Федеральное государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Орловское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа»

(Орловское СУВУ)

Доклад по теме:

***«Использование приемов***

***технологии уровневой дифференциации***

***на уроках письма и чтения***

***в специальной( коррекционной) школе***

***VIII вида ».***

 Подготовила

 учитель русского языка

 Володина Екатерина

 Александровна

2017 г.

**Вступление.**

Учащиеся коррекционных школ – это дети необычные. Они внешне не отличаются от своих сверстников, но отличаются рядом особенностей, таких как пониженная работоспособность, неустойчивость внимания, импульсивность, слабость речевой регуляции и т.п. Но проявляются эти особенности у разных детей по-разному. Практически у всех таких детей имеются проблемы восприятия. Об этом говорит ограниченность, фрагментарность знаний об окружающем мире. Целостный образ формируется замедленно. Ребенок не все замечает, не видит многое при демонстрации педагогом наглядных пособий.

У всех детей с интеллектуальными нарушениями наблюдаются недостатки памяти, касается это всех видов запоминания. Прежде всего, страдает прочность запоминания, касающаяся как наглядного, так и словесного материала.

Отставание обнаруживается и в развитии мыслительной деятельности. Выражено это в деформации операций анализа-синтеза, в неумении выделять существенные признаки и делать обобщения. Учащиеся плохо читают, не могут вникнуть в смысл прочитанного текста. Серьезные проблемы возникают при изучении многих предметов. Содержание учебного материала (даже по программе специального коррекционного обучения), темп обучения, как правило, оказываются непосильными для многих учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Кроме того, следует отметить низкий уровень развития навыков самоконтроля — как в процессе деятельности, так и по ее окончании.

 Все эти проблемы приводят к тому, что такие дети не могут самостоятельно познавать и усваивать новую информацию, что отрицательно сказывается на общем интеллектуальном развитии, мешает учащимся преодолению пробелов в знаниях и специфических недостатков познавательной деятельности. Один из путей решения данных проблем – использование на уроках приемов технологии уровневой дифференциации, **главная идея которой заключается в следующем в следующем:**  если каждому ученику создать условия, соответствующие его личным способностям, то можно обеспечить усвоение базисного ядра школьной программы и повысить качество обучения.

 В специальной (коррекционной) школе уделяется большое внимание обучению русскому языку. От того, как ученики овладеют навыками чтения и письма, связной устной и письменной речью, во многом зависит успешность всего образовательного процесса, обеспечение социальной адаптации выпускников.

**Понятие «дифференциации».**

Дифференциация в переводе с латинского «differentia» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени. До сих пор общепринятого подхода к раскрытию сущности понятия "дифференциация обучения" не существует. Однако большинство специалистов под дифференциацией понимают такую форму организации обучения, при которой происходит учет типологических индивидуально-психологических особенностей учащихся и особая взаимосвязь учителя и учеников. Н.М. Шахмаев указывает: "Учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся, принято называть дифференцированным, а обучение в условиях этого процесса - дифференцированным обучением". При этом под типологическими индивидуально-психологическими особенностями понимают такие особенности учеников, на основании которых их можно объединить в группы.

**Дифференцированный подход** в обучении:

- это создание разнообразных условий обучения для коррекционных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента;

- это комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах.

**В дифференцированном обучении выделяют 3 основных компонента:**

 1.Учёт индивидуально-типологических особенностей личности;

 2. Группирование учащихся;

 3. Различие построения процесса обучения в группах.

С психолого-педагогических позиций цель дифференциации - индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления и учета в обучении склонностей, развития интересов, потребностей и способностей каждого школьника. С социальной точки зрения цель дифференциации - целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества, вызываемого на современном этапе развития общества стремлением к наиболее полному и рациональному использованию возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом. С дидактической точки зрения цель дифференциации - решение назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально иной мотивационной основе.

Одной из задач дифференциации является создание и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, его потенциальных возможностей; содействие различными средствами выполнению учебных программ каждым учащимся, предупреждение неуспеваемости учащихся, развитие познавательных интересов и личностных качеств.

