, при постановке драм-сценок по стихотворным произведениям детских поэтов (А.Барто, С.Маршак, К.Чуковский и др.) с предшествующим заучиванием детьми текстов стихов, вводились роль автора и героев стихотворения. При изучении речевой темы «Животные разных климатических поясов» (5 класс), в ходе игры-драматизации по мотивам произведения С. Маршака «Где обедал воробей», автор, перечисляя животных зоопарка, должен был при назывании выводить в центр импровизируемого круга детей, исполняющих роли животных зоопарка, а они в свою очередь, следовать его инструкции. Подобная роль автора предоставлялась разным детям, что позволило учащимся почувствовать свою значимость, самостоятельность.

Следуя принципу *максимального расширения круга общения*, мы на ряде уроков развития речи организовывали встречи учащихся с интересными людьми. Например, при изучении темы «Транспорт» мы приглашали учащихся школы юных летчиков. При изучении темы «Одежда» был организован совместный с учителем труда урок в школьной швейной мастерской, где учащиеся старших классов показали процесс изготовления швейного изделия. Данный «*прием гостя*», способствовал переносу накопленного опыта речевого общения в новую ситуацию – ситуацию общения с малознакомыми людьми.

3. Процесс формирования речевой коммуникации строился с учетом этапности формирования различных форм речи: от обучения наиболее простейшей форме речи (диалогической) к обучению более сложной форме речи (монологической).

4. Коррекционная работа по формированию связной монологической речи строилась с учетом уровневости процесса порождения связного речевого высказывания (мотивационный, смысловой, языковой, сенсомоторный уровни) и

взаимоотношения нарушений этих уровней в структуре речевой патологии у данной категории детей. Исходя из этого формируемые *коммуникативно-речевые умения* также можно условно поделить на уровни. На каждом из них учитель-дефектолог использовал свои адекватные данному уровню методы и приемы формирования того или иного коммуникативно-речевого умения.

На мотивационном уровне мы формировали умение свободно входить в речевой контакт с педагогом и коллективом сверстников. Для повышения потребности в речевом общении, учитель использовал «прием эмоционально-значимой презентации изучаемого предмета или явления окружающей действительности самим ребенком». В этом нам помогали семьи детей. Например, при изучении темы «Семья» родителями и учениками класса оформлялись мини-стенды с фотопрезентацией на темы «Наш семейный праздник», «Веселые выходные», что явилось эмоционально значимым для ребенка событием и стимулировало его к желанию рассказать об увиденном и пережитом. При изучении темы «Овощи» мы объявили конкурс на самый (необычный, большой и т.п.) овощ, выращенный на их огороде и т. п.

На уровне формирования смысловой программы высказывания мы формировали умение учащихся пользоваться предложенным учителем планом речевого высказывания разного характера, где наглядные схемы, таблицы (мнемотаблицы С.В. Бойковой), серии сюжетных картинок и т. п. способствовали формированию у учащихся таких умений, как умение ориентироваться в смысловой структуре текста, умение определить тему и основной смысл текста, умение выделить главные части текста, а также – устанавливать смысловую связь между ними.

На языковом уровне с целью обучения правильному оформлению речевого высказывания у учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью формировалось умение выбирать нужные по значению высказывания, имеющие правильную синтаксическую структуру в соответствии с речевой ситуацией общения, а также умение определять грамматическую структуру предложения, наполняя ее определенным лексическим содержанием. С целью формирования перечисленных умений уроки развития речи имели *определенную структуру*. Все задания и упражнения по развитию устной речи предьявлялись в ходе урока в определенном порядке. Первоначально формировался словарь по теме урока. К восприятию учащимся сначала предлагались реальные предметы окружающей действительности, либо их муляжи-заменители и только после этого их картинные изображения. На этой основе формировались основные понятия. Актуализация нового словаря осуществлялась через обучение составлению словосочетаний слово – предмет – слово – признак предмета и слово – предмет – слово – действие предмета.

В ходе работы по построению и воспроизведению словосочетаний велась работа по отработке умений согласовывать существительные с числительными и с прилагательными в роде, числе и падеже, умения образовывать множественное число существительных и т. д. Работа над словосочетанием непосредственно

связана с составлением предложений. Заключаяющей стадией каждого урока развития речи являлось составление связного рассказа (описательного, повествовательного, рассказа рассуждения), с опорой на наглядные средства или образцы словесного оформления предполагаемых высказываний от двух до пяти простых предложений.

На сенсомоторном уровне работа по формированию связного высказывания включала развитие артикуляционной моторики (артикуляционная гимнастика, разучивание чистоговорок), развитие общей и мелкой моторики (пальцевые игры, элементы логоритмики и т.п.).

Организация и методика проведения контрольных мероприятий соответствовала организации и методике проведения констатирующего эксперимента. В результате контрольной диагностики были получены следующие данные.

Таблица 2

Количество учащихся, овладевших уровнями сформированности коммуникативных умений (I, II, III) после проведения обучающего эксперимента, в %.

Уровни	Период наблюдения			
	начало эксперимента		конец эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
I уровень	11	50	42	62
II уровень	52	50	37	38
III уровень	37	0	21	0

Всего: 27 человек (ЭГ – 19 чел./КГ – 8 чел.).

Произошли сдвиги в соотношении групп учащихся по уровню сформированности коммуникативных умений внутри ЭГ, качественно превышающие подобные изменения внутри КГ.

