

Свиридович, И.А. Специфика формирования письменной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / И.А. Свиридович // Русский язык и литература. – 2012. – № 3. – С. 52 – 58.

## **СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**И.А. Свиридович**, доцент

Белорусского государственного педагогического университета  
имени Максима Танка, кандидат педагогических наук

### **Аннотация**

В статье рассматриваются педагогические условия и особенности формирования письменной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Овладение правописными умениями обеспечивает успешное функционирование указанной категории детей в социуме.

### **Summary**

Pedagogical conditions and specific features of forming the written speech for pupils with intellectual disorders are discussed in the article. Spelling abilities mastering ensures a successful functioning in society.

**Ключевые слова:** письменная речь, правописание, интеллектуальная недостаточность, педагогические условия.

**Key words:** written speech, spelling, intellectual disorders, pedagogical conditions.

### **Введение**

Одной из многочисленных категорий детей с особенностями психофизического развития являются дети с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Органическое поражение центральной нервной системы откладывает отпечаток на развитие и функционирование всех психических процессов (преимущественно мышления и речи), качество деятельности в различных областях, характер личностных проявлений. В настоящее время учащиеся данной категории получают образование не только в условиях вспомогательной школы, но и в условиях

интегрированного обучения. В этом случае дети с легкой степенью интеллектуальной недостаточности обучаются по учебному плану и программам первого отделения вспомогательной школы. Особенностью структуры обучения является проведение коррекционных занятий, которые являются инвариантной частью учебного плана вспомогательной школы.

### **Основная часть**

Проблема формирования письменной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью является одной из самых актуальных, поскольку письмо и чтение становятся базой и средством их дальнейшего обучения. Данные умения и навыки рассматриваются как составная часть речевых умений и языкового развития в целом, как одно из условий полноценного функционирования в обществе.

Обучение русскому языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью носит коррекционную и практическую направленность, которые проявляются, прежде всего, в области речевого развития детей, формирования их устной и письменной речи как средства общения и способа коррекции познавательной деятельности.

Недоразвитие речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью носит системный характер. В различной степени нарушены многие уровни порождения речевого высказывания: смысловой, языковой, сенсомоторный. При этом наиболее недоразвитым оказываются высокоорганизованные уровни (смысловой, языковой), требующие сформированности операций анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения и сравнения. Языковой и смысловой уровни развития речи у этих детей не достигают нормы и в старших классах [6, 7, 8].

Симптоматика нарушений письменной речи у школьников с интеллектуальной недостаточностью проявляется в большом количестве и разнообразии ошибок в процессе чтения и письма и сложности их механизмов. Усвоение орфографических знаний, умений и навыков учащимися данной категории на протяжении всего обучения характеризуется специфическими особенностями по сравнению с учащимися общеобразовательных школ. По

данным литературных источников, многочисленные нарушения и затруднения в усвоении правописания проявляются не только в огромном количестве орфографических ошибок в письменных работах учеников и увеличением сроков усвоения орфограмм, но и нарушением всего процесса усвоения (А.К.Аксенова, В.Г.Петрова, Р.И.Лалаева). Остаются неосвоенными или до конца неавтоматизированными ряд операций, алгоритмов орфографических действий. Расстройства письменной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются, сохраняясь вплоть до старших классов.

Своеобразие развития когнитивной и речевой сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью обуславливает специфику системы обучения языку и формирования письменной речи в частности. Эта специфика выражается, прежде всего, в том, что содержание обучения русскому языку адаптировано с учетом особенностей развития учащихся рассматриваемой категории. Существенно снижена по сравнению с программой средней общеобразовательной школы глубина изучаемого материала, дается значительно менее широкая система знаний и умений. При отборе материала принимается во внимание тот факт, что учащимся с интеллектуальной недостаточностью недоступны абстрактные понятия, в которых отражены многоаспектные языковые признаки. Тем не менее, формируемых у учащихся знаний и умений вполне достаточно для того, чтобы подготовить их к самостоятельной жизни. Принцип практической значимости и распространенности изучаемых грамматических закономерностей в речи при отборе содержания является основополагающим и прослеживается на всех годах обучения.