Разноуровневое обучение подразумевает учет личных способностей и возможностей учащихся, которые гарантирует усвоение базисного ядра школьной программы. **Индивидуальный подход** является конкретизацией дифференцированного подхода. Он направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента, характера, скорость протекания мыслительных процессов, уровень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы и др.), так и его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития. Как отмечает Воронкова В.В., индивидуальный подход предполагает всестороннее изучение учащихся и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей. В специальной (коррекционной) школе учитель для изучения учащихся имеет возможность получить данные клинического и психологического обследования каждого ученика класса и дополнять их педагогическими наблюдениями. В результате этого создаются педагогические характеристики учащихся, отражающие состояние их речи, внимания и памяти, темпа работы и общей работоспособности, уровень развития логического мышления, пространственной ориентировки, двигательной и эмоционально-волевой сферы. Опираясь на эти данные, учитель намечает ближайшие и перспективные задачи в работе с каждым учеником и разрабатывает для их решения систему педагогических мер для применения в условиях фронтальной работы с классом, а в отдельных случаях — индивидуальной дополнительной работы.

Индивидуальный подход необходим умственно отсталым школьникам, независимо от их успехов в учебе. Нельзя искусственно задерживать в развитии хорошо успевающих учеников, им нужно давать дополнительные задания, иногда, может быть, и сверх программных требований, чтобы поддерживать у них и развивать интерес к учению.

Если индивидуальные особенности, характерные для одних умственно отсталых школьников, будут наблюдаться и у других, то такие особенности называют типическими, т. е. присущими определенной группе учащихся.

Индивидуальный подход имеет большое значение при оценке успеваемости, так как умственно отсталые школьники в силу неоднородности дефекта имеют разные учебные возможности. Оценка их успеваемости не может основываться на общих оценочных нормах, она должна учитывать степень продвижения ученика, стимулировать процесс его учения и выполнять воспитательную функцию.

**Классификация В.В.Воронковой.**

Для осуществления дифференцированного подхода нужна, прежде всего, дифференциация учащихся на типогруппы.

Дифференциацией учащихся, методами преодоления трудностей в обучении занимались многие исследователи, такие как И. Г. Еременко, Н. М. Барская, В. А. Пермякова, В. Г. Петрова, И. А. Грошенков, Г. М. Дульнев, Е. А. Ковалева, С. Л. Мирский, П. Г. Тишин, В. В. Эк, А.К. Аксенова, М.Ф. Гнездилов и др.

Разрабатывая клиническую классификацию, в основу которой была положена структура дефекта, М. С. Певзнер подчеркнула, что олигофрены даже одной и той же клинической группы имеют неодинаковые возмож­ности обучения, что связано с глубиной и распростра­ненностью нарушений.

Подход к делению умственно отсталых учащихся на группы с целью определения путей коррекции дефектов их раз­вития разработан в исследовании В. В. Воронковой. В основу положены нарушения психофизических функций, которые участвуют в формировании навыка фонетически правильного письма. На основании проведенных исследований В.В. Воронковой были выде­лены группы учащихся в зависимости от возможностей усвоения ими учебного материала по русскому языку, вычленены специфические затруд­нения, мешающие процессу получения знаний и умений. Это послужило основанием для определения типологи­ческих особенностей школьников и деления их на группы.

По возможностям обучения умственно отсталые уча­щиеся в соответствии с указанными выше параметрами делятся на четыре группы.

**I группу** составляют ученики, наиболее успешно овладевающие программным материалом в процессе фронтального обучения. Все задания ими, как правило, выполняются самостоятельно. Они не испытывают боль­ших затруднений при выполнении измененного задания, в основном правильно используют имеющийся опыт, выполняя новую работу. Умение объяснять свои действия словами свидетельствует о сознательном усвоении этими учащимися программного материала. Им доступен не­который уровень обобщения. Полученные знания и умения такие ученики успешнее остальных применяют на практике. При выполнении сравнительно сложных заданий им нужна незначительная активизирующая помощь взрослого.

Так, на уроках русского языка ученики, включенные в I группу, достаточно легко овладевают звуко-буквенным анализом, первоначальными навыками письма и чтения, усваивают несложные правила правописания. Они хорошо понимают содержание прочитанных текстов, отвечают на вопросы по содержанию, могут соотнести свои ответы с определенным местом текста, озаглавить части текста, составить простейший план и пересказать текст по плану. Все задания, как легкие, так и трудные, выполняются ими безошибочно или с единичными ошибками, которые они сами могут найти и исправить. На доступном их развитию уровне эти школьники овладевают устной и письменной речью.

