**Содержание:**

Введение………………………………………………………………………….3

1. Теоретические основы изучения на уроках русского языка в школе

для обучающихся с ТНР ………………………………………………………..5

1.1 Предлог как морфологическая категория …………………………………5

1.2 Цели и содержание изучения предлогов на уроках русского

языка в начальной школе для обучающихся с ТНР……………………….…14

1.3 Метод и приемы для изучения предлогов для обучающихся с ТНР …...21

2. Организация изучения предлогов на уроках русского языка в

начальной школе для обучающихся с ТНР ………………………………..…28

2.1 Анализ учебников с точки зрения изучения предлогов в начальной

школе …………………………………………………………………………….28

2.2 Анализ опыта работы учителя логопеда на уроках русского языка в

школе для обучающихся с ТНР ……………………………………………….43

Заключение………………………………………………………………………51

Список используемой литературы…………………………………………….52

**Введение**

Школьники с тяжелыми нарушениями речи - крайне разнородная категория обучающихся, в самом общем плане разграниченная в зависимости от степени тяжести речевых нарушений. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. На сегодняшний день немало детей с ТНР, к которым при обучении требуется индивидуальный подход.

Это обуславливает актуальность исследования темы данной курсовой работы.

Объект исследования: уроки русского языка.

Предмет исследования: педагогика.

Целью курсовой работы является подробное исследование концепции изучения предлогов на уроках русского языка в начальных классах школы для детей с ТНР.

Задачи работы предопределены целью исследования и заключаются в рассмотрении следующих вопросов:

- теоретические основы изучения на уроках русского языка в школе для обучающихся с ТНР;

- организация изучения предлогов на уроках русского языка в начальной школе для обучающихся с ТНР.

При проведении данного исследования были задействованы следующие методы: анализ научной литературы, метод сплошной выборки, с помощью которого был собран практический материал; наблюдение; анализ; индукция и дедукция.

Информационной базой послужили положения, изложенные в работы отечественных и зарубежных авторов, данные информационной сети Интернет, законодательная база, материалы научных семинаров и конференций, аналитические статьи отечественных и зарубежных ученых.

Структура курсовой работы определяется логикой проведенного исследования и отражена в содержании работы, состоящего из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

**1. Теоретические основы изучения на уроках русского языка в школе для обучающихся с ТНР**

**1.1 Предлог как морфологическая категория**

Предлог - ϶ᴛᴏ служебная часть речи, которая служит для связи существительного, местоимения и числительного с другими словами в словосочетании.[[1]](#footnote-1) Предлоги могут обозначать отношения между действием и объектом (смотреть на небо), объектом и объектом (лодка с парусом), признаком и объектом (готовый на самопожертвование).

Предлоги не изменяются, не являются самостоятельными членами предложения.

При синтаксическом разборе существуют разные приёмы работы с предлогами. В первую очередь, предлоги бывают никак не выделены. Во-вторых, предлоги бывают подчёркнуты вместе с присоединяемым словом в качестве единой предложно-падежной группы, выражающей единое значение. Такой подход представлен в комплексах 1 и 2 (в комплексе 1 предлог при этом ещё обводят в квадратик). Комплекс 3 распоряжается предлогами неоднозначно: в одних примерах он не выделен вовсе, в других – подчёркнут вместе с существительным; есть даже случаи подчёркивания предлога вместе с прилагательным, определением в конструкциях типа у лесной опушки; последнее недопустимо.

Предлоги употребляются либо с одним падежом (к примеру, несмотря на – с В. п., от и у — с Р. п.), либо с несколькими падежами (к примеру, за – с В. п. и Т. п., на и в – с В. п. и П. п., по — с Д. п. и В. п., с — с Р. п., В. п. и Т. п.).[[2]](#footnote-2)

**Общая характеристика предлогов**

Предлог - это служебная часть речи. Предлоги нужны для связи слов в словосочетании. Предлоги выражают зависимость одних слов от других. Предлоги могут быть при существительных, местоимениях и числительных.  
Предлоги – неизменяемая часть речи. Предлог не является членом предложения, но поскольку значение выражается предложно-падежным сочетанием, при разборе предлоги можно подчеркивать вместе со словами, к которым они относятся. Предлоги выражают различные смысловые отношения:

* временные: приехать *под* вечер, сдать отчёт *к*четвергу, позвонить *в* среду,
* пространственные: положить *в* стол, положить *на* стол, положить *под* стол,
* причинные: пропустить занятия*из-за* болезни,
* целевые: приехать*для*участия в конкурсе и другие.  
  Но собственное значение предлога не проявляется вне предложно-падежного сочетания предлога с существительным, местоимением или числительным.

Предлоги могут использоваться только с одним падежом или с разными падежами. Примеры:

*к*кому? *к* чему?: *к*другу, к школе – Д.п.;   
*благодаря* кому? чему? *благодаря* помощи, *благодаря* отцу – Д.п.;   
*во* что? *в* пять часов – В.п.;   
*в* чём? *в*  лесу – П.п.

Из примеров видно, что предлоги *к*и *благодаря* употребляются только с существительными в Д.п., а предлог *в* - с существительными в разных падежах: В.п. и П.п. [[3]](#footnote-3)

**Образование предлогов**

С точки зрения образования предлоги делятся на **непроизводные** и**производные.**

* Непроизводные предлоги: *без*, *в*, *до*, *для*, *за*, *из*, *к*, *на*, *над*, *о*, *об*, *от*, *по*, *под*, *пред*, *при*, *про*, *с*, *у*, *через.*
* Производные предлоги образованы путём перехода самостоятельных частей речи в служебную. При этом утрачиваются лексическое значение и морфологические признаки слов. Примеры:  
  *Вокруг*парка – предлог, образованный от наречия *вокруг*.  
  *В течение*часа – предлог, образованный от существительного с предлогом.  
  *Благодаря* помощи – предлог, образованный от деепричастия.

Соответственно различаются наречные, отымённые, отглагольные предлоги.

Непроизводные предлоги чаще употребляются с разными падежами.

Производные предлоги обычно употребляются с одним падежом.[[4]](#footnote-4)

**По образованию предлоги бывают разделены на:**

1) непроизводные (первообразные) – не связаны по происхождению с другими частями речи, к примеру, без, при, с, от,из-за;

2) производные (непервообразные), то есть такие, которые связаны по происхождению с другими частями речи:

а) наречные: вблизи, вокруг, напротив,вдоль;

б) отыменные: ввиду, в виде, в течение, за счёт, по поводу;

в) отглагольные: благодаря, включая, исключая, начиная, спустя.

По морфологической природе пред-

логи делятся на непроизводные (первообразные) и про-

изводные.

Непроизводными являются предлоги, ко-

торые не образованы от других частей речи: в, с, на,

131

над, за, о, об. от, до, про. под, по, к, у, для и др. В раз-

ряд непроизводных входят также предлоги из-за, из-

под, по-за, по-над.

Производные — это предлоги, образованные

от других частей речи. В зависимости от соотноситель-

ности с другими частями речи различают три группы

производных предлогов: 1) отыменные (вследствие,

ввиду, насчет, в течение, в продолжение, в виде, наря-

ду с); 2) отглагольные (благодаря, спустя, несмотря на,

невзирая на, начиная с, исключая); 3) наречные (вдоль,

возле, мимо, около, после, вблизи, вокруг, впереди, на-

встречу, сзади).

По структуре предлоги делятся на: 1) п р о-

с т ы е (в, к, с, о, об, от, у, на, за, из, под, над, без,

при); 2) сложные (из-за, из-под, по-за, по-над);

8) составные (несмотря на, в связи с, в деле, в

области, по линии, в соответствии с).[[5]](#footnote-5)

**Классификация (по Грамматике80)**

По своей формальной организации предлоги делятся, с одной стороны на **первообразные и непервообразные**, с другой стороны, на **простые и сложные.**

Первообразные предлоги – небольшая непополняющаяся группа простейших слов, не связанных живыми словообразовательными отношениями с какими-либо знаменательными словами. Многие из них способны соединяться более чем с одной падежной формой имени, почти все первообразные предлоги – многозначны. К первообразным предлогам относятся:*без (безо), в (во), для, до, за, из (изо), к (ко), кроме, меж, между, на, над (надо), о (об, обо), от (ото), перед (передо), ради, через, под (подо), у, про.*

+парные предлоги-сращения: *из-за, из-под, (устар. по-за, по-над)*

Непервообразные предлоги – это предлоги, имеющие живые словообразовательные отношения и лексико-семантические связи с знаменательными словами – существительными, наречиями и глаголами (деепричастиями). Все они немногозначны, каждый предлог соединяется только с одной падежной формой.

Все непервообразные п. делятся на: отыменные (ввиду, в качестве, во имя, по линии, под видом), наречные (близ, сверх, после, согласно) и отглагольные (включая, исключая, не считая).

Простые п. – и первообразные и непервообразные, которые состоят из одного слова.[[6]](#footnote-6)

Составные п. – те **непервообразные**предлоги, которые состоят из двух или трех слов: формы имени, деепричастия или наречия в сочетании с одним или двумя первообразными предлогами. (впредь до, вдали от, в отличие от, согласно с, по отношению к)

Непервообразные предлоги можно разделить на НАРЕЧНЫЕ, ОТЫМЕННЫЕ, ОТГЛАГОЛЬНЫЕ, в зависимости от мотивационных отношений (образованы от наречий, существительных или глаголов).

Наречные: простые и составные.

Простые наречные совпадают с наречием. Примеры: близ, вблизи, вглубь, вдоль, взамен, внутри, вместо, накануне, напротив, касательно, наперекор, около, вокруг, вопреки, относительно, прежде, и т.д.

