

**ПРЕОДОЛЕНИЕ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК
В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ
МЛАДШИХ КЛАССОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Учебно-методическое пособие

**Москва
Российский университет дружбы народов
2008**

ББК 74.261.3

П 72

Авторы-составители:

кандидат педагогических наук, профессор *Т.В. Волосовец*,
кандидат педагогических наук, доцент *Е.Н. Кутепова*,

*Подготовлено и опубликовано в рамках совместного проекта
ЮНЕСКО и Российской Федерации «Содействие в восстановлении
и развитии системы образования Чеченской Республики»*

П 72 Преодоление речевых ошибок в письменной речи учащихся младших классов общеобразовательной школы:
Учебно-метод. пособие / Авт.-сост. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова. – М.: РУДН, 2008. – 74 с.

ISBN 978-5-209-02943-4

В пособии рассматриваются особенности нарушений письменной речи у школьников. Цель данного методического пособия заключается в определении типичных речевых ошибок в письменных работах учащихся и создании комплекса специальных упражнений для их устранения. В пособии раскрыты направления, методы и приемы коррекционной работы учителя русского языка и литературы в старших классах общеобразовательной школы.

Пособие адресовано учителям русского языка и литературы, логопедам, студентам высших учебных заведений.

Названия, употребляемые в данной публикации, как и содержащиеся в ней материалы, не являются выражением каких-либо мнений со стороны ЮНЕСКО по поводу юридического статуса каких-либо стран, территорий, городов или областей или их властей, а также в отношении определения государственных или административных границ.

Авторы несут полную ответственность за выбор и форму изложения фактов и мнений, содержащихся в данной книге, которые необязательно отражают точку зрения ЮНЕСКО и не могут обязывать Организацию к чему-либо.

© ЮНЕСКО, 2008

© Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, авторы-составители, 2008

© Российский университет дружбы народов, Издательство, 2008

**CORRECTION OF SPEECH MISTAKES
IN WRITING IN PRIMARY MAINSTREAM
SCHOOL PUPILS**

**Moscow
Peoples' Friendship University of Russia
2008**

Author-compiler –
Professor *Tatyana Vladimirovna Volosovets*, PhD,
Dr *Elena Nikolaevna Kutepova*, PhD

***Compiled and published within the framework of joint project between
UNESCO and the Russian Federation «Support for Rehabilitation
of Education System of the Chechen Republic»***

ISBN 978-5-209-02943-4

At school children start to acquire spoken and written literary language norms. They learn different language means appropriate for communication conditions and purposes and tasks of speech. The teacher should help the pupils to understand requirements to speech, to teach primary school pupils to express ideas correctly, accurately, diversely, using expressiveness language means.

The analysis of methodological and pedagogical literature and teaching process monitoring have shown that there is not enough work done on speech standards during Russian language classes. The problem is that a teacher sometimes can not define the type of a mistake made by a pupil and chose a suitable exercise to correct it. Besides, methodological literature analysis shows there are various classifications of pupils' speech mistakes. The absence of a comprehensive classification complicates teachers' work in this area.

Thus, the purpose of the present reference book is to define typical pupils' oral and written speech mistake, and provide a set of exercises to correct them.

The designations employed and the presentation of material throughout this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO concerning the legal status of any country, territory, city or area of its authorities, or the delimitation of its frontiers or boundaries.

Authors are responsible for the choice and the presentation of facts contained in this publication and for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organisation.

© UNESCO, 2008

© T.V. Volosovets, E.N. Kutepova, Author-compiler, 2008

© Peoples' Friendship University of Russia, Publishing House, 2008

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
Глава 1. Проблемы нарушений письменной речи в современных исследованиях	7
1.1. Нарушение письменной речи. Виды дисграфии.....	7
1.2. Речевые ошибки в письменной речи учащихся младших классов общеобразовательной школы и их классификация.....	16
1.3. Обследование состояния письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы.....	30
Глава 2. Содержание работы учителя по исправлению речевых ошибок учащихся младших классов общеобразовательной школы	35
2.1. Исправление речевых ошибок в письменных творческих работах учащихся младших классов.....	35
2.2. Направления, методы и приемы коррекционной работы учителя русского языка и литературы в старших классах общеобразовательной школы.....	39
2.2.1. Основные направления коррекционной работы.....	39
2.2.2. Методы и приемы логопедической работы по исправлению нарушений письменной речи.....	47
Литература	62
Приложения	66

ВВЕДЕНИЕ

Повышение речевой культуры учащихся – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой. Известно, что одним из показателей уровня культуры человека, мышления, интеллекта является его речь, которая должна соответствовать языковым нормам.