Учащиеся **II группы** также достаточно успешно обучаются в классе. В ходе обучения эти дети испыты­вают несколько большие трудности, чем ученики I группы. Они в основном понимают фронтальное объяс­нение учителя, неплохо запоминают изучаемый мате­рила, но без помощи сделать элементарные выводы и обобщения не в состоянии.

Их отличает меньшая самостоятельность в выполне­нии всех видов работ, они нуждаются в помощи учителя, как активизирующей, так и организующей. Перенос знаний в новые условия их в основном не затрудняет. Но при этом ученики снижают темп работы, допускают ошибки, которые могут быть исправлены с незначитель­ной помощью. Объяснения своих действий у учащихся II группы недостаточно точны, даются в развернутом плане с меньшей степенью обобщенности.

На уроках русского языка они допускают больше ошибок в чтении и письме, самостоятельно найти их и исправить затрудняются. Правила заучивают, но не всегда могут успешно применить их на практике. Прочитанное понимают, но при пересказе могут допу­стить пропуски смысловых звеньев. Эти ученики овла­девают связной устной и письменной речью, но в то же время для успешной передачи своих мыслей им нужна помощь учителя в виде наводящих вопросов, подробного плана, различных видов наглядности.

К **III группе** относятся ученики, которые с трудом усваивают программный материал, нуждаясь в разнооб­разных видах помощи (словесно-логической, наглядной и предметно-практической).

Успешность усвоения знаний, в первую очередь, зависит от понимания детьми того, что им сообщается. Для этих учащихся характерно недостаточное осознание вновь сообщаемого материала (правила, теоретические сведения, факты). Им трудно определить главное в изучаемом, установить логическую связь частей, отде­лить второстепенное. Им трудно понять материал во время фронтальных занятий, они нуждаются в допол­нительном объяснении. Их отличает низкая самостоятельность. Темп усвоения материала у этих учащихся значительно ниже, чем у детей, отнесенных к II группе.

Несмотря на трудности усвоения материала, ученики в основном не теряют приобретенных знаний и умений, могут их применить при выполнении аналогичного задания, однако каждое несколько измененное задание воспринимается ими как новое. Это свидетельствует о низкой способности учащихся данной группы обобщать, из суммы полученных знаний и умений выбрать нужное и применить адекватно поставленной задаче.

Школьники III группы в процессе обучения в неко­торой мере преодолевают инертность, Значительная помощь им бывает нужна главным образом в начале выполнения задания, после чего они могут работать более самостоятельно, пока не встретятся с новой трудностью. Деятельность учеников этой группы нужно постоянно организовывать, пока они не поймут основного в изучаемом материале. После этого школьники уверен­нее выполняют задания и лучше дают словесный отчет о нем. Это говорит хотя и о затрудненном, но в определенной мере осознанном процессе усвоения.

Трудности обучения русскому языку у детей этой группы проявляются прежде всего там, где требуется аналитико-синтетическая деятельность. Ученики медлен­но овладевают звуко-буквенным анализом, навыками грамотного письма. Они могут заучить правила право­писания, но применяют их на практике механически. Формирование связной устной и письменной речи у этих школьников затруднено. Их отличает неумение постро­ить фразу.

Трудности понимания отчетливо проявляются при чтении текстов на уроках чтения. Восприятие содержания у них носит фрагментарный характер. Это приводит к тому, что ученики даже в общих чертах не усваивают смысловой канвы прочитанного. Нередко содержание текста пони­мается искаженно.

При изложении выученного текста учащиеся затруд­няются отграничить новые сведения от имевшихся у них в прошлом опыте, не умеют отделить существенное от второстепенного. Кроме того, страдает полнота, точность и последовательность воспроизведения, наблюдаются привнесения. Эти недостатки связаны с особенностями запоминания, низкой способностью учащихся к анализу и обобщению, неумением устанавливать причинно-след­ственные зависимости.

К **IV группе** относятся учащиеся, которые овладевают учебным материалом вспомогательной школы на самом низком уровне. При этом только фронтального обучения для них явно недостаточно. Они нуждаются в выполне­нии большого количества упражнений, введении допол­нительных приемов обучения, постоянном контроле и подсказках во время выполнения работ. Сделать выводы с некоторой долей самостоятельности, использовать про­шлый опыт им недоступно. Учащимся требуется четкое неоднократное объяснение учителя при выполнении любого задания. Помощь учителя в виде прямой под­сказки одними учениками используется верно, другие и в этих условиях допускают ошибки. Эти школьники не видят ошибок в работе, им требуется конкретное ука­зание на них и объяснение к исправлению. Каждое последующее задание воспринимается ими как новое. Знания усваиваются чисто механически, быстро забыва­ются. Они могут усвоить значительно меньший объем знаний и умений, чем предлагается программой вспо­могательной школы.