Составные наречные предлоги представляют собой соединение наречия с первообразным предлогом. Большинство из них сочетается с творительным падежом, сочетаемость с тем или иным падежом предопределяется первообразным предлогом.

Примеры: вблизи от, вдалеке от, вместе с, вдали от, независимо от, соразмерно с, наряду с, вровень с, рядом с, следом за, и т.д.

Отыменные предлоги по форме представляют собой

либо (1)предложно-падежную форму имени (т.е. форму косвенного падежа отвлеченного существительного с первообразным предлогом или предлогом ВНЕ) : *без помощи, в качестве, за счет, в течение, в результате, в отношении, во время, со стороны и т.д.*

либо (2)такую предложно-падежную форму, сопровожденную еще одним (вторым) первообразным предлогом : *в зависимости от, в направлении к, в отличие от, в ответ на, в связи с, в сравнении с, и т.д.*

либо (3)беспредложную форму род. или тв. п. : *порядка (чего-н.), посредством, путем (чего-н.), типа (кого-чего-н.)*

Предлоги 1 и 2 групп – составные, 3 – простые.

Отглагольные предлоги.

По форме представляют собой деепричастия, в своей современном состоянии не связанные с парадигмой глагола, несущие в себе значение отношения.

Простые отглагольные: благодаря, включая, не доходя, погодя, спустя. Падежная форма имени, присоединяемого таким предлогом предопределяется характером сильно связи соответствующего глагола. Исключение: благодаря, не доходя – они имеют свое собственное управление.

Все такие предлоги однозначны, отношения опираются на лексические значения соответствующих глаголов, искл. благодаря – имеет свое собственное отвлеченное значение причины, повода.

Составные отглагольные предлоги: глядя по, смотря по, судя по, исходя из, начиная с, невзирая на, несмотря на.

Падежные формы при этих предлогах воспроизводят связи соответствующих глаголов: глядеть, смотреть по чему-н., взирать на кого-что-н..

Все такие предлоги однозначны, выражаемые ими отношения также опираются на лексические значения соответствующих глаголов.[[7]](#footnote-7)

Лексическое значение. Лексическим значением предлога как отдельно взятого слова является значение того или иного отношения. Это отношение может быть максимально абстрактным, широким, конкретным, узким. В любом случае предлог имеет лексическое значение, различна лишь степени его абстрактности. Значения непервообразных предлогов (кроме некоторых неоднозначных) так или иначе связаны с лекс.значением тех знаменательных слов, которыми они мотивированы.

Вместе с падежной формой имени предлог образует синтаксическое единство, т.н. предложно-падежную форму имени. Установить в таком соединении отдельное от предлога значение падежа в большинстве случаев невозможно. Например, в сочетаниях *без отца, с друзьями, перед домом*для СРЯ значение падежной формы невозможно рассматривать вне ее сочетания с предлогом: на уровне синтаксической семантики предложно-падежная форма нечленима.

**Структура предлогов**  
С точки зрения структуры предлоги делятся на **простые** и**составные**.

* Простые – это предлоги, состоящие из одного слова: в, на, к, под, над, вопреки и др.
* Составные – это предлоги, состоящие из двух, реже трех слов: в продолжение, в течение, в связи с, в зависимости от, по направлению к и др.

**По строению предлоги бывают разделены** на

1) простые (пишущиеся без пробела): вокруг, благодаря, около, вследствие;

2) составные (пишущиеся с пробелом): в течение, в продолжение, за исключением, во время, в связи с, в зависимости от, по направлению к.

**Разряды  по значению**

По значению предлоги делятся на:

1. **Места (пространственные)**: на окне, в окне, около окна, под окном, над окном, за окном, перед окном и т.д.
2. **Времени (временные)**: в восемь, около восьми, к восьми, до восьми, после восьми и т.д.
3. **Объекта (объектные)**: о книге, про книгу, с книгой и т.д.
4. **Причины (причинные)**: вследствие дождя, из-за дождя, ввиду дождя, по болезни.
5. **Цели (целевые)**: для детей,  ради детей, деньги на детей.
6. **Образа действия**: работать без вдохновения, работать с вдохновением.
7. **Сравнения**: характером в отца, ростом с отца.
8. **Определения**: ткань в полоску, велосипед с мотором, кофе с молоком.

Предлоги могут быть **однозначными** и**многозначными**.

* Однозначные: благодаря, ввиду, из-за и проч.
* Многозначные: *в* (*в* среду – время,*в* шкафу – пространство,*в* отца – сравнения, *в* полоску – определения)

**Предлоги могут выражать следующие значения:**

1) объектное: рассказать о себе, тоска по родине,

2) пространственное: жить в Москве / под Москвой / около метро,

3) временное: прийти к вечеру, работать до / после обеда, прийти через день,

4) причинное: не прийти из-за / вследствие / по / ввиду болезни,

5) целевое: жить ради детей, подарить на память, сделать для друга,

6) сравнительное: величиной с кулак, пойти в мать,

7) образа действия: читать без выражения, есть с аппетитом,

8) определительное: лодка с парусом, юбка в клетку, пальто на пуху.

Вопрос о разрядах предлогов по значению затронут лишь в комплексе 2, причём таких разрядов в нём выделено 6: не выделяется определительное и сравнительное значение, а объектное значение названо дополнительным.

Предлоги стоят либо перед существительным, либо перед определением (определениями), относящимся к этому существительному, в случае если определение предшествует существительному: в красивом платье. Лишь некоторые предлоги употребляются также и после существительного: ради чего и чего ради.[[8]](#footnote-8)

**Разряды предлогов по значению и по сочетанию с падежными формами**

Предлоги выражают всевозможные отношения между знаменательными словами. Основными типами выражаемых отношениями являются:

1) пространственные: "вернуться в Москву", "приехать с юга", "отдыхать в деревне";

2) временные: "проспать до утра", "работать в течение месяца", "встретиться через несколько дней", "выяснить в ходе сессии" и т.д.;

3) объектные: "рассказ о себе", "знать про себя", "тоска по родине", "влюбиться в незнакомку";

4) целевые: "обратиться с претензиями", "жить для карьеры", "подарить на память";

5) сравнения, уподобления: "проживи с мое", "кулак величиной с голову", "дочь вся в мать";

6) значение орудия действия: "привинтить с помощью отвертки"; "установить в ходе экспериментов";

7) значение образа действия: "произнести без всякого выражения", "пообедать с аппетитом";

8) определительные отношения: "яблони в цвету", "пальто на ватине".

Значения предлогов реализуются только в сочетании с формами косвенных падежей.

**1.2 Цели и содержание изучения предлогов на уроках русского языка в начальной школе для обучающихся с ТНР**

Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования.

Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования с учетом специфики содержания предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы, должны отражать: Филология Русский язык. Родной язык: 1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; 2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения; 3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; ФГОС начального общего образования-03 11 4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; 5) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач. »[[9]](#footnote-9)

Требования к разделам основной образовательной программы начального общего образования:

Пояснительная записка должна раскрывать:

1) цели реализации основной образовательной программы начального общего образования, конкретизированные в соответствии с требованиями Стандарта к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования;

2) принципы и подходы к формированию основной образовательной программы начального общего образования и состава участников образовательных отношений конкретной организации, осуществляющей образовательную деятельность;

3) общую характеристику основной образовательной программы начального общего образования;

4) общие подходы к организации внеурочной деятельности.[[10]](#footnote-10)

Планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны:

1) обеспечивать связь между требованиями Стандарта, образовательной деятельностью и системой оценки результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования;

2) являться основой для разработки основной образовательной программы начального общего образования организаций, осуществляющих образовательную деятельность;

3) являться содержательной и критериальной основой для разработки рабочих программ учебных предметов и учебно-методической литературы, а также для системы оценки качества освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с требованиями Стандарта.[[11]](#footnote-11)

Структура и содержание планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования должны адекватно отражать требования Стандарта, передавать специфику образовательной деятельности (в частности, специфику целей изучения отдельных учебных предметов), соответствовать возрастным возможностям обучающихся.

Планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования должны уточнять и конкретизировать общее понимание личностных, метапредметных и предметных результатов как с позиций организации их достижения в образовательной деятельности, так и с позиций оценки этих результатов. Оценка результатов деятельности системы образования, организаций, осуществляющих образовательную деятельность, педагогических работников должна учитывать планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования.

Учебный план начального общего образования (далее - учебный план) определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, формы промежуточной аттестации обучающихся.[[12]](#footnote-12)

Основная образовательная программа начального общего образования может включать как один, так и несколько учебных планов.

Формы организации образовательной деятельности, чередование учебной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования определяет организация, осуществляющая образовательную деятельность.

Учебные планы обеспечивают преподавание и изучение государственного языка Российской Федерации, возможность преподавания и изучения государственных языков республик Российской Федерации и родного языка из числа языков народов Российской Федерации, а также устанавливают количество занятий, отводимых на их изучение, по классам (годам) обучения.

Обязательные предметные области и основные задачи реализации содержания предметных областей приведены в таблице:[[13]](#footnote-13)

Таблица 1

Обязательные предметные области и основные задачи

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| N п/п | Предметные области | Основные задачи реализации содержания |
| 1 | Филология | Формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания. Развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности |

Программа коррекционной работы должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования.