Именно в школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. При этом учитель должен помочь детям осмыслить требования к речи, учить младших школьников при формулировке мыслей следить за правильностью, точностью, разнообразием, выразительностью языковых средств.

Анализ методической, педагогической литературы, наблюдение за учебным процессом показали, что работа по культуре речи проводится на уроках русского языка в малом объеме, фрагментарно.

Данное положение обусловлено тем, что учитель не всегда может определить тип ошибки, допускаемой учеником, и соответственно подобрать нужное упражнение для ее исправления. Кроме того, как показывает анализ методической литературы, существуют различные классификации ошибок в речи учащихся, однако единой классификации нет, что затрудняет работу учителя в этом направлении.

Таким образом, цель данного методического пособия заключается в определении типичных речевых ошибок школьников в письменных работах учащихся и создании комплекса специальных упражнений для их устранения.

Глава 1

ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

1.1. Нарушение письменной речи. Виды дисграфии

Для обозначения нарушений письма используется понятие «дисграфия».

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности не только определенных речевых, но и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность какой-либо из указанных функций вызывает нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

Впервые на нарушения чтения и письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877 г.

В конце XIX в. существовали две противоположные точки зрения: нарушение чтения и письма рассматривалось как один из компонентов умственной отсталости; авторы другой точки зрения подчеркивали, что патология чтения и письма представляет собой изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью. Согласно, второй точки зрения, механизмом нарушений письма является дефективность зрительных образов слов и отдельных букв. В связи с этим нарушения письма стали называть «врожденная словесная слепота».

Постепенно понимание природы нарушений письма менялось. Большое значение в развитии учения о нарушениях письменной речи имела точка зрения невропатолога Н.К. Монакова. Он впервые связал дисграфию с нарушениями устной речи, с общим характером речевого расстройства.

В 30 годах XX столетия нарушения письма начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи. В этот период подчеркивается определенная зависимость между этими нарушениями и дефектами устной речи и слуха (Ф.А. Рау, М.Е. Хватцев, Р.М. Боскис, Р.Е. Левина).

Вопросами дисграфий у детей много занимался М.Е. Хватцев. Сначала он рассматривал их как прямое отражение недостатков произношения. В своих более поздних работах он рассматривает нарушения письма более дифференцировано, с учетом сложной структуры процесса письма, и выделяет различные формы дисграфий. Выделенные М.Е. Хватцевым виды дисграфии также не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма. Рассмотрим их.

Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. При этом виде списывание сохранно, а устная речь нарушена. Физиологическим механизмом

дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдаются пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т. д.

В основе этого вида лежит недифференцированное, слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа. Автор объединяет фактически две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза.

Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»), по мнению М.Е. Хватцева, возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме. М.Е. Хватцев выделяет и специальную форму вследствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом). Чем более тяжелым является нарушение произношения, тем грубее и разнообразнее ошибки письма».

Выделение этого вида дисграфии признается обоснованным и в настоящее время.

Дисграфия на почве нарушений произносительного ритма. М.Е. Хватцев считает, что в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных, слогов, окончаний. Но указанные ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко-слоговой структуры слова.

Оптическая дисграфия. Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изоли-

рованных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова, ребенок пишет слова с грубыми ошибками.

При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: *п-н, п-и, с-п, с-о, м-ш, л-м*.

Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обусловливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга».

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

О.А. Токарева выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную.