Специфика формирования письменной речи выражается также в том, что изучение грамматической теории относится на более поздние сроки обучения. Принимая во внимание неполноценность личного опыта школьников в любом виде деятельности, программа выделяет на всех этапах обучения языку пропедевтические периоды, в течение которых у учащихся корректируют недостатки прошлого опыта, готовят учащихся к усвоению последующих

разделов программы. Так, этап элементарного систематического курса грамматики в старших классах (VI-X) предваряется периодом практических грамматических упражнений (III- V классы), в процессе которых у учащихся с интеллектуальной недостаточностью формируются первоначальные языковые обобщения в области фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса. Таким образом, в младших классах, когда учащимся еще не известны грамматические понятия и правила, благодаря удачному подбору материала учителем, они усваивают некоторые орфограммы, опирающиеся на практические грамматические упражнения. В старших классах, где обучение орфографии опирается на грамматику (понятия частей речи, форм склонения и спряжения и т.д.), учащимся сообщаются соответствующие теоретические сведения из элементарного курса грамматики.

Этап объяснительного чтения художественных произведений (III-VII классы) подводит учащихся к литературному чтению (VIII-X классы), т.е. к чтению произведений русских и зарубежных писателей, представленных в книгах для чтения в хронологической последовательности. Доступность анализа произведений на этапе объяснительного чтения обеспечивается за счет группировки материала в соответствии с определенными темами, связанными с жизнью и опытом детей: сезонные изменения в природе, морально-этические проблемы и др. Такое расположение материала дает возможность вести обучение в зоне ближайшего развития учащихся, опираться в разборе произведений на наблюдаемые в данный момент сезонные изменения в природе, школьные и классные мероприятия, праздники, поступки и дела детей.

Следует отметить, что это и иная методика обучения, и другой способ подачи материала. В процессе формирования письменной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью используются, как общие, так и специфические методические приемы, облегчающие усвоение программного материала. Например, сложные понятия предъявляются путем расчленения их на более доступные составляющие, даже освоение каждой из них в отдельности ведется небольшими порциями. Концентрическое расположение программного материала (при котором одна и та же тема изучается в течение нескольких лет с

постоянным наращиванием сведений) дает возможность расчленить сложные понятия, умения на составляющие их элементы и отрабатывать каждый из них отдельно, идя к цели «маленькими шагами».

Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью характерны слабая познавательная восприимчивость и низкая продуктивность восприятия информации, особенно словесной, быстрое забывание. Поэтому в системе работы по формированию письменной речи необходимо больше выделить времени на вариативное повторение и закрепление материала. Коррекционно-развивающая работа в этом случае осуществляется путем неоднократного предъявления одних и тех же знаний и большого количества упражнений, а также повторного обращения к ранее усвоенному материалу.

Содержание коррекционно-развивающей работы в процессе формирования письменной речи тесно связано с развитием у учащихся учебной мотивации, целенаправленным формированием познавательных интересов и основных общеучебных умений (понимать инструкции, ориентироваться в задании, планировать свои действия, доводить выполнение задания до конца, выявлять непонятное, искать нужную информацию, осуществлять самоконтроль, исправлять допущенные ошибки) [1, 7, 9].

Для школьников с интеллектуальной недостаточностью также характерна низкая учебная мотивация. У многих из них не возникает потребность научиться читать, писать, узнавать новое и т.п. В связи с этим усиливается роль учителя как мотиватора учебной деятельности детей. Так, на уроках русского языка этот аспект реализуется, прежде всего, через ситуацию применения, создание коммуникативной атмосферы урока.