Программа коррекционной работы должна обеспечивать:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;

- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);

- возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в организации, осуществляющей образовательную деятельность.[[14]](#footnote-14)

Программа коррекционной работы должна содержать:

- перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, их интеграцию в организации, осуществляющей образовательную деятельность и освоение ими основной образовательной программы начального общего образования;

- систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной деятельности, включающего психолого-медико-педагогическое обследование детей с целью выявления их особых образовательных потребностей, мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении основной образовательной программы начального общего образования, корректировку коррекционных мероприятий;

- описание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной среды их жизнедеятельности, использование адаптированных образовательных программ начального общего образования и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего детям необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;

- механизм взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий учителей, специалистов в области коррекционной педагогики, медицинских работников организации, осуществляющей образовательную деятельность и других организаций, специализирующихся в области семьи и других институтов общества, который должен обеспечиваться в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности;

- планируемые результаты коррекционной работы.

План внеурочной деятельности является организационным механизмом реализации основной образовательной программы начального общего образования.

План внеурочной деятельности обеспечивает учет индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся через организацию внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах как художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, конференции, олимпиады, военно-патриотические объединения, экскурсии, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и другие формы на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений.

План внеурочной деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность определяет состав и структуру направлений, формы организации, объем внеурочной деятельности для обучающихся при получении начального общего образования (до 1350 часов за четыре года обучения) с учетом интересов обучающихся и возможностей организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Организация, осуществляющая образовательную деятельность самостоятельно разрабатывает и утверждает план внеурочной деятельности.

Календарный учебный график должен определять чередование учебной деятельности (урочной и внеурочной) и плановых перерывов при получении образования для отдыха и иных социальных целей (каникул) по календарным периодам учебного года:

- даты начала и окончания учебного года;

- продолжительность учебного года, четвертей (триместров);

- сроки и продолжительность каникул;

- сроки проведения промежуточных аттестаций.[[15]](#footnote-15)

Система условий реализации основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с требованиями Стандарта (далее - система условий) разрабатывается на основе соответствующих требований Стандарта и обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Система условий должна учитывать особенности организации, осуществляющей образовательную деятельность, а также его взаимодействие с социальными партнерами (как внутри системы образования, так и в рамках межведомственного взаимодействия).

Система условий должна содержать:

- описание имеющихся условий: кадровых, психолого-педагогических, финансовых, материально-технических, а также учебно-методического и информационного обеспечения;

- обоснование необходимых изменений в имеющихся условиях в соответствии с приоритетами основной образовательной программы начального общего образования организации, осуществляющей образовательную деятельность;

- механизмы достижения целевых ориентиров в системе условий;

- сетевой график (дорожную карту) по формированию необходимой системы условий;

- контроль за состоянием системы условий.[[16]](#footnote-16)

**1.3 Метод и приемы для изучения предлогов для обучающихся с ТНР**

Научно-теоретическая база любой методики формируется различными способами. Важнейшими из них являются отбор, анализ и синтез с другими науками.

Остановимся на одном из них - синтезе специальной мето­дики и других наук. Наиболее тесно специальная методика связана с *логопедией,* педагогической наукой о нарушениях развития речи, их преодолении средствами специального обучения и воспитания. Логопедия изучает проявления и причины нарушений речи, их структуру. В соответствии с получен­ными данными разрабатываются научно обоснованные пути преодоления различных форм речевой недостаточности. Полученный логопедией материал интересует и специальную методику русского языка. Однако преодоление речевого недо­развития в специальной методике рассматривается как про­цесс школьного воспитания и образования, увязанный с задачами обучения грамоте, правописанию, грамматике и т. п. IIри этом вся многогранная учебно-воспитательная работа (ус­ловно обозначенная термином «обучение языку») регламенти­рована программой по предмету. Коррекция и развитие речи осуществляется в специальной школе как необходимое усло­вие усвоения конкретного языкового материала, с учетом за­кономерностей специального обучения языку учащихся с ТНР. Большую ценность для специальной методики представляют методы и приемы коррекции и формирования речи. Однако в условиях школьного процесса вносятся коррективы в их ис­пользование, привлекаются новые, специфические приемы и способы педагогической работы. Вместе с тем реализация од­ного лишь логопедического подхода не может решить задачи, выдвигаемые перед школьным обучением детей с тяжелыми нарушениями речи.[[17]](#footnote-17)

Связь специальной методики с *методикой русского языка в общеобразовательной школе* прослеживается в общности содержания предмета « русский язык », В общности задач его освоения. Однако полный перенос методики языка для обще­образовательной школы даже по отношению к задаче изуче­ния языка как предмета в специальную школу недопустим, так как обучение в последней протекает в условиях речевого недоразвития. Приемы, способы обучения, различные виды упражнений могут быть заимствованы специальной методи­кой, но с учетом особенностей речевого развития учащихся с ТНР.

Коррекция речевого недоразвития в условиях обычного логопедического подхода не предусматривает одновременно систематического изучения языка и решения комплекса тех задач, которые стоят перед школьным обучением детей с ТНР. Возникает практическая необходимость создания такой педа­гогической науки, которая бы выполняла не свойственные логопедии функции. Они должны состоять в разработке мето­дической системы формирования речи и изучения языка как предмета. Такая методическая система (а это и есть специаль­ная методика) ориентируется на подготовку учащихся с ТНР к следующим этапам обучения, требующим более высокого уровня развития речи и познавательных возможностей уча­щихся.

Из *психологии* известно, что в формировании всех психи­ческих процессов ведущая роль принадлежит речи (сначала экспрессивной, а затем - импрессивной), но имеется и обрат­ная связь: развивающиеся в разных видах деятельности выс­шие психические функции подготавливают, формируют пред­посылки для речевого развития. В силу этого необходимо обес­печивать разностороннюю активность учащихся, вовлекать их в различные виды деятельности - предметно-практическую, учебно-воспитательную, трудовую, игровую. Это находит свое выражение в специальной организации и методах обучения, в принципах отбора языкового материала, в применении специальных приемов и средств при изучении материала.

Важным фактором развития специальной методики русского языка является привлечение сведений из педагогики, общей и специальной психологии (логопсихологии), языкознания.[[18]](#footnote-18)

Согласно программе, работа над предлогами проводится в I, II и III классах, однако в качестве самостоятельной темы предлоги не изучаются. В I классе основная задача сводится к развитию у детей умения выделять предлог как слово из потока речи и писать его отдельно от других слов. Во II классе предлоги сопоставляются с приставками в целях закрепления навыка раздельного написания предлогов и слитного написания приставок. В III классе при изучении падежей имен существительных дети узнают, с какими падежами употребляются некоторые из предлогов. В III классе программой предусматривается знакомство учащихся с раздельным написанием предлогов с личными местоимениями.

Таким образом, в течение трех лет с той или иной стороны изучают предлоги. Это обстоятельство обязывает строить работу над предлогами в каждом из классов так, чтобы новое знание находилось в связи со знанием, приобретенным ранее, опиралось на него и в то же время представляло собой дальнейшее звено в системе работы над предлогами. Одной из особенностей изучения предлогов в I—III классах является то, что, постепенно усложняясь, работа проводится не только над правописанием предлогов, но и над их синтаксической ролью.

Такой подход к изучению предлогов обусловлен, во-первых, свойством предлогов как служебной части речи. Основная функция предлогов, как известно, состоит в том, что предлоги выражают отношения (связь) между словами в предложении. Поэтому даже элементарное изучение предлогов, каким оно является в начальных классах, предполагает знакомство с ролью предлогов в предложении.[[19]](#footnote-19)

Во-вторых, для сознательного формирования орфографического навыка необходимо понимание учащимися тех языковых явлений, которые служат основой для образования этого навыка.

Первоначальное изучение предлогов имеет две основные задачи: 1) формирование навыка правописания предлогов (раздельное написание предлогов со следующим словом, графически правильное их начертание), 2) усвоение детьми роли предлогов в предложении. Практическое разрешение этих задач должно осуществляться в их тесной взаимосвязи.

Целесообразность начать работу над предлогами в I классе обусловлена потребностями самой учебной практики первоклассников. Уже в букварный период дети составляют предложения из разрезной азбуки или пишут их. Это ставит учителя перед необходимостью познакомить детей с раздельным написанием предлогов, наиболее употребительных в речи первоклассников. Кроме того, при чтении букваря у детей накапливается некоторый запас наблюдений над предлогами. Полезно упорядочить эти наблюдения, создав тем самым основу для работы над предлогами в дальнейшем.[[20]](#footnote-20)

## Работа над правописанием предлогов

Из школьной практики известно, что учащиеся начальной школы в правописании допускают ошибки трех видов:

1) слитное написание предлога со следующим за ним словом («кморю», «срадостью»);

2) графически неправильное написание предлога («ис кувшина», «бес пальто»);

3) пропуск предлога («прыгнул воду», «подошел костру»).

Наличие в письме учащихся ошибок того или иного из указанных видов часто зависит от фонетической ситуации, в которой оказывается предлог.

Известный методист Д. И. Тихомиров еще в 80-е годы XIX в. справедливо указывал, что при употреблении предлогов в письменной речи учащиеся больше всего затрудняются в следующих случаях:

1) когда «предлог, оканчивающийся на согласный, вполне сливается со следующим за ним словом, начинающимся с гласного»;

2) когда «звуки предлогов з, б, в и др. слышатся как с, п, ф и др.»;

3) когда «одним и тем же звуком оканчивается предлог и начинается следующее слово».[[21]](#footnote-21)

Кроме того, как показывают специальные исследования, проведенные в советское время, затруднения в раздельном написании предлогов вызываются для детей недостаточной конкретностью лексического значения существительного, которым управляет предлог. «...Чем менее определенно выражена предметность существительного, тем вероятнее становится ошибочное слитное написание предлогов».

