

О. Ф. Коробкова **O. F. Korobkova**
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**ЭТИКЕТНО-РЕЧЕВЫЕ НАВЫКИ
КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ
КОММУНИКАТИВНОЙ
И «ЖИЗНЕННОЙ» КОМПЕТЕНЦИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

**ETIQUETTE AND SPEECH SKILLS
AS A CONSTITUTIVE PART
OF COMMUNICATIVE
AND “LIFE” COMPETENCIES
OF JUNIOR PUPILS WITH
INTELLECTUAL DISABILITY**

Аннотация. Обосновывается роль этикетно-речевых навыков в развитии коммуникативной и жизненной компетенции младших школьников с нарушением интеллекта, приводятся экспериментальные данные, свидетельствующие об особенностях этикетно-речевых навыков у учащихся младших классов общеобразовательной школы и школы для детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: этикетно-речевые навыки; речевой этикет; младшие школьники с нарушением интеллекта; коммуникативная компетенция; жизненная компетенция лиц с нарушением интеллекта; ФГОС; концепция Специального ФГОС.

Сведения об авторе: Коробкова Оксана Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: minidisko@mail.ru.

Компетентностный подход, реализуемый в процессе стандартизации как общего, так и специального образования, определяет требования к структуре, содержанию и результатам образования школьников через формулирование «спо-

Abstract. The role of etiquette and speech skills in the development of communicative and life competencies of junior pupils with intellectual disability is stated; experimental data of the peculiarities of etiquette and speech skills of junior pupils in comprehensive and special schools are given.

Key words: etiquette and speech skills; junior pupils with intellectual disability; communicative competence; life competence of people with intellectual disability; Federal State Educational Standard; the concept of Special Federal State Educational Standard.

About the author: Korobkova Oksana Feodorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

собностей» и «готовностей» личности к реализации своего потенциала в условиях жизни в обществе, а также к соблюдению культурных, социальных, экономических и других требований, предъявляемых социумом к его членам.

Образовательные стандарты регламентируют некое «компетентностное» поле, которое должно реализовываться на разных ступенях образования. Но при разработке как основных образовательных программ, так и программ для каждой образовательной области и предмета и руководителям образовательных учреждений, и педагогам предполагаемые результаты обучения целесообразнее формулировать в виде совокупности конкретных знаний, умений и навыков, формируемых у учащихся в процессе изучения каждого предмета на каждом году (или хотя бы ступени) обучения.

Так, в области обучения русскому языку как родному в ФГОС среднего образования целевой аспект определяется через совокупность языковой, лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенций.

Понятие «языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенция» предполагает освоение знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, об его устройстве, развитии и функционировании; овладение основными нормами русского литературного языка; обогащение словарного запаса и развитие грамматического строя речи; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов; усвоение необходимых знаний о лингвистике как науке; умение пользоваться различными лингвистическими словарями.

Понятие «коммуникативная компетенция» предполагает овла-

дение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения.

Понятие «культурологической компетенции» предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения [4].

Очевидно, что для сдачи выпускных и вступительных экзаменов (ближайшая и конкретная цель для учителя общеобразовательной школы) развитие у учеников языковой и формирование лингвистической компетенций являются приоритетными предметными задачами, в то время как коммуникативная и культурологическая компетенции могут быть отнесены к социальным и метапредметным, поэтому и содержание обучения навыкам общения в различных ситуациях в лучшем случае «размывается» по разным предметам, а часто вообще не включается в процесс организованного обучения.

Введение в концепцию специального стандарта образования для лиц с ОВЗ понятия «жизненной компетенции» [2] и разграничение ее и «академических компонентов» образования для лиц с нарушением интеллекта представляется обоснованным, но требует существенной

проработки указанного в концепции предмета стандартизации (п. 2.2), в частности не только структуры, но и содержания основной образовательной программы.

В концепции СФГОС в образовательной области «Язык» задача «развития устной и письменной форм коммуникации» вынесена в сферу «жизненной компетенции» учащихся с ОВЗ [2], что подчеркивает первостепенную значимость коммуникативных навыков для данной категории учащихся и отражает необходимость проработки конкретного содержания обучения этим навыкам на каждой образовательной ступени.