Ученики данной группы овладевают, в основном, первоначальными навыками чтения и письма. Испытывая большие трудности при звуко-буквенном анализе, они допускают много ошибок. Особенно их затрудняет усвоение правил правописания, которые они не могут использовать на практике, а также понимание читаемого. Школьники с трудом понимают не только сложные тексты с пропущенными звеньями, причинно-следствен­ными связями и отношениями, но и простые, с неслож­ным сюжетом. Связная устная и письменная речь формируется у них медленно, отличается фрагментар­ностью, значительным искажением смысла.

Отнесенность школьников к той или иной группе не является стабильной. Под влиянием корригирующего обучения учащиеся развиваются и могут переходить в группу выше или занять более благопо­лучное положение внутри группы.

Все ученики вспомогательной школы, выделенные в четыре группы, нуждаются в дифференцирован­ном подходе в процессе фронтального обучения. Доста­точно успешное продвижение учащихся I и II группы. позволяет для решения некоторых задач обучения на разных предметах объединить их в одну группу. Эти школьники понимают фронтальное объяснение, обладают определенной самостоятельностью при выполнении за­даний, могут сами или с незначительной помощью осуществлять перенос имеющихся знаний и умений.

Учитель должен знать возможности каждого ученика, чтобы подготовить его к усвоению нового материала, правильно отобрать и объяснить материал, помочь учащимся его усвоить и применить с большей или меньшей степенью самостоятельности на практике. С этой целью используются методы и приемы обучения в различных модификациях. Большое внимание учителю следует уделять продумыванию того, какого характера и какого объема необходима помощь на разных этапах усвоения учебного материала. Успех в обучении не может быть достигнут без учета имеющихся у умственно отсталых школьников специфических психофизических нарушений, проявления которых затрудняют овладение ими знаниями, умениями и навыками, даже в условиях специального обучения.

Эти нарушения усугубляют трудности обучения, увели­чивают неравномерность продвижения детей. На «успешность» обучения влияют нарушения фонетико-фонематического восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, двигательной сферы, работоспособности.

Такие виды нарушений могут иметь ученики с разными уровнями развития познавательной деятельности и, следовательно, относиться к той или другой группе. У школьников с более сохранным интеллектуальным развитием коррекция нарушенных психофизических функций осуществляется успешнее, чем у учащихся, у которых интеллект снижен значительно.

**Использование приемов технологии уровневой дифференциации на уроках письма и чтения.**

В своей работе по обучению русскому языку учащихся с интеллектуальными нарушениями старших классов я продолжаю осуществлять задачи, решаемые в младших классах, но на более сложном речевом и понятийном материале. Учащиеся должны:

- овладеть навыками правильного, беглого, выразительного чтения доступных их пониманию произведений или отрывков из произведений русских и зарубежных классиков и современных писателей;

- получить достаточно прочные навыки грамотного письма на основе изучения элементарного курса грамматики;

- научиться правильно и последовательно излагать свои мысли в устной и письменной форме;

- быть социально адаптированными в плане общего развития и сформированности нравственных качеств.

При построении уроков учитываются:

- индивидуальные особенности ребенка (темперамент, характер, способности);

- развитие психических процессов (мышления, воображения, памяти, внимания, воли, чувств, эмоций);

- опыт, включающий знания, умения, привычки.

Класс условно делю на группы по возможностям детей усваивать материал, однородностью возникающих трудностей и причинами, лежащими в основе этих трудностей.

Количество групп может быть различно, обычно 2-3.

Для организации дифференцированного подхода применяю дифференциацию учащихся, предложенную Воронковой В.В.

Для деления на группы использую метод наблюдения за обучающимися в процессе учебной и внеурочной деятельности, результаты диагностики, а также анализирую результаты самостоятельного выполнения детьми различных заданий, устные ответы у доски и работу в тетрадях. Распределение учащихся по группам проходит после определения уровня развития общеучебных умений и навыков. Группы эти не стабильны, и в процессе обучения учащиеся вполне могут перейти из одной группы в другую.