Таблица 3

Количество учащихся, овладевших уровнями речевого развития (I, II, III) после проведения обучающего эксперимента, в %.

Уровни	Период наблюдения			
	начало эксперимента		конец эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
I уровень	0	0	11	0
II уровень	32	75	37	87
III уровень	68	25	52	13

Всего: 27 человек (ЭГ – 19 чел./КГ – 8 чел.).

Наблюдаются также качественные изменения в соотношении групп учащихся, отнесенных нами к различным уровням речевого развития внутри ЭГ, качественно превышающие подобные изменения внутри КГ.

В **Заключении** подводятся итоги проведенного исследования и формулируются выводы:

1. Всестороннее изучение психолого-педагогической литературы позволило уточнить такие понятия как «общение», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные умения», «речь». На этой основе мы уточнили введенное нами понятие «речевая коммуникация».

2. Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в достаточной мере несформированы оба компонента речевой коммуникации. Говоря об уровне сформированности коммуникативных умений у испытуемых нами детей, мы констатировали наличие большого количества детей с низким уровнем сформированности изучаемых явлений, также выявили низкий уровень речевого развития.

3. Полученные данные на констатирующем этапе подтвердили необходимость создания и апробирования коррекционно-педагогической технологии формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

4. В ходе построения коррекционно-педагогической технологии формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, мы опирались на разработанную в отечественной коррекционной педагогике концепцию педагогического потенциала детского коллектива, способствующего формированию необходимых коммуникативных умений межличностного общения (Г.М.Дульнев, В.В.Коркунов, М.И.Кузьмицкая, Н.А.Лялин, А.Н.Смирнова). Рассматривая умственно отсталого ребенка как «слабо одаренного» в социальном отношении и имеющего искажение социальных установок, авторы считают, что именно через хорошо организованный детский коллектив у такого ребенка возможна коррекция этих недостатков.

5. Специально организованное обучение речевой коммуникации – отработка на практическом уровне коммуникативных умений и развития устной речи стало возможным в ходе организации интерактивного процесса обучения, в ходе которого было налажено взаимодействие учащихся внутри детского коллектива в учебно-игровой деятельности на уроках развития речи. В условно-импровизированных ситуациях общения, ежеурочно создаваемых, благодаря игровому моделированию уроков, мы имели возможность тренировать все компоненты коммуникативных умений (информационно-коммуникативный, интерактивный и перцептивный) и одновременно развивать речь.

6. Контрольное исследование уровня сформированности коммуникативных умений и уровня развития речи показало, что в результате эксперимента количество детей ЭГ, отнесенных на этапе констатирующего эксперимента к III уровню развития изучаемых умений снизилось с 37% до 21% , а количество детей, изначально отнесенных к I, выросло с 11% до 42%. К III уровню развития речи до формирующего эксперимента были отнесены 68%, после проведения коррекционных мероприятий этот показатель снизился до 52%, а количество детей, отнесенных к I уровню, с 0% увеличилось до 11%. Таким образом, мы подтвердили поставленную гипотезу о том, что применение технологии

формирования речевой коммуникации, основанное на организации взаимодействия учащихся внутри детского коллектива в ходе учебно-игровой деятельности (игровое моделирование уроков развития речи) позволяет достигнуть положительной динамики уровня сформированности коммуникативных умений и способствует повышению уровня развития устной речи.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

Статья в рецензируемом научном издании, включенном в реестр ВАК МОиН РФ:

1. Казанцева, Е.В. Повышение уровня речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. / Е. В. Казанцева //Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – Екатеринбург, 2010. – № 2 (70) с. 121 – 131 (0,5 п.л.).

Статьи в других научных изданиях:

2. Казанцева, Е.В. Формирование вербальных (речевых) способов общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. /Е.В.Казанцева //Социальная работа и молодежь: Материалы научно-практической конференции 8 – 10 июня 2009 г. /Под ред. О. В. Солодянкиной /ГОУ ВПО «УДГУ». Ижевск, 2009. – с.241 (0,4 п. л.).

3. Казанцева, Е.В. Повышение уровня коммуникативной компетентности у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. /Е.В.Казанцева // Современность и пути развития специального образования – Ч.5 Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летнему юбилею Института специального образования / Урал. гос.пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – с. 48-57 (0,6 п.л)

4. Казанцева, Е.В. Коррекционно-логопедическая работа с безречевыми учащимися с умеренной умственной отсталостью в специализированных классах в школе VIII вида /Е. В. Казанцева// Актуальные проблемы логопедии в Удмуртской Республике: Научно – практический поиск инновационный подход: материалы научно-практической конференции ч. 1 08 – 09 декабря 2009г./ Отв. ред. Э.Б. Чиркова. – Ижевск, 2009. – с.94 – 98. (0,4 п.л.)

5. Казанцева, Е.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в системе обучения и воспитания в школе VIII вида. / Казанцева Е.В. //Специальное образование: Научно-методический журнал/ ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Институт спец. образования. – Екатеринбург, 2010. – № 1 с.45- 55(0,5п.л.).

Подписано в печать 2010. Формат 60×84/16 Бумага для множ. ап.
Печать на ризографе. Уч.-изд. л. 1,0 Тираж 150 экз. Заказ № _____.
ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».
Отдел множительной техники
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
E-mail: uspu@uspu.ru