Традиционное построение программ и учебников по русскому языку, адресованных школам для детей с нарушением интеллекта (а отдельных учебников для обучения таких детей в условиях интегрированного или инклюзивного обучения в данное время еще не создано), выстраивается на основе структурно-семантического подхода к изучению языка, направленного на развитие языковой и элементарной лингвистической, но не коммуникативной компетенции [1; 3].

Мы полагаем, что для реализации коммуникативной направленности обучения языку на начальной ступени образования детей с нарушением интеллекта наиболее доступным и целесообразным в содержательном плане может стать обучение навыкам общения в ситуациях речевого этикета (далее — РЭ).

Основы теории речевого этикета достаточно подробно разработаны в научной литературе (А. А. Акишина, В. Е. Гольдин, В. Г. Костомаров, Л. П. Крысин, И. А. Стернин, Н. И. Формановская). Установлено, что речевой этикет как микросистема национально-специфических устойчивых единиц языка, обслуживающих типовые ситуации общения, является одновременно и лингвистическим, и социальным явлением [5].

О лингвистической природе РЭ говорят совокупность его функций (контактоустанавливающей, апеллятивной, конативной, регулирующей, императивной, эмоционально-экспрессивной), совокупность устойчивых языковых средств (формул и выражений), используемых коммуникантами для реализации целей общения, и их синонимическое разнообразие, совокупность ситуаций (приветствия, прощания, просьбы, одобрения, сочувствия, отказа и т. п.), для которых обществом установлены определенные нормы вербального и невербального поведения.

О социальной природе РЭ говорят такие факты, как национально-специфическая обусловленность его норм и требований, градация «тональностей» общения, зависящих от соотношения ролевых и статусных позиций коммуникантов и обстановки протекания конкретной ситуации, — факторов, которые влияют на выбор говорящим конкретных языковых средств (этикетных формул и выражений) в каждом коммуникативном акте.

На наш взгляд, именно повседневность использования, ярко выраженной ситуативная обусловленность сферы применения этикетно-речевых единиц, относительно небольшой, но стилистически разнообразный набор стандартных языковых формул (клише), закрепленных за каждой этикетной ситуацией, наличие таких стандартных приемов развертывания этикетного высказывания, как употребление обращений (вокативов) и мотивировок делают этикетную речь доступной для усвоения детьми младшего школьного возраста. Кроме того, освоение некоего запаса вариантов этикетных формул для повседневных ситуаций общения с различными адресатами (знакомыми и незнакомыми, детьми и взрослыми) является инструментом преодоления трудностей вступления в контакт, поддержания его в доброжелательной и вежливой тональности, реализации своих коммуникативных целей (попросить, отказаться, поблагодарить, выразить свое расположение к собеседнику и т. п.).

У младших школьников с нарушением интеллекта, владеющих к началу школьного обучения преимущественно разговорно-бытовой формой речи (об этом пишут А. К. Аксенова, В. Г. Петрова и др.), овладение средствами РЭ происходит в первую очередь в процессе спонтанного общения с окружающими. Для того чтобы уточнить, в каком объеме и насколько успешно такие школьники овладевают средствами РЭ, достаточно ли освоенных средств для свободного обще-

ния с окружающими, мы проводили целенаправленное изучение этикетной лексики и навыков ее использования у данной категории школьников.

Всего было обследовано 250 учащихся, из них 200 — ученики 1—4 классов коррекционных школ с диагнозом «F 70», 50 — ученики вторых классов общеобразовательной школы. В специальных школах, таким образом, на каждой параллели было обследовано по 50 учащихся, при этом средний возраст учеников первых классов составил 8 лет, вторых — 9 лет, третьих — 10 лет, четвертых — 11 лет; средний возраст учеников вторых классов общеобразовательной школы составил 8,4 года.

Анализ анкетных данных учеников коррекционных школ показал, что большая их часть воспитывается в так называемых неблагополучных семьях. Так, согласно анкетным данным, 45 % учащихся воспитывается в неполных семьях, у 5 % учащихся нет обоих родителей. В 30 % семей родители злоупотребляют алкоголем. У 5 % учеников родители имеют диагноз «олигофрения степени дебильности»; в 20 % семей, помимо наших информантов, есть еще умственно отсталые братья и сестры, что свидетельствует об отягощенной наследственности. И наконец, только у 1,5 % опрошенных оба родителя имеют высшее образование, а у 1,5 % его имеет один из родителей. У остальных учащихся (97 %) родители имеют среднее профес-

сиональное или неполное среднее образование.