При *акустической дисграфии* отмечаются недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смещения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смещения следующих рукописных букв: *п-н, п-и, у-и, ц-ш, ш-и, м-л, б-д, п-т, н-к*.

В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы пишутся справа налево.

Моторная дисграфия. Для нее характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов слов с их звуковыми и зрительными образами.

Современное психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным.

В настоящее время наиболее обоснованной является классификация дисграфии, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма. В этой классификации выделяются следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушений языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

Артикуляторно-акустическая дисграфия выделенная Р.И. Лалаевой во многом сходна с выделенной М.Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи. Это, по терминологии М.Е. Хватцева, «косноязычие в письме». Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на пра-

вильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замещение и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии, это акустическая дисграфия. Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (*ч-ть, ч-щ, и-т, ц-с*). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («*письмо*», «*лубит*», «*лижа**»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, *о-у* (*туча* – «точа»), *е-и* (*лес* – «лис»).

Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Это связано, с одной стороны, с явлением избыточности восприятия семантически значимых единиц устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи, если она имеет место, может восполняться за счет избыточности, за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смыслоразличительными.

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонемы осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вслед-

ствии нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме.

Е.Ф. Соботович, Е.М. Гопиченко, которые исследовали нарушения письма у умственно отсталых детей, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании дети опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль.

В противоположность этим исследованиям Р. Беккер и А. Коссовский основным механизмом замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа. Их исследования показывают, что дети с дисграфией недостаточно используют кинестетические ощущения (проговаривание) во время письма. Им мало помогает проговаривание как во время слухового диктанта, так и при самостоятельном письме. Исключение проговаривания (метод Л.К. Назаровой) не влияет на количество ошибок, т. е. не приводит к их увеличению. В то же время исключение проговаривания во время письма у детей без дисграфии приводит к увеличению ошибок на письме в 8-9 раз.

Некоторые авторы связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спинова).

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (*диктант* – «дикат», *школа* – «кола»); пропуски гласных (*собака* – «сбака», *дома* – «дма»); перестановка букв (*тропа* – «прота», *окно* – «коно»); добавление букв (*таскали* – «тасакали»); пропуски, добавления, перестановки слогов (*комната* – «кота», *стакан* – «ката»).

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и, прежде всего, во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (*идет дождь* – «иде-дошь», *в доме* – «вдоме»); раздельном написании слова (*белая береза растет у окна* – «белабезаратет ока»); раздельном написании приставки и корня слова (*наступила* – «на ступила»).

Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной.

Грамматическая дисграфия (охарактеризована в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлева). Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобще-

ний. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажениях морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (*захлестнула* – «нахлестнула», *козлята* – «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревьев»); нарушении предложных конструкций (*над столом* – «на столе»); изменении падежа местоимений (*около него* – «около ним»), числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропусках членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов (*в-д, т-ш*); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (*и-ш, п-т, х-ж, л-м*); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (*ау-оу*), лишние (*и-ии*), и неправильно расположенные элементы (*х-сс, т-nn*).

При *литеральной* дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При *вербальной* дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга».

1.2. Речевые ошибки в письменной речи учащихся младших классов общеобразовательной школы и их классификация

В устной и письменной речи младших школьников встречается много ошибок, которые в методике обучения русскому языку называют речевыми. К определению «речевая ошибка» ученые подходят по-разному.

В работах М.Р. Львова под **речевой ошибкой** понимается «неудачно выбранное слово, неправильно построенное предложение, искаженная морфологическая форма».

Цейтлин С.Н. понимает под речевыми ошибками «любые случаи отклонения от действующих языковых норм». При этом **языковая норма** – «это относительно устойчивый способ (или способы) выражения, отражающий исторические закономерности развития языка, закрепленный в лучших образцах литературы и предпочитаемый образованной частью общества».

Наиболее полное определение речевых ошибок и недочетов дано в работах Т.А. Ладыженской. По ее мнению «весь отрицательный языковой материал делится на ошибки и недочеты. Ошибка – это нарушение требований правильности речи, нарушение норм литературного языка... Недочет – это нарушение требований правильности речи, нарушение реко-

мендаций, связанных с понятием хорошей речи, т. е. богатой, точной и выразительной».