Разноуровневое обучение предполагает дифференциацию содержания учебных заданий:

- по уровню творчества;

- по уровню трудности;

- по объёму;

- использование разных способов организации деятельности детей, при этом содержание заданий является единым, а работа дифференцируется;

- по степени самостоятельности;

- по степени и характеру помощи учащимся;

- по характеру учебных действий;

- по образовательным целям;

- по времени выполнения задания;

- по подходам к обучению;

- по видам учебной деятельности;

- по оценке деятельности.

Обычно использую различные способы дифференциации в сочетании друг с другом.

Нужна ли на уроке дифференцированная работа, я определяю, учитывая тип урока, его цели и содержание.

На уроках закрепления и повторения ранее изученного материала дифференциацию использую гораздо чаще, чем на уроках ознакомления с новым материалом.

Дифференцированный подход на уроках применяю при повторении, закреплении знаний, обобщении, при предъявлении домашнего задания, проведении контроля за формированием знаний, умений и навыков. Форма предъявления дифференцированных заданий бывает различной: индивидуальные карточки, упражнения разной степени сложности, устные указания, деформированные тексты.

Например, ученики индивидуально выполняют разноуровневые задания, а затем фронтально проводится проверка наиболее трудных заданий, предложенных первой - второй группе. Таким образом, все учащиеся знают, как выполняется задание, и проверка обогащает знания детей третьей и четвертой групп.

Дифференциация выражается также в использовании разных вариантов однотипных заданий, применении заданий разной степени сложности, оказании различной помощи уч-ся при выполнении одного и того же задания, различных количествах повторений для выполнения одного и того же задания, использование карточек для самостоятельной работы, применении разных видов ключей, опор.

Грамматические упражнения на уроке даются учащимся дифференцированно, исходя из того, к какой группе они относятся.

Например, на тему «Изменение существительных по падежам».

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 группа | 2 группа | 3 -4 группа |
| Впишите существительные по смыслу, ставя в нужном падеже:Ухаживали (за кем?) .... Кормили (кого?) ... . Полюбили (кого?)... . Понравилось (кому?).... | Впишите существительные в нужном падеже:Ухаживали (за кем?) ...(лосенок). Кормили (чем?)... (молоко). Полюбили (кого?)... (лосенок). Понравилось (кому?) ...(лосенок). | Допишите окончания существительных:Ухаживали (за кем?) за лосенк... . Кормили (чем?) молок... . Полюбили (кого?) лосенк... . Понравилось (кому?) лосенк... . |

При выполнении письменной работы учащихся по изложению текста.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 группа |  2 группа | 3 группа |
| Самостоятельно. Учитель оказывает помощь по мере необходимости. | Можно пользоваться словами и составленными предложениями. | Вставить нужные слова в основу рассказа: Однажды ребята нашли (кого?) ... и принесли его (куда?)... . Ребята назвали его... . Дети (что делали?)... за лосенк... . Красавчик полюбил (кого?)... . Дети тоже полюбили (кого?)... и не хотели с ним ... . |

На уроке чтения и развития речи, например, при составлении пересказа прочитанного текста по плану учащиеся работают следующим образом:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **1 группа** | **2 группа** | **3 группа** | **4 группа** |
| Пересказ текста самостоятельно по написанному плану. | Пересказ текста по плану с помощью наводящих вопросов. | Пересказ текста по подробному плану, состоящему из распространенных предложений. | Ответы на вопросы по тексту с использованием опорных слов. |

 Наиболее ярко выражается разноуровневый подход при выполнении домашней работы, на этапе закрепления изученного материала, и во время контроля за усвоенностью учебной программы.

Домашнее задание с использованием дифференцированного подхода позволяет каждому ученику выполнить задание и стимулирует работу по закреплению знаний.  Доступность домашнего задания укрепляет веру ребёнка в свои силы, ставит его в ситуацию успеха, поддерживает познавательный интерес и способствует овладению навыком столь необходимым для успешного обучения в дальнейшем. Разноуровневое домашнее задание, предполагающее выполнение в виде небольшой письменной, устной работы в полном соответствии с чёткой установкой учителя, независимо от сложности, оценивается самой высокой отметкой. Такое задание способствует выработке самоконтроля, ответственности, трудолюбия и других личностных качеств, которые в свою очередь, влияют на формирование познавательных качеств учащихся, в том числе на совершенствование навыков.