При проведении эксперимента использовались следующие методы:

- индивидуального интервьюирования;
- индивидуальной беседы;
- изучения документации (личных дел, характеристик детей).

Индивидуальное интервьюирование осуществлялось с опорой на десять этикетных ситуаций: приветствия, просьбы, отказа, обращения и привлечения внимания, благодарности, комплимента (одобрения), поздравления, пожелания, вручения подарка, прощания. Они были объединены в рассказ, в ходе прослушивания которого детям предлагалось проиграть этикетные реплики за главных героев. Рассказ предварялся заданием: «Сейчас я расскажу тебе одну историю про мальчика и девочку, которых зовут Вася и Маша. Я буду рассказывать и показывать тебе картинки про этих ребят, а ты будешь внимательно слушать, смотреть и помогать мне рассказывать: ты будешь за Машу и Васю говорить вежливые слова». Далее экспериментатор описывал каждую ситуацию общения, формулируя при этом ее основные условия (то есть задавая компоненты): имена коммуникантов, место, время, цель высказываний, а также сопутствующие условия, позволяющие сформулировать мотивировку реплик. Например, для ситуации просьбы сообщались следующие сведения: «У ребят шел урок рисования. Им дали задание: нарисовать

рисунки в подарок своим бабушкам к празднику 8-го Марта. Васе нужен желтый карандаш, **чтобы раскрасить цветок** (мотивировка). Как Вася может **попросить** (цель) карандаш у **Маши** (адресат)?».

Подчеркнем, что рассказ сопровождался показом соответствующих сюжетных картинок, дающих ребенку дополнительную наглядную опору, позволяющую удерживать в памяти условия ситуации.

Итак, подбор экспериментальных заданий осуществлялся с учетом следующих факторов:

- опоры на имеющийся жизненный и речевой опыт младших школьников;
- наличия в каждом задании коммуникативной задачи для испытуемого, а также воображаемого партнера по общению, что позволяло имитировать процесс естественной коммуникации;
- продуктивно-творческого характера выполнения заданий.

Полученные при интервьюировании ответы дословно фиксировались в протоколах.

Полученные в результате обследования данные подверглись количественному и качественному анализу. Учитывались следующие параметры:

- наличие в словаре учащихся синонимических рядов формул и выражений РЭ;
- частотность употребления этикетных формул и выражений;
- употребление обращений, мотивировок и сопровождающих формул для развертывания этикетных высказываний;

– адекватность употребления средств РЭ условиям типовых ситуаций.

Для того чтобы отследить, каким запасом формул РЭ владеет каждый ребенок, мы использовали показатель вариативности — ПВ, выводимый следующим образом:

$PВ = \frac{\text{количество названных вариантов формул}}{\text{количество предложенных ситуаций}}$

Для удобства анализа полученных данных мы установили количество (и процентное отношение) учащихся, ПВ которых колебался в пределах от 1,0 до 1,5; от 1,6 до 1,9; от 2,0 до 2,5; от 2,6 до 3,0, а также количество учащихся, ПВ которых не укладывался в эти пределы, т. е. был меньше 1 и больше 3,1. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Как показывает таблица 1, в ходе эксперимента обозначились значительные индивидуальные отличия у учеников коррекционных школ в плане овладения синонимическими вариантами формул РЭ.

Это доказывается большим диапазоном колебания ПВ (от меньшего 1 до превышающего 3,1). Можно утверждать, что умственно отсталые школьники не используют в должной мере возможности языковой синонимии при продуцировании речевых реакций в типовых ситуациях РЭ, испытывают затруднения при необходимости варьирования формул РЭ. В то же время широта этого диапазона позволяет сделать вывод о наличии потенциальных возможностей у умственно отсталых учащихся к освоению достаточно большого ряда формул и выражений РЭ.

Кроме того, при анализе результатов исследования мы выделили в речи умственно отсталых учащихся ряд особенностей, которые так или иначе отразились на общей характеристике умения использовать синонимические возможности языка для варьирования этикетных высказываний у данной категории школьников.