Как видим, трудности, возникающие при письме предлогов, объясняются разными причинами. Поэтому при обучении письму необходим дифференцированный подход к отдельным группам написаний предлогов.

Учителю необходимо предусмотреть следующие случаи употребления предлогов в письменной речи:

1) предлог употреблен с существительными, имеющими конкретное значение (у дома, в парте, за рекой) и отвлеченное значение (с радостью, без страха, в восторге);

2) предлог входит в предложение с бесприставочным глаголом (жил в клетке, идет в школу, плывет по морю); в предложении имеются глаголы с приставками (вошел во двор, побежал по улице);

3) графическое начертание предлога не расходится с произношением (в лесу, из дерева, с Валей);

4) согласные звуки предлога оглушаются или озвончаются (в траве, к другу, с дуба);

5) существительное, стоящее после предлога, начинается с гласной буквы (над окном, с улицы, от Оли, к огороду);

6) согласный звук предлога и согласный, с которого начинается существительное, одинаковы (с Соней, в воде, к костру).[[22]](#footnote-22)

При отборе материала таким образом принимается во внимание степень его лексической, морфологической и фонетической трудности.

Фонетическим трудностям уделяется особое внимание в работе над предлогами в I классе.

В опыт работы с первоклассниками вводятся написания предлогов как совпадающие, так и не совпадающие с произношением. Трудности постепенно усложняются. Специальные исследования убеждают в том, что навык графически правильного написания предлогов формируется успешнее при условии сопоставления написаний, совпадающих с произношением, с написаниями, которые расходятся с произношением (в лесу — в траве, с подругой — с братом, к морю — к дому).

Обучение правописанию предлогов, как уже отмечалось выше, включает выработку у учащихся навыка раздельного написания предлогов и навыка графически правильного их написания.

В методической литературе указан ряд приемов, которые рекомендуется использовать для ознакомления учащихся с предлогом как с отдельным словом: подсчет количества слов в предложении с акцентированием внимания учащихся на предлоге; выяснение начальной формы слова, употребленного в предложении с предлогом; вставка слова между предлогом и существительным и некоторые другие.

Навык графически правильного начертания предлогов по своей природе одинаков с навыком написания слов, не проверяемых правилом. Чтобы написать предлог графически правильно, ученик должен знать его зрительный образ и помнить, что предлог пишется всегда одинаково независимо от его произношения.

Следовательно, в практике обучения нужно было создать такие условия, чтобы предлоги как можно лучше закрепились в зрительной памяти детей. С этой целью каждый «новый» предлог, который встречается в тексте букваря или в упражнении, записывается на отдельную карточку и выставляется на наборное полотно. К концу букварного периода на наборном полотне окажутся карточки с предлогами у, на, за, в, ео, с, со, к, из, под, над, про, до, без, по, для, о, об. Это элементарная таблица предлогов. К ней учащиеся обращаются во время упражнений, особенно когда нужно записать предложение, в котором написание предлога расходится с произношением.

Таблица используется и для составления устных предложений с тем или иным предлогом (по указанию учителя).

Чтобы облегчить первоклассникам запоминание графического образа предлогов, во втором полугодии можно провести классификацию предлогов: предлоги с буквой а, предлоги с буквой о. Во II классе в центре внимания — развитие у учащихся умения различать предлоги и приставки. Распознавание осуществляется на основе понимания функции предлога и приставки в языке. Учащиеся опираются на знания о том, что предлоги служат для связи слов в предложении, а приставки — для образования слов. Кроме того, для формирования навыка раздельного написания предлога со словом немаловажно для младших школьников и знание того факта, что предлоги никогда не стоят перед глаголами. Специальные упражнения во II классе нацелены на различение предлогов и приставок по их существенным признакам. Используются предложения или отдельные словосочетания, в которых предлог и приставка по своему графическому начертанию совпадают (забежал за дом, съехал с горы, влетел в гнездо, нарисовал на полотне, поскакал по полю, увидел у дороги и т. п.), и предложения, в которых предлог и приставка разные (например: С улицы в окно доносились голоса). Для того чтобы учащиеся не писали приставку отдельно от корня, отождествляя ее с предлогом, целесообразно предлагать учащимся разбор слов по составу и определение части речи (предлог перед глаголом не стоит).[[23]](#footnote-23)

**2. Организация изучения предлогов на уроках русского языка в начальной школе для обучающихся с ТНР**

**2.1 Анализ учебников с точки зрения изучения предлогов в начальной школе**

Методическая работа по развитию речи реализуется посредством современных средств обучения, среди которых особое внимание принадлежит учебнику. Вариативные учебно-методические комплексы по русскому языку в своем составе содержат учебники и учебные пособия, методические рекомендации для учителя, контрольно-измерительные материалы. Содержательная и целенаправленная работа учителя начальных классов по данным комплексам оказывает непосредственное влияние на развитие письменной связной речи обучающихся начальных классов.

Современный учебник как основа учебного процесса, представляет собой комплекс упражнений по грамматике, орфографии, орфоэпии, синтаксису, пунктуации и развитию речи. Он используется на всех этапах урока: при повторении, для справок по языковой теории, правописанию и развитию речи.[[24]](#footnote-24)

В процессе обучения современный учебник выполняет определенные функции:

- воспитательную (воспитание ума, формирование умений видеть явления языка в их взаимосвязях, прививание любви к родному языку, самовыражение самих учащихся в речи и т.п.);

- познавательную (передача определенного объема информации и знаний по предмету);

- развитие интеллекта (умственных способностей и речи).[[25]](#footnote-25)

Все эти три функции выступают как единое целое и носят определяющий характер по предмету. В связи с этим к учебнику предъявляется ряд требований:

- содержательные: он дает обучающимся языковой материал, адаптированный к детскому восприятию, в соответствии с программой и государственным стандартом;

- интегративные: учебник объединяет в систему различные области языка, в нем в единстве выступают и литературный текст, и материал грамматики, лексики, орфографии, графики и развития речи;

- методические: учебник организует познавательную деятельность обучающихся, предлагает методически подготовленный языковой материал различного назначения (упражнения, литературные образцы, отобранную лексику и др.).

Современное образование характеризуется вариативностью программ обучения, а, следовательно, и учебников по русскому языку (см. приложение). [[26]](#footnote-26)

Из истории методики обучения русскому языку известно, что в XIX в. использовались учебники русского языка в вопросо-ответной форме - «Новая российская грамматика в вопросах и ответах» М. Меморского (1801г.), «Задачник письменных упражнений в родном языке» И.И. Паульсона (1875г.), «300 письменных работ. Задачи для самостоятельного упражнения в письме учеников всех трех отделений начальной школы» Н. А. Корфа (1882г.), «хрестоматия для изучения образцов русской словесности» Н.Ф. Бунакова (1877г.) и др.

Учебники прошлого можно классифицировать по следующим типам:

- вопросо-ответный учебник;

- учебник типа хрестоматии;

- «задачник» практического типа;

- учебник письменных упражнений.

В 20-е гг. ХХ в. появились учебники типа «рабочих книг» с практической направленностью для самостоятельной работы обучающихся. Особым основанием для типологии учебников являются научно-лингвистические концепции, лежащие в основе учебника. Современные учебники предусматривают структурное, семантическое, функциональное и коммуникативное направления. Все больше внимания при создании учебника уделяется теории речевой деятельности, появились отдельные пособии по риторике. [[27]](#footnote-27)

В современной методике различают следующие типы учебников по:

- принципу составления материала: концентрические, ступенчатые, линейные;

- методу, реализованному в учебнике

- статусу: (одобренные Министерством образования и науки РФ); пробные, экспериментальные.