Дифференцированный подход необходим и при проведении контрольной работы. Учащимся I группы диктую полностью весь диктант, учащимся II группы - диктант дается на карточке для списывания с пропущенными буквами, III группе дается полный текст на карточке для списывания. Грамматические задания также дифференцируются по степени сложности. Если учащиеся I группы могут выполнить самостоятельно 2 задания, то ученикам III группы дается самое простое задание по теме, оказывается индивидуальная помощь.

Распределение по группам не является раз и навсегда заданным. По мере усвоения материала задания для учеников, относящихся к одной группе, усложняются, тем самым они от урока к уроку достигают всё более высокого уровня овладения знаниями, продвигаются вперед.

Дифференцированный подход имеет большое значение при оценке успеваемости, так как школьники с интеллектуальной недостаточностью в силу неоднородности дефекта имеют разные учебные возможности. Оценка их успеваемости не может основываться на общих оценочных нормах, она должна учитывать степень продвижения ученика, стимулировать процесс его учения и выполнять воспитательную функцию.

**Заключение.**

Дифференцированное обучение, ориентированное на развитие мышления и речи учащихся, создаёт возможности для совершенствования общепредметных умений и навыков, повышает интерес к учёбе, воспитывает положительное к ней отношение.

Организованное на дифференцированной основе уровневое обучение русскому языку даёт возможность повысить эффективность каждого отдельно взятого урока. Происходит активное развитие мышления учеников, их речи. Учащиеся приобретают ряд умений и навыков, развить которые без специальной работы сложно: умение самостоятельно использовать полученные знания на практике; навык монологической и диалогической правильной учебной речи (как письменной, так и устной); умение самостоятельно находить необходимую информацию.

Данный подход к организации учебного процесса развивает в учащихся навыки самоконтроля, повышает степень их самостоятельности, ответственности, творческой активности.

Дифференцированный подход к учащимся позволяет каждому школьнику работать в своем оптимальном темпе, дает возможность справляться с заданиями, вселяет уверенность в собственных силах, способствует повышению интереса к учебной деятельности, формирует положительные мотивы учения. Но все это требует знания возможностей учащихся, регулирования учебной нагрузки, предупреждения перегрузок и, конечно, культуры труда учителя и учащихся.

Уровневая организация процесса обучения позволяет успешно решать задачу повышения качества знаний учащихся по русскому языку, а также формировать и укреплять общепредметные умения и навыки, повышать активность и интерес к обучению в школе.

**Список литературы:**

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М., 2002.
2. Воронкова В.В. Дифференцированный подход и коррекционно-развивающее обучение русскому языку умственно отсталых школьников I – IV классов. Автореф. дис. на соискание уч. степ. Доктора пед. наук., - М., МПГУ, 2001г.
3. Воронкова В.В. Дифференцированный подход при обучении правописанию учащихся младших классов вспомогательной школы: Автореф. дис… канд.пед.наук. – М., 1972.
4. Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1 – 4 классах вспомогательной школы. – М., 1995.
5. Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения: Сб.науч.тр./ Редкол.: В.В. Воронкова (отв. редактор) и др. – М.: изд. АПН СССР, 1984.
6. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М., 1995.
7. Мастюкова Е.М. Актуальные аспекты клинической диагностики умственно отсталых детей// Дефектология. 1997, № 1
8. Менчинская Н.А. Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников. – В кн..: Психологические проблемы неуспеваемости школьников/ Под. ред. Н.А. Менчинской. М. 1971.
9. Мирский С.Д. Индивидуализация учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе. // Дефектология, 1981, №2.
10. Монахов В.М. Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе// Советская педагогика. 1990. № 8
11. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектол. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В.Воронковой – М., 1994.
12. Повышение эффективности обучения учащихся младших классов вспомогательной школы, сб. науч. Тр., под ред. В.В. Воронковой, М. - АПН СССР, 1981 г.
13. Программы развития коррекционной школы-интерната, детского дома/ Под ред. Худенко Е.Д., Кальянова И.В., Ермаковой И.И., Яковец Ю.С.М.: НОУ АНМЦ «Развитие и коррекция», 2005г.
14. Психологический анализ дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых школьников : Сб. науч.тр./ Редкол.: В.Г. Петрова (отв.ред. ) и др. – М.: изд. АПН СССР, 1986.
15. Специальная педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М., 2002.