Высокоорганизованная («хорошая») речь предполагает отсутствие речевых ошибок. Поэтому работа по предупреждению и устранению речевых ошибок – важная составная часть общей работы по развитию речи в школе.

Черемисин П.Г. в своих работах придерживается мнения Цейтлин С.Н. и считает, что «речевые ошибки возникают в связи с несоблюдением таких языковых норм, в соответствии с которыми должна создаваться литературная речь», т. е. причины возникновения речевых ошибок лингвистичны.

Львов М.Р. не выделяет общие причины возникновения речевых ошибок, а рассматривает частные случаи в классификации. Преимущество такого построения теоретического материала в том, что четко видно, какие причины лежат в возникновении конкретного вида ошибок.

Таким образом, согласно анализу методической, лингвистической литературы **речевая ошибка** – это отклонение от нормы литературного языка. Влияние на развитие речи детей оказывает как речь окружающих, так и специально организованная работа.

Анализ методической, лингвистической литературы по теме исследования показал следующее:

- существуют различные классификации речевых ошибок;
- все классификации предусматривают разграничение речевых ошибок с целью правильной организации работы по их устранению;
- ценность классификации определяется полным объемом рассматриваемых речевых ошибок;
- специфика классификации определяется тем, какие лингвистические понятия лежат в ее основе.

Рассмотрим классификации представленные в работах М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской, М.С. Соловейчик.

В работах Т.А. Ладыженской отмечается, что «для практики обучения языку представляется целесообразным подойти к классификации речевых ошибок и недочетов с позиции современной лингвистики, различающей строй языка (систему языковых единиц) и употребление языковых средств в речи». В связи с этим Т.А. Ладыженская выделяет две большие группы ошибок:

1. Грамматические ошибки (ошибки в структуре (в форме) языковой единицы).
2. Речевые (ошибки в употреблении (функционировании) языковых средств).

М.Р. Львов подходит к классификации речевых ошибок иначе: «Стилистические ошибки делятся на речевые и неречевые (композиционные, логические и искажение фактов).

Речевые ошибки делятся на лексико-стилистические, морфолого-стилистические и синтаксисо-стилистические». Следовательно, в основе классификации М.Р. Львова лежит деление ошибок на группы, соответствующие уровням языковой системы, т.е. ошибки лексические, морфологические, синтаксические.

М.С. Соловейчик в своих исследованиях выделяет два вида отклонений в речи учащихся:

1. Нарушение языковой правильности (отклонения от требований языковой системы).
2. Нарушение речевой правильности (отклонения от требований контекста).

В связи с этим М.С. Соловейчик выделяет две группы речевых ошибок:

1-я группа – «ошибки, связанные с нарушением структуры, образования языковых единиц – слов, форм слов, словосочетаний, предложений. В классификации эти ошибки называются грамматическими».

2-я группа – «недочеты, вызванные неумением пользоваться в практике обучения языковыми средствами. Эта группа погрешностей называется речевыми недочетами».

Сопоставив рассмотренные выше классификации речевых ошибок, мы пришли к выводу, что во многом они схожи между собой. Например, в них все ошибки подразделяются на следующие группы:

1. Речевые ошибки (недочеты).
2. Грамматические (неречевые) ошибки.

Отметим, что Т.А. Ладыженская и М.С. Соловейчик основывают группировку грамматических ошибок на основе тех языковых единиц, структура которых нарушена. Например, *застрял в лужу* (ошибка в формообразовании).

Первый вид ошибок, который выделяют данные авторы – это ошибки в образовании (структуре) слова.

Т.А. Ладыженская выделяет следующие виды ошибок:

а) в словообразовании (*непоседка* вместо *непоседа*);

б) в формообразовании:

- имен существительных (*облаки, рельса, с повидлой*);
- имен прилагательных (*красивше*);
- глагола (*ездиет, хочат, оставший рубль*).