Таблица 1

Показатели вариативности этикетной лексики у учащихся младших классов

ПВ	Общеобразовательная школа	Коррекционные школы			
	2-е классы, %	1-е классы, %	2-е классы, %	3-и классы, %	4-е классы, %
Менее 1	—	10	4	—	2
1,0—1,5	2	40	30	28	20
1,6—1,9	4	26	32	22	22
2,0—2,5	38	16	26	34	34
2,6—3,0	32	8	8	14	18
3,1 и более	24	—	—	2	4
Средняя величина	2,6	1,7	1,8	1,9	2,0

Так, многие дети в качестве нового синонимического варианта использовали уже произнесенные фразы, изменяя лишь порядок слов либо полностью повторяя их. Данная особенность вообще характерна для речи умственно отсталых детей. Ограниченность словарного запаса и слабость, быстрая истощаемость речевых побуждений приводят к тому, что ребенок неоднократно использует однажды составленную фразу, меняя в ней количество или порядок слов, не пытаясь использовать синонимические возможности языка.

В нашем эксперименте среди учеников 1-х классов 56 % изменяли в уже произнесенных репликах порядок слов, приводя их затем как новый вариант, среди учащихся 2-х классов — 70 %, 4-х классов — 64 %, что говорит о большой распространенности данного явления.

Кроме того, в речи учащихся вспомогательной школы отмечалась еще одна особенность, которую мы определили как «застревание» на определенной формуле РЭ. Употребив формулу один раз (чаще всего это были формулы «извините» и «пожалуйста»), ребенок использовал ее в последующих ситуациях, нередко неадекватно. Приведем примеры из ответов Юры С., учащегося в 3 классе.

Просьба:

— Галина Петровна, *извините, пожалуйста, можно* вылить воду?

— Маша, *извини, пожалуйста,* дай желтый карандаш.

— Мама, *извини, пожалуйста, можно* Маша придет ко мне в гости?

Отказ:

— Бабушка, *извини, пожалуйста, можно* я не буду есть суп?

Обращение:

— *Извините, пожалуйста,* скажите, пожалуйста, сколько лимоны стоят?

— А *извините, пожалуйста,* скажите, сколько лимоны стоят?

Все перечисленные особенности, характерные для ответов умственно отсталых детей, свидетельствуют об отсутствии достаточной синонимической базы в активном словаре учащихся. В то же время повтор формул с изменением порядка и без него, «застревание» на определенных формулах, использование одних и тех же выражений в разных ситуациях или их вариантах затрудняют для детей поиск настоящих синонимических вариантов, создавая ложное впечатление вариативности.

Полученные в ходе исследования речевые материалы мы проанализировали и с точки зрения частотности употребления формул и выражений РЭ, чтобы определить, в какой мере информантами усвоены те или иные группы этикетной лексики (нейтральной, стилистически повышенной и сниженной, лексики с оттенками значения).

Результаты анализа свидетельствуют, что наиболее полно всеми группами информантов усвоены общеупотребительные, нейтральные формулы РЭ. Лучше всего младшеклассниками освоены ситуации приветствия, прощания и просьбы (а учащимися массовой школы также хорошо освоена ситуация от-

каза), о чем говорит довольно большое (по сравнению с другими ситуациями) количество используемых вариантов формул РЭ.

Так же свободно ученики массовой школы реагировали в ситуациях обращения к незнакомому человеку и в ситуации одобрения и благодарности; некоторые затруднения вызвали ситуации поздравления и пожелания, вручения подарка. Следовательно, можно утверждать, что большинство из предложенных в ходе эксперимента ситуаций освоены учащимися 2-х классов массовой школы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что наибольшие затруднения у умственно отсталых учащихся вызвали ситуации, пред-

полагающие использование этикетной лексики с семантикой доброжелательности — ситуация поздравления и пожелания, вручения подарка, благодарности, выражения одобрения (комплимента). Особо следует выделить ситуацию одобрения, изначально предполагающую определенные интенции адресанта высказывания, его желание выразить то или иное личное отношение к событиям, к адресату. Общее количество формул одобрения, употребленных учениками специальных школ, было невелико, но эти формулы были разнообразны, что, на наш взгляд, говорит о разнице в их социально-речевом окружении, которое влияет на формирование этикетно-речевых действий ребенка.