Учебник содержит определенный объем знаний по следующим разделам русского языка: графика и фонетика, лексика и семантика, морфемика и словообразование, грамматика - морфология и синтаксис. В настоящее время большое внимания уделяется развитию речи обучающихся, поэтому современные учебники содержат комплекс упражнений по развитию речи младших школьников: «Русский язык» (1-4) (автор Т.Г. Рамзаева). Неоценимым достоинством учебников являются тексты, взятые из лучших произведений классической, художественной, научно-популярной литературы, произведения устного народного творчества, при этом следует отметить, что тексты не только доступны и близки жизненному опыту учащихся, но и оказывают определённое воздействие на эмоциональное состояние и субъектный опыт жизни. Это создаёт положительный эмоциональный настрой учащихся на уроке, приобщает к литературному языку, обогащает память языковыми и синтаксическими конструкциями образцовых текстов. В учебниках данного автора предлагается система заданий и специальных упражнений, позволяющих развивать все виды речевой деятельности школьников, а также умение детей свободно пользоваться разным языком в различных ситуациях общения. В работе по развитию речевой деятельности учащихся большое значение имеет обогащение их словарного запаса. Языковой материал учебника позволяет ежеурочно обогащать лексику учащихся. При изучении той или иной темы дети знакомятся с новыми словами, узнают их значение. Так при изучении темы «Слово» лексика детей обогащается словами, которые можно было бы отнести к разным временам года. Ученики не только находят среди данных такие слова, но и по желанию могут определить настроение, которое возникло у них при чтении того или другого слова. Языковой материал текстов учебника способствует развитию у младших школьников творческого и воссоздающего воображения. Читая поэтические строки, учащиеся воссоздают в воображении картины, навеянные этими строками. Упражнения учебника заставляют задуматься над значением слов, уместностью их употребления в речевых ситуациях. Например, при изучении темы «Сочетание ЧК, ЧН», читая строки из стихотворения А. Блока «Вербочка», дети размышляют над тем, когда мы так говорим: верба и вербочка, свечка и свечечка. Младшие школьники знакомятся с этимологией ряда слов: как появилось слово в нашем языке, из какого языка оно пришло. Так выполняя некоторые упражнения, дети узнают, что в слове карандаш первая часть - «кара» - означает чёрный, а вторая - «даш» - означает камень. Этимология этого слова помогает детям правильно написать непроверяемую безударную гласную «а» в корне слова. В других упражнениях дети узнали, что слово «пальто» пришло к нам из французского языка, познакомились с образованием слова «алфавит» или «азбука», узнают, почему снегиря так назвали, что означает слово «фамилия». Обращение учащихся к истории отдельных слов позволит им внимательнее относиться к словам родного языка. С первого класса дети знакомятся с многозначностью слов. Рисунки и тексты упражнений помогают им создать конкретные образы, воспринять значения многозначных слов. Выполняя подобные упражнения, учащиеся соотносят предметы, изображённые на рисунке, с их названиями и делают вывод, что все предметы похожи по какому-то признаку и названы одинаково, хотя обозначают разные предметы. Также в 1-м классе дети знакомятся с синонимами и антонимами. Во 2-м - 4-м классах в процессе выполнения практических заданий уточняется и углубляется представление учащихся о лексическом значении слов, об однозначных и многозначных словах, о прямом и переносном значении слов, синонимах и антонимах. Так дети в стихотворных упражнениях-текстах находят синонимы, наблюдают, одинаково или по-разному они произносятся и пишутся. Выполняя упражнения, учащиеся подбирают самостоятельно к словам синонимы или пользуются словарём синонимов, составляют предложения с любой парой синонимов. Аналогичная работа проводится и с антонимами. По наблюдениям, дети находят такие упражнения интересными, их занимает и радует процесс подбора точного и выразительного слова, и одновременно они учатся умелому использованию в речи этих слов. Большое значение автор учебников уделяет правильности речи младших школьников. Через тексты учащиеся знакомятся с правильным произношением слов («что», «скучно»), с нормами ударения в словах и формах слов, наиболее употребительных в речи («магазин», «свёкла», «шофёр», «поняла»), учатся правильному употреблению в речи слов «одел», «надел», «оделся» и других. Особое место в системе работы по развитию речевой деятельности учащихся занимают упражнения, направленные на воспитание культуры речевого общения. Дети задумываются над вопросами, какие слова можно употребить, прощаясь со своими товарищами, и с какими можно обратиться к учителю или другому взрослому. Таким образом, на примере типичных ситуаций учащимся показано как следует пользоваться различными средствами речевого этикета при приветствии, прощании, просьбе, извинении и так далее, а также как нужно вести себя в подобных ситуациях. В учебниках вполне достаточно упражнений, формирующих специальные речевые умения: различать текст, типы текстов, определять тему и главную мысль, подбирать заголовок, выделять части текста и композиционно правильно строить текст, выбирать опорные слова, замечать изобразительно-выразительные средства языка и умело использовать их в речи. Одни упражнения формируют умение определять тему и главную мысль текста; другие - требуют от учащихся подбора заголовка или соотнесения заголовка с текстом; третьи - дети проводят наблюдения над структурой текста (вводная, основная, заключительная часть), развивается умение выделять эти части, устанавливать последовательность и связь предложений в частях текста и частей в тексте. При выполнении определённых упражнений у учащихся формируется общее представление о типах текста, умение различать эти тексты. В учебниках много упражнений, предлагающих создание собственных речевых высказываний, что позволяет развивать не только устную, но и письменную речь учащихся: создание текста по заданному слову, предложению, пословице, рисунку и вопросам на заданную тему, составление продолжения текста и прочее.[[28]](#footnote-28)

Формирование речевых умений происходит и в процессе обучения младших школьников написанию изложений. Работа с текстом-образцом помогает учащимся осознавать особенности построения текста и способствует развитию умения строить связные тексты. Положительным является то, что в учебнике представлено большое количество предметных и сюжетных рисунков, схем, которые с одной стороны, помогают ученику усвоить изучаемый материал, а с другой - используются для обогащения словарного запаса учащегося, развития связной речи. Помощь в работе учителю оказывают помещённые в конце учебника словари. При изучении любой темы внимание учащихся может быть привлечено к работе со словарём. Таким образом, учебный комплект по русскому языку (автор Т.Г. Рамзаева) способствует и повышению языкового образования и развитию речевой деятельности младших школьников. Опираясь на вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что усложнение учебного материала от класса к классу происходит путём включения в систему курса новых признаков понятий, то есть путём их дальнейшего развития.[[29]](#footnote-29)

В разделе «Связная речь» центральное место отводится работе с текстом, овладению учащимися совокупностью речевых умений, обеспечивающих восприятие и воспроизведение текста и создания собственных высказываний. В каждом классе работа с текстом также как и с предложением проводится в течение всего 4-го года, что обусловлено общей речевой направленностью обучения языку. Фактически на каждом уроке осуществляется работа с текстом в устной и письменной форме; только при этом условии знания по русскому языку находят применение в речи и речь развивается.

В разделе «Связная речь» определены основные компоненты работы с текстом:

- понятие текст; формирование умения различать текст и отдельные предложения, не объединённые общей темой;

- тема текста, умение определять тему текста;

- основная мысль текста, умение её определять;

- заголовок текста, умение озаглавливать текст, опираясь на его тему или основную мысль;

- построение текста, умение разделять на части текст-повествование;

- связь между частями текста с помощью слов: вдруг, однажды, потом и др. Умение найти слово, с помощью которого связаны основная часть и начало или основная часть и концовка, умение устанавливать связь между частями создаваемого текста;

- изобразительные средства в тексте, умение выделять в тексте сравнения, метафоры, красочные определения, олицетворения, умение пользоваться изобразительными средствами в своих высказываниях;

- виды текстов: повествование, описание, рассуждение;

- понятие об изложении, умение письменно воспроизводить чужой текст повествовательного характера по готовому коллективному или самостоятельно составленному плану;

- понятие о сочинении (устно и письменно), умение составлять текст по серии сюжетных картинок, по одной картинке, а также на темы, близкие учащимся по их жизненному опыту, умение записывать свой текст с предварительной коллективной подготовкой.

Учебник из серии «Свободный ум» - составная часть комплекта учебников и предметных программ непрерывных курсов, реализующих образовательную программу «Школа 2100». Органичное сочетание принципов научности, систематичности, перспективности, а вместе с тем доступности и увлекательности, которые заложены в учебных пособиях авторской серии, формирует у ребенка особый стиль учебной деятельности: Побуждает его задавать вопросы, размышлять, вызывать потребность учиться.[[30]](#footnote-30)

Одна из особенностей новых учебников по русскому языку для начальной школы состоит в том, что ведущим направлением учебной деятельности является овладение не просто письменной речью, а культурой письменного общения. Поэтому в ряд основных разделов, изучаемых в каждом классе, выделяются разделы «Предложение», «Текст» и «Слово». Помимо названных разделов, в учебниках присутствует «Развитие речи», необозначенный как специальный раздел, но, безусловно, являющийся сквозной линией всего русского языка.

Пособие «Русский язык» предназначено для обучающихся (1-4). Цели этих уроков авторы определили таким образом:

1) формировать элементарные лингвистические умения;

2) овладеть письменной речью, культурой письменного общения (естественно наряду с развитием умений чтения, говорения и слушания);

3) закрепить признаки предложения, текста; уметь правильно орфографически и пунктуационно оформлять предложение на текст; на письме; читать, конструировать предложение из слов, а текст из грамотно построенных предложений;

4) заложить основу формирования функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие ребенка.[[31]](#footnote-31)

Изучение орфографии в начальной школе направлено на то, чтобы помочь детям осознать важность правильного языка не только в устной речи, но и на письме, показать, что необходимым компонентом письменной речи является орфографический навык. Орфографически правильная письменная речь - залог успешного общения в письменной форме.

В учебный материал заложены такие виды заданий (тема «Слово»):

Проверочное списывание. Прочитай текст. Спиши текст правильно и красиво.

Сентябрь

По утрам нынче холодно. Солнце долго прогревает воздух.

Но никто не подает вида. Васильки, как летом, равняются на небо. Ромашки - на солнце.

А яблоки даже краснеют…

Одни каштаны от холода ежатся.

(По В. Хмельницкому)

· Составь свое предложение по схеме и запиши.

сентябре \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_.

· Составь предложения по схемам. Запиши предложения:

а) (кто?) (что делает?) (какой?) (что?) (где?)

б) (какой?) (кто?) и (какая?) (кто?) (что делали?) (что?)

в) (какие?) (что?) (что сделают?)

Тема «Предложение»:

Составь предложение из слов. Запиши. Помни о правилах записи предложений!

а) осен(н)ий, круж(и, ы)т, лист(ь)я, ветер, опавшие

б) медленно, по, тучи, п(о, а)лзут, серому, небу

в) урок, в, чтения, кла(с, сс)е, нач(а, я)лся, нашем

· Прочитай текст и определи границы предложений

· Запиши текст. Помни о правилах записи предложений!

Звенит будильник я открываю глаза за окном яркое солнечное утро на разные голоса распевают птицы легкий ветерок гуляет по комнате у меня с утра очень хорошее настроение!

Тема «Текст»:

· прочитай и озаглавь текст, запиши заглавие.[[32]](#footnote-32)

Пошел дождь. Все звери попрятались, а любопытный ежик вылез из своей норки. Он очень хотел посчитать, сколько у дождя ног. Оказалось, что гораздо больше, чем иголок. Ежик совсем промок и залез обратно в норку. Он сидел, сушился и думал, что хорошо было посчитать, сколько грибов вырастет после дождя.