Развитию интереса к изучению языка также способствуют:

- применение эмоционально-насыщенных, игровых и разнообразных занимательных приемов обучения, наглядности, дидактических игр и т.д.;
- подчеркивание удач, похвала, и признание учителем достижений ученика вызывает у него чувство удовлетворения, способствуют положительному отношению к дальнейшей работе;
- разнообразие изучаемого материала, форм и способов работы

повышают внимание, активность учащегося, создают положительный эмоциональный тонус и возможность заинтересовать его речевой работой и особенностями языка;

- показ значимости знаний и умений читать и писать, использование „комического эффекта” незнания предмета в ситуациях, где эти знания нужны (учащиеся должны понимать, для чего они изучают ту или иную тему, почему это знание необходимо в повседневной жизни);

- подбор заданий, адекватных возможностям детей и оказание необходимой для выполнения задания помощи, что позволяет обеспечить ситуацию успеха и самостоятельность в учебной деятельности;

- организация и опора на личный опыт детей, использование аналогий с жизненными ситуациями;

- создание противоречий между известным и неизвестным, активное использование частично-поискового или эвристического метода обучения, когда учитель ставит перед учениками проблемную ситуацию (например, как написать то или иное слово). При этом совершенно не обязательно, чтобы выход из нее дети находили сами. Учитель организует наблюдение, поисковую деятельность учащихся и участвует вместе с ними в осуществлении последовательных этапов решения. Маленькие «открытия», к которым приходят учащиеся на практике вызывают интерес к языку и к своей собственной речи, стимулируют познавательную активность.

Специфика формирования письменной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью рассматривается в психолого-педагогической литературе в тесной взаимосвязи с реализацией педагогом индивидуального и дифференцированного подхода с учетом выявленных у них нарушений [1, 7, 9]. Необходимость индивидуальной коррекции вызывается неравномерным нарушением у учащихся с интеллектуальной недостаточностью отдельных психофизиологических функций.

Анализ характера затруднений и ошибок, допускаемых учащимися в процессе обучения, выявляет причины испытываемых учениками трудностей. Например, если ученик при написании слов или чтении текста заменяет

согласные сходными, близко звучащими фонемами, пропускает гласные буквы и сливает слова при письме, значит, у этого ученика недостаточно сформировано фонематическое восприятие. Коррекционно-развивающая работа в данном случае будет строиться с опорой на сохранные анализаторы (зрительный и кинестетический). При этом предполагается использование специальных приемов: составление условно-графической схемы слова до его записи, выкладывание кубиков по мере произнесения звукового ряда или звуков слова, орфографическое проговаривание и др.

Грамматические ошибки в письменных работах учащихся указывают на незаконченность процесса формирования грамматического оформления письменной речи. Они проявляются в искажении морфологической структуры слова, изменении падежных окончаний, нарушении конструкций предложений, пропусках членов предложения и т.п. Основными задачами коррекционной работы в данном случае являются формирование у школьника морфологических и синтаксических обобщений, представлений о морфологических элементах слова и о структуре предложения.

Среди учащихся с интеллектуальной недостаточностью довольно часто встречаются письменные работы, в которых довольно трудно установить основной вид ошибок из-за их разнохарактерности. Так, работы одного и того же ученика могут резко отличаться друг от друга количеством ошибочных написаний. Имея относительно сохранный фонематический слух, школьник в спокойном состоянии справляется с диктантом или другими заданиями. Если же внутренний или внешний фактор вызывает излишнее возбуждение или торможение, нарушенным оказывается даже простое списывание. Нарушения письма у этих школьников в данном случае вызваны расстройством целенаправленной деятельности (нестойкостью внимания, ослабленным контролем над процессом письма).

Выявление причин ошибок и затруднений у учащихся при овладении учебным материалом помогает точнее определить направленность индивидуальной работы и найти соответствующие коррекционные приемы обучения. Известно, что на уроках русского языка есть учащиеся, которые

значительно медленнее выполняют учебные задания по сравнению с другими. Однако причины медлительности весьма различны: у одних это связано с быстрой истощаемостью, т.е. низкой работоспособностью, у других – значительной сниженностью уровня интеллектуального развития и т.д. Поэтому меры индивидуальной помощи для этих групп учащихся разрабатываются исходя из причин выявленных нарушений. Так, для учащихся с низкой работоспособностью на уроках русского языка сокращается объем заданий, устраивают кратковременные перерывы в работе с переключением на другой вид деятельности. Учащимся со значительным снижением интеллекта после фронтального объяснения дополнительно оказывается помощь со стороны учителя.