Таблица 2

Средние значения количества вариантов формул в типовых этикетных ситуациях в речи младших школьников

Типовые ситуации	Общеобразовательная школа	Коррекционные школы			
		2-е классы	1-е классы	2-е классы	3-и классы
приветствие	7	7	7	7	7
просьба	5	3	4	4	4
обращение	4	2	2	3	3
отказ	5	2	2	3	3
прощание	5	2	4	5	5
поздравление	3	2	1	1	1
пожелание	1	-	1	2	2
вручение подарка	2	2	2	1	2
благодарность	4	2	3	3	3
одобрение	5	1	1	1	2

Наличие устойчивой положительной динамики в освоении типовых ситуаций на базе овладения разнообразием формул и выражений РЭ, прослеживающейся по годам обучения, является еще одним доказательством наличия потенциальных возможностей умственно отсталых младшеклассников в освоении доступного им многообразия этикетно-речевых средств, обслуживающих типовые ситуации этикетного общения.

Умение развернуть этикетную формулу с помощью обращения, мотивировки или сопровождающей формулы позволяет усилить апеллятивную и конативную функции высказывания, а также индивидуализировать и разнообразить вербальные средства общения в типовых, стандартных ситуациях. Сформированность данного умения опирается не только на знание этикетных формул и выражений, но и на определенный уровень освоения синтаксического строя языка, поскольку развертывание формулы предполагает построение сложного предложения. И наконец, стремление развернуть типовые этикетно-речевые стереотипы предполагает наличие определенных интенций у адресанта высказывания — желание проявить то или иное отношение к собеседнику, желание усилить вежливый компонент высказывания, чтобы установить или поддержать контакт в нужной тональности. Таким образом, сформированность данного умения является важным аспектом в овладении навыками

культуры речевого поведения в типовых ситуациях РЭ.

Результаты нашего исследования свидетельствуют, что все учащиеся 2-х классов массовой школы владеют умением развертывать формулы РЭ с помощью обращений, мотивировок, а также сопровождающих выражений. Среди учащихся младших классов школы для детей с нарушением интеллекта 85,5 % опрошенных использовали с этой целью обращения, а количество учащихся, использовавших мотивировки и сопровождающие формулы, было еще ниже — 71,5 %.

Из учеников 1—3-х классов вспомогательной школы большая часть использовала от 3 до 5 и от 6 до 10 обращений в 10 ситуациях. В 4-х классах возросло количество детей, использовавших более 11 обращений. В то же время часть учеников 1-х и 4-х классов вообще не использовала обращения в этикетных высказываниях, и определенная часть учащихся из параллелей использовала лишь 1—2 обращения (чего вообще не наблюдалось у учеников 2-х классов массовой школы). Таким образом, результаты анализа свидетельствуют о том, что у учеников младших классов специальной школы существуют значительные индивидуальные различия в овладении умением развертывать этикетные формулы с помощью обращений. Сравнение полученных данных с соответствующими результатами нормально развивающихся учащихся позволяет сделать вывод о

том, что и к четвертому классу большинство умственно отсталых учащихся не достигает того уровня сформированности умения развертывать формулы РЭ с помощью обращений, которым владеет большинство учеников 2-х классов массовой школы.

Среди умственно отсталых учащихся 1-х классов 44 % вообще не использовали мотивировок, а 40 % использовали только 1—2 мотивировки для развертывания формул РЭ в 10 ситуациях. Во 2—4-х классах процент учащихся, не использующих мотивировки, снижается, но большая часть информантов также использует всего 1—2 мотивировки. Количество учащихся, использовавших от 6 до 10 мотивировок, незначительно на всех годах обучения. Удачнее и чаще всего умственно отсталые дети с помощью мотивировки разворачивают формулы просьбы, отказа и прощения. Некоторую сложность в этом отношении вызвала ситуация благодарности. Кроме того, умственно отсталые учащиеся не стремились самостоятельно развертывать этикетные формулы с помощью мотивировок и делали это в основном либо после наводящих вопросов, либо с помощью экспериментатора.

Отбор адекватных речевых средств в типовых ситуациях РЭ

базируется на умении ориентироваться в условиях этих ситуаций, т. е. на умении учитывать при выборе той или иной формулы социальные признаки коммуникантов, тональность и обстановку общения, время общения, коммуникативные и практические цели речевого акта. Недостаточный учет любого из этих условий ведет к продуцированию неадекватного высказывания.