М.Р. Львов называет ошибки в образовании слова морфолого-стилистическими и к ним относит:

1) детское словотворчество – дети создают собственные слова в соответствии со словообразовательной системой современного русского языка (*На стройке работали бетонщики, штукатурички*);

2) образование просторечных или диалектных форм слов общелитературного языка (*они хочут, выстрельнул*);

3) пропуск морфем (*трудящие*);

4) образование множественного числа существительных, употребляемых только в единственном числе (*Надо ехать без промедлений. Крышу кроют железам*).

Наиболее полная, согласно проведенному анализу, классификация ошибок в образовании слов и форм представлена в работах М.С. Соловейчик.

Согласно исследованиям данного автора **ошибки в образовании слова** делятся на:

- 1) ошибки в корне слова (*ложит, подокольник, спотыкнулся*);
- 2) ошибки в приставке (*заместо, вшел*);
- 3) ошибки в суффиксе (*осиновик (лес), собакаина конура*);
- 4) смешанные ошибки (*втыкана веточка (воткнута)*).

Ошибки в образовании формы слова делятся на:

1) ошибки в образовании имен существительных, связанных с категориями рода, числа, падежа:

- *вкусная печенья, красная помидора* – ошибки в знании рода существительных;
- *много делов, много яблоков* – ошибки в образовании форм родительного падежа множественного числа;
- *в полях* – ошибки в образовании падежных форм несклоняемых существительных;
- *языки пламя* – ошибки в образовании падежных форм существительных на **-мя**;
- *послали погонь* – ошибки в окончаниях в винительном падеже, в предложном падеже (*в хвосту, на лбе*);

2) ошибки в образовании имен прилагательных – ошибки в образовании форм сравнительной и превосходной степени (*красивше*);

3) ошибки в образовании глагольных форм – в спрягаемых формах с чередованием согласных в корне (*текет, пекет, хочут*);

4) ошибки в образовании форм личных местоимений:

- *для ее, к ей* – отсутствие наращения **-н** в косвенных падежах местоимений третьего лица после предлогов;

- *ихний* – избыточное образование формы родительного падежа множественного числа местоимений третьего лица в притяжательном значении.

В работах М.Р. Львова выделяются синтаксисо-стилистические ошибки – это ошибки в структуре словосочетаний и предложений.

В данном случае М.С. Соловейчик и Т.А. Ладыженская выделяют две группы ошибок:

- ошибки в построении словосочетаний;
- ошибки в построении предложений (простых и сложных).

К **ошибкам в структуре словосочетаний** все три автора относят:

1) нарушение согласования (*На пушистых веток ели лежит снег. Туманная утро.*);

2) нарушение управления (*удивляюсь его силой, Все радовались красотой природы. Я интересуюсь об изучении Луны.*).

К **ошибкам в построении предложений** относят следующие ошибки:

1) нарушение границы предложения (*Собаки напали на след зайца. И стали гонять его по вырубке.*);

2) нарушение связи между подлежащим и сказуемым (*Птичка вылетел из клетки. Цвет красок Шишкин применил светлые.*);

3) ошибки в построении предложений с причастными и деепричастными оборотами (*Покатавшись на лыжах, ноги у меня замерзли. Пролетая над бушующим океаном, силы стрижа иссякли.*).

М.Р. Львов в своих работах не выделяет группу ошибок в построении причастных и деепричастных оборотов. Ошибки, которые он относит к синтаксисо-стилистическим, другие авторы определяют уже как речевые. Т.А. Ладыженская и

М.С. Соловейчик, кроме того, еще выделяют ошибки в построении предложений:

4) ошибки в построении предложений с однородными членами. По Т.А. Ладыженской это ошибки такого типа, например: *«Девушка была румяной, гладко причесана»*.