Таким образом, дифференцированный и индивидуальный подходы должны постоянно сочетаться с фронтальной работой класса. Все школьники должны на уроках чтения читать, работать над текстом, на уроках русского языка – писать, участвовать в грамматическом и орфографическом анализе и т.п. Однако доля участия во фронтальной работе, объем и сложность заданий, приемы активизации деятельности учащихся будут различаться в зависимости от возможностей всей группы или одного ребенка.

Следует отметить, что овладение правилами орфографии и их использование во время письма является наиболее сложным процессом для учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Письмо с опорой на правило требует осуществление ряда мыслительных операций, в основе которых лежит осознанное усвоение грамматических знаний.

Наиболее сложными для учащихся с интеллектуальной недостаточностью являются морфологические написания (правописание безударных гласных в корне, произносимых согласных, правила переноса и многих других). Отличительной чертой этих правил является то, что они не дают определенных указаний о написании соответствующих слов, а только определяют приемы, с помощью которых можно решить орфографическую задачу. Так, реализация правила правописания безударных гласных возможна лишь при следующих условиях: умении подбирать однокоренные слова, формы слова, сравнивать



родственные слова и формы слова на основе семантики и фонетических характеристик (ударные-безударные гласные, звуковой состав морфем и т.д.).

Следует отметить, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью затрудняются при усвоении учебной терминологии, допускают систематические ошибки в анализе орфограмм. Прежде всего, затрудняются при выделении «шагов» орфографических действий, последовательности их выполнения, а также при определении их количества. Пересказ правил своими словами и применение их на письме, построение системы аргументации, обобщений и выводов проходит со значительными трудностями и специфическими особенностями. Как отмечается в литературе [1, 2, 6], благодаря систематической и целенаправленной работе, ученики заучивают формулировку орфограммы и могут ее воспроизвести. Однако применение орфограммы распространяется в большинстве случаев лишь на небольшое количество слов, данных в учебнике. Учащиеся данной категории не «видят» опасных мест в словах, то есть тех отдельных букв или их сочетаний, которые при письме требуют проверки. Отмечается недостаточная сформированность навыков самопроверки, в частности, предварительного, текущего и опосредованного видов самоконтроля.

В соответствии со структурой усвоения правил правописания, формирование орфографических знаний, умений и навыков осуществляется при взаимодействии и взаимообусловленности речевых и неречевых психических функций. Коррекционная работа предполагает формирование полноценных морфологических представлений и навыков морфологического анализа; отработку алгоритмов решения орфографических задач, сначала на легком, позже – на более сложном речевом материале; при формировании орфографических навыков использование не только метода сознательного применения правил, но и альтернативных приемов усвоения навыка правописания. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, как правило, не в состоянии усвоить сложное действие сразу во всем его составе и овладевают им только после того, как с ними тщательно отработаны все входящие в его состав операции. Для данной категории учащихся недостаточно простого включения их в учебную деятельность, возникает необходимость специального

целенаправленного формирования у школьников способов организации этой деятельности.

Со стороны «операционального» компонента деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью исследователи выделяют следующие особенности: плохую ориентировку в задании при различном способе его предъявления: слово учителя, текст, рисунок и т.д.; трудности в удержании задания, особенно состоящего из нескольких звеньев; недоразвитие планирования и регуляции деятельности. Речь учащихся не служит в необходимой мере средством анализа и синтеза (как материальных предметов, так и словесного содержания задания), она не служит в необходимой мере средством планирования и регуляции деятельности в целом [2, 6, 8].

На основании анализа психолого-педагогической литературы можно выделить следующие основные методические рекомендации по организации деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью при решении грамматико-орфографических задач в процессе усвоения орфографических знаний.