(По В. Хмельницкому)

· Прочитай. Как надо поменять местами части, чтобы получился текст? Пронумеруй части. Озаглавь текст.

Наконец стихи были готовы, и он сказал:

- Послушайте, братцы, какие я стихи сочинил.

Сначала стихи про Знайку.

Незнайка пришел домой и сразу принялся сочинять стихи.

Целый день он ходил по комнате, глядел то на пол, то на потолок. Держался руками за подбородок и что-то бормотал про себя.

· Прочитай. Расставь предложения по порядку, чтобы получился текст. Запиши текст. Озаглавь текст.

На ней много-много цветов. Большие цветы золотыми головками качают. Есть у нас во дворе клумба. Эти маленькие цветы очень похожи на бабочек. А маленькие цветы лепестками машут.

· Составь текст, используя в нем данные слова: класс, Анна, Кирилл, Элла, коллектив, грамматика, орфограммы, иллюстрации, граммы и килограммы, сумма.

· Озаглавь и запиши текст

· Проверь себя. Найди знакомые орфограммы и подчеркни их.[[33]](#footnote-33)

Такие задания закрепляют изученные темы: «Слово», «Предложение» и «Текст», тем самым не только совершенствуют навык каллиграфии, орфографической зоркости, но и развивают речь. В пособии включены упражнения не только на списывание, но и осложненные, выборочные. Предусмотрены также упражнения, выполняя которые дети самостоятельно записывают предложения и тексты.

Сравнительный анализ содержания учебного материала, направленного на развитие письменной связной речи в учебниках русского языка по программам «Школа России» и «Школа 2100».

Обратим внимание на образовательную программу «Школа России». Одним из достоинств данной системы является учебник-тетрадь для первого класса. При определении содержания учебника исходным является положение о том, что обучение русскому языку в 1-ом классе - это пропедевтический этап в системе начального курса обучения. Здесь предусматривается работа над словом, предложением, текстом, их функциями в общении.

Пропедевтический этап системы ставит целью подготовить первоклассников к усвоению во 2-ом - 4-ом классах теории языка на речевой основе, то есть создать условия для осуществления коммуникативно-речевой направленности обучения. В первом классе центральное место занимают упражнения, нацеленные на осознание в перспективе взаимосвязи функций слова, предложения, текста, их своеобразия о оформления в устной и письменной речи. Предметом постоянного внимания является лексическое значение слова, его употребление в тексте, связь между предложениями в тексте, роль текстовых синонимом. Слово как единица языка не представлено в 1-ом классе на уровне части речи. Учебник нацелен на то, чтобы в структуре простого двусоставного предложения первоклассники выделяли его смысловую и грамматическую основу - главные члены (без знания терминов), учились распространять предложения, опираясь на потребность речевого общения, обращали внимание на связь слов в предложении в процессе создания своих предложений или восстановления - деформированных.[[34]](#footnote-34)

Системно-концентрический принцип обучения русскому языку реализуется во 2-ом - 4-ом классах. Изучение части «Слова. Части речи.» направлено на поэтапное формирование понятие «имя существительное», «имя прилагательное», «глагол», «местоимение» и на развитие умения употреблять их в речи. Во 2-м классе от общего понятие «слова» (как названия предмета или действия предмета) учащиеся переходят к знакомству с особенностями каждой из указанных групп слов. В 3-м классе исходным является понятие «часть речи», на базе которого изучается имена существительные, имена прилагательные, глаголы, проводится ознакомление с местоимениями, наречиями, числительными. При этом каждая часть речи изучается исходя из тех признаков, которые уже на ранних этапов позволяют сравнивать части речи между собой, устанавливают общее для всех и характерное для каждой из них. В качестве составной части в раздел входит и материал по лексике: синонимы и антонимы, многозначность слов, употребление слов в прямом и переносном значение. Преемственность и перспективные связи реализованы в разделах «Предложение». Начинается изучения предложения во 2-м классе с наблюдений за употреблением предложений в речи. Первоначальное представление о предложение как единицы речи формируется в процессе создания собственных высказываний, то есть в условиях функционирования предложения в тексте. Систематически в течение всего года проводится работа по составлению предложений их анализу, что формирует умение выделять в предложении главные члены и слова, связанные по смыслу. В 3-м классе знания о связи слов в предложении расширяются, что происходит, прежде всего, в процессе изучения словосочетаний. Не менее важным является также ознакомление с видами предложений по цели высказывания и по интонации. В 4-м классе в связи с изучением падежных форм имен существительных и имен прилагательных знания в словосочетаниях несколько углубляются, практически происходит ознакомление с типами связи слов в словосочетании: с управлением и согласованием. Новым для обучающихся 4-го класса является изучение предложений с однородными членами.

Опираясь на вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что усложнение учебного материала от класса к классу происходит путем включение в систему курса новых признаков понятий, то есть путем их дальнейшего развития.

В разделе «Связная речь» центральное место отводится работе с текстом, овладению обучающимися совокупностью речевых умений, обеспечивающих восприятие и воспроизведение текста и создания собственных высказываний. В каждом классе работа с текстом также как и с предложением проводится в течение 4-го года, что обусловлено общей речевой направленностью обучения языка. Фактически на каждом уроке осуществляется работа с текстом в устной и письменной форме; только при этом условии знания по русскому языку находят применение в речи и речь развивается.[[35]](#footnote-35)

Образовательная программа «Школа 2100» предусматривает овладение письменной речью, культурой письменного общения (естественно, наряду с развитием умений чтения, говорения и слушания). Поэтому в ряду основных разделов, изучаемых в каждом классе, имеются разделы «Предложение» и «Текст», «Развитие речи». Однако он не выделен в качестве специального раздела для изучения, но является ведущим направлением работы по русскому языку в курсе начальной школы и выражается в с следующем:

- количественное и качественное обогащение словаря детей в ходе наблюдения за лексическим значением слов, подбора групп однокоренных слов, тематических групп слов, синонимических рядов и т.д., а также в ходе работы со словарными статьями из толкового словаря, словаря синонимов;

- развитие и совершенствование грамматического строя речи: наблюдение над связью слов в предложении, над построением простых и сложных предложений, предложений с прямой речью, с однородными членами; над правильностью употребления форм слов, их грамматической сочетаемостью. Самостоятельное конструирование словосочетаний, предложений, текстов;

- развитие связной и письменной речи. Использование свободных диктантов, изложений и сочинений (в том числе по сюжетным картинкам) в качестве упражнений для развития связной речи и одновременно в качестве неспециальных орфографических и пунктуационных упражнений;

- развитие орфоэпических навыков, а также умения говорить и читать с правильной интонацией.

В связи с проблемой нашего исследования обращаем внимание на увеличение объема изучаемого материала по синтаксису и пунктуации.

Таким образом, современные программы обучения русскому языку как предмету (авторов Р.Н. Бунеева и Т.Г. Рамзаевой) уделяют большое внимание вопросам развития речи младших школьников. Содержание учебников Т.Г. Рамзаевой по работе над развитием речи направлено на развитие сначала устной речи (пересказы, устное составление рассказов), постепенно переходя к развитию письменной речи (изложения, сочинения). Отличительной особенностью, на наш взгляд, является то, что данная программа предполагает развитие письменной речи в процессе формирования умений писать изложения и сочинения.

Программа (автор Р.Н. Бунеев) имеет отличительные особенности в целях и задачах развития детей, следовательно и в способах обучения. Следует отметить, что курс русского языка тесно связан с курсом литературного чтения, многие задания по развития письменной связной речи представлены в учебниках по чтению. [[36]](#footnote-36)

Таким образом, общим в курсе русского языка по указанным программам, является практическая направленность, значимость всех единиц языка для успешного обобщения необходимых знаний о них и для развития языковых, грамматических и орфографических умений и навыков, необходимых для успешного общения.

**2.2 Анализ опыта работы учителя логопеда на уроках русского языка в школе для обучающихся с ТНР**

Связь логопедии и русского языка очевидна и не нуждается в особых доказательствах. Работа в специальной коррекционной школе седьмого вида для детей с задержкой психического развития (сейчас ГБСКОУ для детей с ОВЗ) более 15 лет учителем-логопедом и учителем русского языка ещё раз подтверждает это.

  Речь – основное понятие, связывающее две науки. Нарушения  речи – общая проблема для учителей и логопедов специальных коррекционных школ. Развитие речи (в широком понимании) является общей задачей.[[37]](#footnote-37)

  Одинаково важны и часты в употреблении десятки слов, понятий, терминов. Например: язык, норма, речь устная и письменная, диалогическая и монологическая, развитие речи, коррекция речи, формирование, воспитание, речевые умения и навыки, звуки, буквы, слова, предложения, лексика, грамматика, текст, пересказ, чтение, письмо, общение, речевые игры, ребусы, правильность, красота речи, культура, овладение, понимание, языковое чутьё, словарь и т. д.

   Перекликаются и направления работы. Логопедия и русский язык (как школьный предмет) – педагогические науки, призванные воспитывать, развивать личность посредством развития речи (в широком смысле). На тех и других занятиях учителя ставят задачи обогащения словарного запаса, развития грамматического строя речи, развития логического мышления, различных видов анализа и синтеза, орфографической зоркости, коммуникативных навыков, формирования чувства любви к родному языку, понятия красоты речи. Большое значение придается развитию умения слушать, развитию слухового внимания, обучению связному высказыванию.