М.С. Соловейчик в своих работах данный вид ошибок разделяет на следующие:

- объединение в качестве однородных членов родовых и видовых, а также перекрещивающихся понятий (*В лесу нашли много грибов и опят.*);
- неудачное сочетание однородных членов с другим, связанным с ним словом (*Пограничники и собака Алмаз обнюхивали границу.*);
- нарушение грамматической связи однородных членов:
 - объединение в однородном ряду имени существительного и инфинитива (*Я хожу в лес за ягодами, собирать грибы.*);
 - полных и кратких прилагательных (*Воздух прозрачен, чистый, свежий.*);
 - деепричастного оборота и придаточного предложения (*Он ушел, выполнив домашнюю работу и когда проиграл.*);
- нарушение в средствах связи однородных членов:
 - искажение двойных союзов (*Я люблю не только петь, а и танцевать.*);
 - неравный выбор места союза (*Сказки любят не только дети нашей страны, но и других стран.*);
 - неравное употребление соединительного союза вместо противительного и наоборот (*Был холодный и солнечный день.*);

5) ошибки в сложном предложении.

Так же, как и в предыдущем случае, М.С. Соловейчик представляет более широкую классификацию данного вида ошибок:

а) нарушение средств связи частей предложения (*Дуров стоял до тех пор, чтобы девочка вышла из клетки.*);

б) ошибки в грамматической несогласованности главных членов частей сложного предложения (*День стал короче, а ночь длинной.*);

в) Т.А. Ладыженская и М.С. Соловейчик в своих работах выделяют такую ошибку, как смешение прямой и косвенной речи. М. С. Соловейчик подразделяет этот вид на:

– грамматическое смешение конструкций (*Мальчик сказал, что, дедушка, давай отпустим Журку.*);

– пунктуационные (*Мама сказала молодцы ребята.*).

Следующая большая группа ошибок, названная М.С. Соловейчик и Т.А. Ладыженской **речевой**, подразделяется на типы. Так, Т.А. Ладыженская речевые ошибки и недочеты разделяет на:

«1) речевые ошибки (нарушения требования правильности речи):

2) речевые недочеты (нарушения требований точности, богатства и выразительности речи)»

Если придерживаться классификации Т.А. Ладыженской, то к речевым ошибкам нужно отнести следующие:

1) употребление слова в несвойственном ему значении (*Поскользнувшись, я упал навзничь. В голове у него метнулась мысль.*);

2) смешение видо-временных форм глагола (*В воду прыгают крысы, бегали чибисы.* (смешение времени) *Заяц забрался на ветку и сидел.* (смешение видов);

3) неудачное употребление местоимений в контексте, приводящее к неясности или двусмысленности речи (*Земляника напоминает ревизору, что он у него обедал. На столе лежала шляпа. Он заметил, что одна муха села на шляпу. Когда Коля прощался с отцом, он не плакал.*).

Данные виды ошибок указаны в работах многих методистов. Т.А. Ладыженская и М.Р. Львов в своих работах выделяют еще и такую ошибку:

4) неоправданное употребление просторечных и диалектных слов (*Петя шел **взади**. На вратаре майка, **напяленная** на рубашку.*).

Т.А. Ладыженская к этой группе относит следующий вид ошибки:

5) смешение паронимов (*Мама мне велела надеть свитер, но я **наперерез** отказался.*).

Львов М.Р. сюда же включает:

6) нарушение фразеологической сочетаемости употребляемых слов (*Вышел красный молодец на бой со змеем. Коле выдали **благодарность**.*).

7) местоименное удвоение подлежащего (*Леня, когда вернулся в отряд, он был в генеральском кителе с **витыми** погонами. Петя – он был самый сильный из ребят.*).

Далее, согласно классификации Т.А. Ладыженской, следует выделить группу ошибок, которую автор назвала речевыми недочетами. «Все случаи нарушения коммуникативной целесообразности речи являются менее грубыми речевыми нарушениями, чем грамматические и речевые ошибки».

1. Неточность речи.

К речевым недочетам данной группы все авторы относят:

1) нарушение порядка слов в предложении (*Первым ударил Кирибеевич в грудь Калашникову. Жучка помогла рыть снег лапами и мордой людям. Узкая полоска только с берегом связывает остров.*);

М.С. Соловейчик и Т.А. Ладыженская выделяют следующую группу недочетов:

2) употребление лишнего слова (*Речка замерзла льдом. Наступил август **месяц**.*).