1. Предварительная подготовка учащихся к предстоящей деятельности или изучению нового материала (восприятию правила, текста и т.п.). Усвоение новых знаний по правописанию должно осуществляться с опорой на ранее изученные понятия, сформированные умения. При этом все внимание детей должно быть сосредоточено на существенных признаках, которые лягут в основу восприятия нового.

2. Организация ориентировки в задании (деятельности по анализу и синтезу задания, отбора адекватного им опыта школьников). Ориентировка должна осуществляться на доступном для детей уровне: от уровня внешних развернутых практических действий, до уровня свернутых (умственных) действий.

Особенно недопустимо поспешное предложение новых орфографических правил учащимся с интеллектуальной недостаточностью. Необходима длительная и кропотливая работа с тем, чтобы путем последовательных практических упражнений отработать все элементы формируемого у учащихся понятия и подвести их к выводам, которые могут быть оформлены в виде

правила, подлежащего усвоению.

3. Организация планирования и регуляции деятельности. Для этого педагог должен строить свою речь, обращенную к детям таким образом, чтобы она была доступна их восприятию, расчленять развернутую инструкцию, использовать вместо словесного объяснения показ. Необходимо организовать поэтапное планирование с использованием внешних опор, а также внешнюю организацию контроля за правильностью выполняемых действий. Например, объяснение орфограммы должно последовательно фиксировать весь процесс операций, которые производятся со словом, и вывод, который следует сделать для правильного ее написания. При подборе примеров надо учитывать, чтобы слова были простыми по значению и структуре, а примеры – типичными для данной орфограммы. Весь комплекс примеров должен отражать основные закономерности правила.

Следует также отметить, что в работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью не следует требовать заучивания правил, это причиняет только вред, так как усугубляет их склонность к механическому воспроизведению изученного. Еще более сложным и трудным является выработка у учащихся умения применять эти знания в процессе письма. В связи с этим для усвоения орфографического правила важно обеспечить сознательное овладение системой связей, лежащих в его основе и такую актуализацию знаний, при которой теоретические и практические задачи решаются совместно. С этой целью можно использовать различные наглядные опоры (алгоритмы действий, различного рода планы и схемы и т.д.), которые по мере овладения материалом постепенно сокращаются и сворачиваются. Особое внимание при этом необходимо уделять формированию умения ребенка оречевлять свои действия с опорой на правило.

4. Для обеспечения продуктивности деятельности важно формировать у учащихся умения осуществлять самоконтроль, самооценку деятельности на всех ее этапах (принятия, выполнения и завершения задания) и исправлять допущенные ошибки. В методике обучения языку самоконтролю отводится огромная роль в формировании навыка грамотного письма и чтения. Особенно

недостаточен самоконтроль у учащихся с интеллектуальной недостаточностью при письме: выученные орфографические правила существуют как бы сами по себе, а процесс письма сам по себе, связь между ними проявляется весьма слабо. Необходимо специально работать над развитием самоконтроля, поскольку у учащихся с интеллектуальной недостаточностью ни одно умение не возникает без специально организованного обучения.

В связи с этим в работе с учащимися должны особое место занимать упражнения, способствующие формированию умения выделять в тексте слова на изученные правила. Это умение необходимо, поскольку учащиеся с интеллектуальной недостаточностью пользуются правилом только тогда, когда их внимание специально привлекают к орфограмме, или находят только те, которые имеют выраженные признаки (прописная буква в именах собственных, правописание *жи-ши* и др.). Важно научить ребенка «видеть» орфограмму в слове до ее написания, учить ее прогнозировать и находить «ошибкоопасные места в словах». Формирование умения замечать орфограммы осуществляется постепенно сначала на отдельных словах, затем в предложениях и, наконец, в тексте.