  Учитель русского языка и учитель-логопед требуют правильной, четкой, в меру громкой и медленной речи, полного ответа на вопросы, и сами должны являться образцом для речевого подражания.

  Логопедическое воздействие (как и воздействие уроками русского языка) осуществляется словесными, наглядными и практическими методами. В процессе формирования правильной речи специалисты коррекционного учреждения учитывают общедидактические и методические принципы обучения (связь умственного и речевого развития, коммуникативно-деятельностный подход, стимуляция речевой активности, формирование элементарного осознания языковых явлений) и опираются на принципы коррекции речи.[[38]](#footnote-38)

  И тем, и другим специалистам необходимо знание и понимание практического значения основных принципов русской орфографии (фонетического, традиционного, морфологического).

  Общими для логопедических занятий и уроков русского языка являются и многие темы: «Ударение», «Гласные и согласные», «Звуки и буквы», «Точка и большая буква в предложении», «Ь» и т.д. Логопеды работают на своих занятиях с сочетаниями «ши-жи», «чу-щу», с безударными гласными, предлогами и приставками. При планировании занятий логопед определяет не только логопедическую, но и грамматическую тему (сочетая материал с определенной лексикой).

  Логопедическая работа ведется с учетом программного материала по русскому языку. В средних классах коррекционных школ при коррекции дизорфографии в планирование включаются все основные (имеющие практическую значимость) темы соответствующего класса. Учителя русского языка могут использовать на своих уроках логопедические упражнения для закрепления определенных умений, для развития различных сторон речи.

  Учителя – логопеды и учителя русского языка часто используют одни и те же игры, упражнения, задания, одинаковую литературу с речевыми развивающими играми, занимательным материалом по русскому языку (например, всем известные книги В. Волиной). Ребусы, кроссворды, загадки, занимательные рассказы о явлениях и тайнах языка являются богатейшим материалом для уроков русского языка и логопедических занятий.

    Похожи и некоторые виды заданий:

- найти, подчеркнуть (буквы, слова и т.д.)

- вставить пропущенные буквы, слова

- подобрать или образовать пару

- проговорить про себя, вслух по одному, хором

- распределить по группам

- составить слово (из букв, слогов), предложение

- найти ошибку

- выписать

  и многие другие.[[39]](#footnote-39)

 Личный опыт  позволяет говорить о большей эффективности, более высокой результативности у учащихся при такой организации работы, когда уроки русского языка в средней школе ведёт учитель, занимающийся с этими же детьми логопедией в начальной школе (по необходимости – и в средней). Конечно, такой вариант является исключением из правил.  Тогда учителям-логопедам и учителям русского языка очень важно работать в тесном сотрудничестве.

Учителя-логопеды и учителя, преподающие русский язык, могут организовать различные формы взаимодействия:

Создание логопедами «логопедических минуток» для использования на уроках русского языка.

Включение материала русского языка в логопедические занятия.

Проведение интегрированных коррекционных занятий

Проведение совместных заседаний МО.

Взаимопосещение уроков.

Ведение тетрадей взаимосвязи.

Создание стендов и папок с полезной друг для друга информацией

Совместная проверка письменных работ и техники чтения.

Индивидуальные беседы и консультации.[[40]](#footnote-40)

В данной статье мы не касались принципиальных отличий в подходах к воздействию на учащихся на уроках русского языка и логопедических занятиях, в программах, в требованиях, в оценивании деятельности учащихся, в формах проведения. В кратком изложении основы работы указанных выше учителей мы попытались показать то общее, что связывает эти две науки, - формирование правильной речи как общую задачу работы специалистов по логопедии и русскому языку.

Одним из главных условий успешного обучения ребёнка с речевыми нарушениями в общеобразовательной школе является тесное взаимодействие всех специалистов, работающих с ним: логопеда, учителя, психолога. Подход к работе по устранению речевых нарушений должен быть комплексным.

В настоящее время в школу приходит много детей с низким уровнем речевого развития. Анализ устной речи первоклассников, показывает, что только у 30 % учащихся накоплен достаточный речевой опыт, необходимый для овладения грамотой. У многих начинающих обучение школьников наблюдается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, недостаточно сформированный грамматический строй, бедный и недифференцированный словарный запас, неумение составить связное высказывание. Они оказываются недостаточно подготовленными к языковым наблюдениям, сравнениям, обобщениям и испытывают трудности в освоении грамоты. Такие дети требуют к себе особого внимания учителя и нуждаются в помощи учителя – логопеда. К сожалению, учитель-логопед не имеет возможности оказать помощь каждому ученику. В этих условиях он может использовать в своей работе технологию консультативного сопровождения. Технология применяется для организации тесного сотрудничества с учителем. От этого сотрудничества во многом зависит, смогут ли учащиеся с речевым недоразвитием преодолеть трудности в обучении. [[41]](#footnote-41)

**Условия эффективного сотрудничества:**

* установление партнёрских отношений в процессе сопровождения ребёнка;
* учитель принимает помощь и поддержку логопеда, доверяет ему, а логопед помогает учителю занять активную позицию в решении учебной проблемы ребёнка;
* учитель-логопед должен хорошо знать содержание учебных программ, по которым обучаются школьники, чтобы на своих занятиях учитывать уровень программных требований;
* учитель осваивает логопедические приёмы, чтобы его работа становилась более квалифицированной и эффективной;
* в процессе взаимодействия происходит обмен опытом, взаимное обогащение.[[42]](#footnote-42)

**Формы сотрудничества:**

* консультации, которые посвящаются анализу учебных проблем, разработке программ и выбору средств реализации программ комплексного индивидуального сопровождения каждого ученика, имеющего речевые нарушения;
* индивидуальные беседы и консультации, проводимые в рабочем порядке;
* тематические консультации;
* круглые столы и семинары для педагогов;
* взаимное посещение занятий и уроков.

**Организация сотрудничества.**

Сотрудничество начинается с совместного проведения логопедом и учителем диагностики проблем детей, поступивших в школу. В сентябре логопед проводит первичное обследование устной речи учащихся 1 классов. На каждого ученика заполняется протокол первичного обследования. Составляются итоговые таблицы по классам). В конце сентября по результатам обследования проводятся первые индивидуальные консультации с педагогами, обучающими первоклассников. К этому времени у них уже есть предварительные итоги изучения интеллектуального потенциала, способностей и возможностей

учащихся, есть результаты наблюдения основных проявлений личностных особенностей первоклассников. Во время обсуждения выявляются проблемы в развитии детей, выделяется группа учащихся, которым требуется помощь в преодолении трудностей обучения, выясняется, какую помощь детям могут оказать родители, определяются пути взаимодействия.

Далее проводится повторная консультативная встреча, во время которой формируется список детей, которые будут посещать логопедические занятия, вырабатываются единые требования к учащимся, а также обсуждается общий план коррекционной работы.

Учитель оказывает существенную помощь при решении организационных вопросов (согласование расписания занятий с родителями, контроль посещаемости и т.д.), а также активно работает с семьями обучающихся, формируя серьёзное и ответственное отношение к логопедическим занятиям.

На последующих рабочих встречах обсуждаются конкретные учебные проблемы учеников и способы их преодоления. Проводить диагностику учебного затруднения удобно по определённой схеме. Это помогает максимально конкретизировать проблему и искать эффективные пути её решения. К схемам диагностики учебных затруднений учащихся периодически желательно возвращаться, чтобы была возможность объективно оценить результаты работы (и достижения ученика и работу учителя).

Для своевременного выявления трудностей, возникающих у первоклассников в процессе обучения, нужен постоянный мониторинг. В январе совместно с учителем проводится исследование операций языкового анализа и синтеза при помощи бланковой методики.

В феврале учитель-логопед проводит комплексную письменную работу во всех первых классах с целью: выяснить, насколько успешно овладевают навыками письма учащиеся 1-х классов (учитывается этап обучения и требования программы на момент обследования), выявить учащихся, испытывающих трудности, определить характер ошибок, степень их выраженности.

В мае проводится ещё одна письменная работа с целью: выяснить степень успешности овладения навыками письма учащимися 1-х классов к концу первого года обучения; выявить учащихся, у которых имеются специфические нарушения письма. Проверка навыков письма, выработанных в процессе целенаправленного школьного обучения, осуществляется с помощью следующих видов письменных работ: слухового диктанта и списывания с рукописного текста. Объем текстов сокращен т.к. на выполнение работы учащимся отводится один урок.

При совместном анализе письменных работ обсуждается возможность использования учителем некоторых специальных подходов и приёмов на уроках, чтобы облегчить и улучшить учебное взаимодействие с учениками, испытывающими трудности при формировании навыков письма и чтения. У учащихся появляется возможность получать определённую логопедическую помощь, облегчающую изучение учебного материала, непосредственно на уроке. Обсуждение результатов логопедической работы позволяет учителю-логопеду вовремя вносить изменения в коррекционную работу с учащимися.

Эффективность взаимодействия учителя и логопеда можно определить по наличию реальных учебных достижений учащихся, по положительной динамике успеваемости.[[43]](#footnote-43)

Таким образом, тесное взаимодействие педагога и логопеда может помочь учащимся с нарушениями письменной речи преодолеть трудности.

**Заключение**

В заключение работы отметим, что исходным положением для системы работы по изучению предлогов на уроках русского языка для детей с ТНР является принцип коммуникативной направленности речи. Соблюдение его предполагает формирование общения в процессе активной речевой деятельности, создание у учащихся мотивированной потребности к речи путем стимуляции их речевой активности и моделирования ситуаций, способствующих порождению самостоятельных и инициативных высказываний.