Анализ полученных данных показал: из 200 обследованных учеников коррекционных школ неадекватные высказывания были зафиксированы у 158 человек (79 %). Из 50 учеников вторых классов массовой школы неадекватные высказывания употребили 22 человека (44 %). В табл. 3 мы приводим распределение полученных показателей по годам обучения.

Таким образом, неадекватные высказывания встречались у большинства учеников вспомогательной школы (79 %). Таблица показывает, что по годам обучения этот процент еще выше, особенно у вторых (92 %) и четвертых (82 %) классов. При этом у 37,5 % учеников вспомогательной школы отмечено более двух неадекватных ответов в 10 ситуациях; у учеников же массовой школы такой результат показали только 4 % опрошенных.

Таблица 3

Количество неадекватных высказываний
в этикетных ситуациях у учеников младших классов, %

Общеобразовательная школа	Коррекционные школы			
	1-е классы	2-е классы	3-и классы	4-е классы
2-е классы	74	92	68	82
44				

Анализ характера допущенных в этикетных высказываниях младших школьников с нарушением интеллекта ошибок позволил выделить группу собственно этикетных ошибок, к которым мы отнесли: отсутствие этикетной формулы («Галина Петровна, водичку поменять, а вот эту вылить» — просьба), употребление неполной формулы («Пожалуйста, карандаш» — просьба), наложение формул («...с Восьмым годом», «...я тебе тоже желаю с восьмым марта» — поздравление), удвоение формул («Скажите, пожалуйста, вы не подскажите, сколько стоят лимоны» — обращение и привлечение внимания), а также ошибки, классифицированные как неправильное употребление форм ты/Вы, неудачное (неуместное) употребление обращений («тетенька», «продавщица»), случаи неуместного употребления стилистически повышенных и сниженных формул РЭ («Мама, я тебя умоляю, можно Маша придет ко мне в гости?» — просьба) и т. п.

Приведенные данные позволяют утверждать, что в процессе спонтанного речевого развития младшие школьники с нарушением интеллекта осваивают этикетную лексику и навыки ее использования, но в объеме и качестве, недостаточных для свободного и эффективного общения с окружающими.

Как уже говорилось, свободное владение речевым этикетом, являющимся неотъемлемой частью культуры общения, входит в структуру понятий «коммуникативная компетенция» и «культурологиче-

ская компетенция» в трактовке ФГОС среднего образования.

С позиции концепции СФГОС, «компонент „жизненной компетенции“ рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни» [2, с. 26]. Не вызывает сомнения тот факт, что знание этикетной лексики и навыки ее адекватного использования в типовых этикетных ситуациях могут и должны быть отнесены к данному образовательному компоненту.

Младшие школьники с нарушением интеллекта нуждаются в специально организованном обучении этикетной лексике и навыкам этикетно-речевого общения, которое может проводиться на уроках устной (разговорной) речи.

Литература

1. Ильина, С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшекласников в процессе обучения русскому языку: состояние, проблемы, перспективы / С. Ю. Ильина // Специальное образование. — 2012. — № 3. — С. 39—48.
2. Концепция Специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. — М.: Просвещение, 2013. — 42 с. — (Стандарты второго поколения).
3. Коробкова, О. Ф. Сравнительный анализ подходов в работе по развитию речи детей с различными формами дизонтогенеза / О. Ф. Коробкова // Современность и пути развития специального образования / Урал. гос. пед.

- ун-т. — Екатеринбург, 2009. — Ч. 1 :
Материалы Междунар. науч.-практ.
конф., посвящ. 45-летнему юбилею Ин-
та специального образования. —
С. 160—167.
4. Коробкова, О. Ф. Содержание по-
нятия «коммуникативная компетен-
ция» в контексте коммуникативной
направленности обучения русскому
языку в школе / О. Ф. Коробкова // По-
нятийный аппарат педагогики образо-
вания : сб. науч. тр. / отв. ред.
Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. —
Екатеринбург, 2012. — Вып. 7. —
С. 171—183.
5. Формановская, Н. И. Культура об-
щения и речевой этикет / Н. И. Формановская. — Икар, 2005. — 250 с.