Наиболее эффективными приемами формирования самоконтроля письменной продукции являются: орфографическое проговаривание слов, сличение с образцом, письмо с пробелами, объяснение написанного с опорой на правило, сигнализация (когда учитель пишет на доске проверочные слова и предлагает детям контролировать себя с помощью этих слов) подчеркивание орфограмм в тексте тренировочного диктанта (предупредительного, объяснительного, комментированного), заполнение перфокарт, проверка по словарю, алгоритмическая проверка, взаимопроверка и т.д.

Большие трудности для учащихся с интеллектуальной недостаточностью представляют упражнения, требующие применения нескольких орфографических правил одновременно. Учащиеся нередко смешивают сходные правила на основе случайных, несущественных признаков. В связи с этим важна система упражнений по дифференциации орфограмм, подчиняющихся разным правилам. Важное место в процессе обучения отводится дозированной помощи разного вида: стимулирующей, направляющей, обучающей. Постепенное изменение меры

помощи в сторону ее уменьшения будет способствовать развитию у учащихся самостоятельности мышления.

Таким образом, специфика формирования письменной речи детей с интеллектуальной недостаточностью заключается в особой технике работы над учебными заданиями: в тщательности работы на этапах ориентировки в задании и планирования хода его выполнения; в необходимости обучения следованию составленной программе действий; в обязательности организации анализа и оценки процесса деятельности и полученного результата [3].

Следует указать также на большую индивидуализацию в подборе заданий для школьников. На уроках очень часты случаи, когда учащиеся одного класса работают над материалом различной сложности. Поэтому учителю следует подбирать материал с учетом уровневой дифференциации, определять индивидуальную программу изучения языка для каждого ученика, особенно тех учащихся, которым недоступен весь объем требований. Формирование тех или иных знаний и умений должно осуществляться на диагностической основе.

### **Заключение**

Исходя из рассмотренного, следует отметить, что в методике обучения языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью не существует заранее заготовленных методических приемов применительно к той или иной теме. Необходимо соотносить их с объективными требованиями темы и объективной мерой сложности ее содержания, а также с необходимостью соотношения этих требований с реальными возможностями класса в целом и отдельных учеников, в частности.

Таким образом, нам представляется, что специфика формирования письменной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью может быть реализована при наличии следующих основных условий:

- адаптации содержания и методических приемов работы с учетом интеллектуальных нарушений учащихся;
- диагностической основы обучения и осуществления индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся с учетом выявленных нарушений;
- активного использования разнообразных приемов занимательности,

игровой формы учебных заданий; частично-поискового метода обучения;

- расчлененно-целостного характера обучения (разделение материала на составные части, изучение каждой отдельности с последующим объединением в систему знаний при целенаправленном формировании, уточнении и закреплении имеющегося опыта);

- оказания учащимся необходимой дозированной помощи разного вида;

- применения особой техники работы над учебными заданиями и целенаправленного формирования общеучебных умений и др.

### **Список использованных источников**

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе / А.К. Аксенова – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

2. Бебешина, Н.Н. Развитие речи на уроках русского языка в V – VIII классах вспомогательной школы / Н.Н. Бебешина, В.П. Свириденков. – М.: Просвещение, 1978. – 208 с.

3. Гладкая, В.В. Содержание и методика развития познавательной деятельности младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие / В.В.Гладкая, И.В. Зыгманова, О.В. Мамонько и др. – Минск: БГПУ, 2010. – 80 с.

4. Змушко, А.М. Коммуникативная технология обучения языку в специальной школе / А.М. Змушко // Сб. Коррекционно-образовательные технологии; под ред. А.Н.Коноплевой. – Минск: Нар. Асвета, 2004. – С. 81 – 97.

5. Коррекция нарушений письменной речи / Т.А.Аристова, Г.А. Архипова и др.; под ред. Н.Н. Яковлевой. – Спб.: КАРО, 2007. – 208 с.

6. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 224 с.

7. Луцкина, Р.К. Коррекция речевого и умственного развития учащихся вспомогательной школы в процессе специального обучения / Р.К. Луцкина. – М.: Просвещение, 1989. 87 с.

8. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.

9. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма / И.Н. Садовникова. - М.: АРКТИ, 2005. - 400 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