Учащиеся со сложным недоразвитием речи вовлекаются в коммуникативную деятельность с самых ранних этапов обучения, еще не владея всей языковой системой. Языковой материал накапливается поэтапно в связи с различными видами деятельности. При этом осуществляется постепенный переход от речевой деятельности, развертывающейся в наглядной ситуации, к общению с опорой на прежний речевой опыт, на контекст. Учащиеся подготавливаются к продуцированию развернутых высказываний, требующих усложненных синтаксических конструкций, использования отвлеченной лексики, свободного владения морфологическими изменениями слов.

Отбор языкового материала также подчинен коммуникативным целям и осуществляется с учетом его частотности, продуктивности и доступности усвоения.

**Список используемой литературы:**

* 1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учебн. пособие - изд.2-е перераб. и доп.- М., 2001, с.330
  2. Азимов Э.Г. Живой русский: Учебник русского языка для начинающих. 2-е изд., испр. / Э.Г. Азимов, Л.В. Фарисенкова. — М.: Изд. ИКАР, 2015. — 220 c.
  3. Алябьева Е.А. Учим русский язык. Дидактические материалы по развитию речи детей / Е.А. Алябьева. — М.: ТЦ Сфера, 2014. — 428 c.
  4. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях образовательного учреждения. – СПб.: Детство-пресс, 2012, с.238
  5. Власенко И. Т, Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи // Дефектология. 2012. № 4., с.34
  6. Воителева Т.М. Русский язык: сборник упражнений: Учебное пособие для начального и среднего профессионального образования / Т.М. Воителева. — М.: ИЦ Академия, 2013. — 224 c.
  7. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 2010, с.560
  8. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. Если Ваш ребенок остается в развитии. - М., 2013, с. 340
  9. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей. - М., 2009, с.440
  10. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. 8 -е изд / Е.А. Земская. — М.: Флинта, 2013. — 328 c.
  11. Колповская И.К. Влияние недоразвития речи на усвоение письма // Школа для детей с ТНР. — М, 2011, с.522
  12. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М., 2012, с. 388
  13. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии. — М., 2010, с.286
  14. Соботович Е.Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя у детей. Автореф. дис…. докт. пед. наук. - М., 2012, с.410
  15. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. - М., 2010, с.298
  16. Усанова О.Н. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями речи//Дефектология. 2013. № 2., с.68
  17. Филичева Т.Б., Туманова ТВ. Дети с общим недоразвитием речи. Воспита¬ние и обучение.— М, 2009, с.206
  18. Филичева Т.Б., Жукова Н.С., Мастюкова ЕМ. Логопедия. — Екатеринбург, 2011, с.452
  19. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Совершенствование связной речи. - М., 2009, с. 190
  20. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. - М., 2010, с.326

1. Азимов Э.Г. Живой русский: Учебник русского языка для начинающих. 2-е изд., испр. / Э.Г. Азимов, Л.В. Фарисенкова. — М.: Изд. ИКАР, 2015. — 220 c. [↑](#footnote-ref-1)
2. Алябьева Е.А. Учим русский язык. Дидактические материалы по развитию речи детей / Е.А. Алябьева. — М.: ТЦ Сфера, 2014. — 428 c. [↑](#footnote-ref-2)
3. 3Алябьева Е.А. Учим русский язык. Дидактические материалы по развитию речи детей / Е.А. Алябьева. — М.: ТЦ Сфера, 2014. — 428 c. [↑](#footnote-ref-3)
4. Алябьева Е.А. Учим русский язык. Дидактические материалы по развитию речи детей / Е.А. Алябьева. — М.: ТЦ Сфера, 2014. — 428 c. [↑](#footnote-ref-4)
5. Азимов Э.Г. Живой русский: Учебник русского языка для начинающих. 2-е изд., испр. / Э.Г. Азимов, Л.В. Фарисенкова. — М.: Изд. ИКАР, 2015. — 220 c. [↑](#footnote-ref-5)
6. Азимов Э.Г. Живой русский: Учебник русского языка для начинающих. 2-е изд., испр. / Э.Г. Азимов, Л.В. Фарисенкова. — М.: Изд. ИКАР, 2015. — 220 c. [↑](#footnote-ref-6)
7. Азимов Э.Г. Живой русский: Учебник русского языка для начинающих. 2-е изд., испр. / Э.Г. Азимов, Л.В. Фарисенкова. — М.: Изд. ИКАР, 2015. — 220 c. [↑](#footnote-ref-7)
8. Азимов Э.Г. Живой русский: Учебник русского языка для начинающих. 2-е изд., испр. / Э.Г. Азимов, Л.В. Фарисенкова. — М.: Изд. ИКАР, 2015. — 220 c. [↑](#footnote-ref-8)
9. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М., 2012, с. 388 [↑](#footnote-ref-9)
10. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М., 2012, с. 388 [↑](#footnote-ref-10)
11. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии. — М., 2010, с.286 [↑](#footnote-ref-11)
12. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии. — М., 2010, с.286 [↑](#footnote-ref-12)
13. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии. — М., 2010, с.286 [↑](#footnote-ref-13)
14. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М., 2012, с. 388 [↑](#footnote-ref-14)
15. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М., 2012, с. 388 [↑](#footnote-ref-15)
16. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М., 2012, с. 388 [↑](#footnote-ref-16)
17. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей. - М., 2009, с.440 [↑](#footnote-ref-17)
18. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М., 2012, с. 388 [↑](#footnote-ref-18)
19. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М., 2012, с. 388 [↑](#footnote-ref-19)
20. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. - М., 2010, с.326 [↑](#footnote-ref-20)
21. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. - М., 2010, с.326 [↑](#footnote-ref-21)
22. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. - М., 2010, с.326 [↑](#footnote-ref-22)
23. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. - М., 2010, с.326 [↑](#footnote-ref-23)
24. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. 8 -е изд / Е.А. Земская. — М.: Флинта, 2013. — 328 c. [↑](#footnote-ref-24)
25. [↑](#footnote-ref-25)
26. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. 8 -е изд / Е.А. Земская. — М.: Флинта, 2013. — 328 c. [↑](#footnote-ref-26)
27. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. 8 -е изд / Е.А. Земская. — М.: Флинта, 2013. — 328 c. [↑](#footnote-ref-27)
28. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. 8 -е изд / Е.А. Земская. — М.: Флинта, 2013. — 328 c. [↑](#footnote-ref-28)
29. Азимов Э.Г. Живой русский: Учебник русского языка для начинающих. 2-е изд., испр. / Э.Г. Азимов, Л.В. Фарисенкова. — М.: Изд. ИКАР, 2015. — 220 c. [↑](#footnote-ref-29)
30. Азимов Э.Г. Живой русский: Учебник русского языка для начинающих. 2-е изд., испр. / Э.Г. Азимов, Л.В. Фарисенкова. — М.: Изд. ИКАР, 2015. — 220 c. [↑](#footnote-ref-30)
31. Азимов Э.Г. Живой русский: Учебник русского языка для начинающих. 2-е изд., испр. / Э.Г. Азимов, Л.В. Фарисенкова. — М.: Изд. ИКАР, 2015. — 220 c. [↑](#footnote-ref-31)
32. Воителева Т.М. Русский язык: сборник упражнений: Учебное пособие для начального и среднего профессионального образования / Т.М. Воителева. — М.: ИЦ Академия, 2013. — 224 c. [↑](#footnote-ref-32)
33. Воителева Т.М. Русский язык: сборник упражнений: Учебное пособие для начального и среднего профессионального образования / Т.М. Воителева. — М.: ИЦ Академия, 2013. — 224 c. [↑](#footnote-ref-33)
34. Азимов Э.Г. Живой русский: Учебник русского языка для начинающих. 2-е изд., испр. / Э.Г. Азимов, Л.В. Фарисенкова. — М.: Изд. ИКАР, 2015. — 220 c. [↑](#footnote-ref-34)
35. Азимов Э.Г. Живой русский: Учебник русского языка для начинающих. 2-е изд., испр. / Э.Г. Азимов, Л.В. Фарисенкова. — М.: Изд. ИКАР, 2015. — 220 c. [↑](#footnote-ref-35)
36. Азимов Э.Г. Живой русский: Учебник русского языка для начинающих. 2-е изд., испр. / Э.Г. Азимов, Л.В. Фарисенкова. — М.: Изд. ИКАР, 2015. — 220 c. [↑](#footnote-ref-36)
37. Филичева Т.Б., Жукова Н.С., Мастюкова ЕМ. Логопедия. — Екатеринбург, 2011, с.452 [↑](#footnote-ref-37)
38. Филичева Т.Б., Жукова Н.С., Мастюкова ЕМ. Логопедия. — Екатеринбург, 2011, с.452 [↑](#footnote-ref-38)
39. Филичева Т.Б., Жукова Н.С., Мастюкова ЕМ. Логопедия. — Екатеринбург, 2011, с.452 [↑](#footnote-ref-39)
40. Филичева Т.Б., Жукова Н.С., Мастюкова ЕМ. Логопедия. — Екатеринбург, 2011, с.452 [↑](#footnote-ref-40)
41. Филичева Т.Б., Жукова Н.С., Мастюкова ЕМ. Логопедия. — Екатеринбург, 2011, с.452 [↑](#footnote-ref-41)
42. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях образовательного учреждения. – СПб.: Детство-пресс, 2012, с.238 [↑](#footnote-ref-42)
43. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях образовательного учреждения. – СПб.: Детство-пресс, 2012, с.238 [↑](#footnote-ref-43)