Т.А. Ладыженская добавляет к выше указанным еще два типа недочетов:

3) неразличение оттенков значения синонимов или близких по значению слов (*После футбола я пошел домой с унылой головой, потому что мы проиграли.*);

4) нарушение лексической сочетаемости (*Пионеры выполнили клятву.*).

2. Бедность речи учащихся, ограниченность словаря и неразвитость синтаксического строя их речи проявляется в письменных работах учащихся в виде недочетов такого рода:

1) повторение одного и того же слова в рамках небольшого контекста (*Стрижа обдавало брызгами, и стриж подумал, что скоро конец.*) Этот вид ошибок присутствует в классификации всех трех авторов. Помимо этого Т.А. Ладыженская и М.С. Соловейчик обозначают следующие группы речевых недочетов:

2) употребление рядом или близко однокоренных слов (*Однажды охотник охотился на зайцев. Вот такие со мной случаются случаи.*);

3) однотипность и слабая распространенность синтаксических конструкций (*Наступила осень. Трава стала не красивой. Листья на деревьях стали желтыми. Вода в реке стала холодной.*)

Т.А. Ладыженская и М.Р. Львов включают в данную группу следующую ошибку:

4) неумение строить контекст, отсутствие связи (логической и лексико-грамматической) (*«Рядом с бороздой неслетное количество диких растений. Видно, что ребята довольны замером. На небе сияет солнце. Одеты они легко». «На заводе из хлопка прядут нитки. Хлопок с полей убирают хлопкоуборочные машины.»*) Львов М.Р. к числу логических ошибок относит такие:

- связывание понятий разных уровней (*По утрам мы с дедушкой удили рыбу, а в дождливую погоду лежали в шалаше на мягких листьях.*)
- нелепые суждения (*Утро клонилось к вечеру.*)

3. Ошибки в выборе синонимического средства языка, имеющего дополнительную надпонятийную окраску стилистического синонима. При этом различаются следующие типы недочетов:

1) употребление слов иной функционально-стилистической окраски (нарушение стиля высказывания) (*Весной везде хорошо: и в чистом поле, и в березовой роще, а также в сосновых и смешанных лесах. Мересьеву помогали товарищи по госпиталю в лице комиссара.*) Эту группу ошибок выделяют М.С. Соловейчик и Т.А. Ладыженская. М.Р. Львов и Т.А. Ладыженская добавляют следующий вид:

2) неуместное употребление эмоционально окрашенных слов и конструкций (*Он почувствовал, что утопает в болоте. Когда я пришла домой, мамы не было. Я подалась к соседям.*).

Помимо ошибок, указанных выше, М.Р. Львов относит некоторые ошибки в работах детей к классу неречевых.

1. Композиционные – несоответствие текста сочинения или изложения плану, т. е. нарушение в последовательности в изложении событий.

2. Фактические – искажение фактического материала (*«Наступила осень, скворцы, синички, ласточки улетели на юг. Только воробьи и снегири остались». Пришел зимний месяц ноябрь.*).

Помимо классификаций М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской и М.С. Соловейчик существует ряд других классификаций. Так, например, классификация ошибок С.Н. Цейтлин. Автор указывает, что «в зависимости от причин возникновения ошибок они могут быть поделены на системные, просторечные и композиционные.»

«**Системные ошибки** – нарушение языковой нормы вследствие слишком прямолинейного следования системе языка». С.Н. Цейтлин выделяет следующие типы системных ошибок:

1. Ошибки типа «*заполнение пустых клеток*». Дети, руководствуясь требованиями системы, и, не зная о существовании каких-либо ограничений, заполняют «пустые клетки». Известно, что у ряда существительных, прилагательных, глаголов не образуются те или иные формы. В этих случаях возникают ненормативные детские образования: «*Никогда не забуду этих своих мечт*». «*Пруд был синь, как небо над головой*».

2. Ошибки типа «*выбор ненормативного варианта из числа предлагаемых языковой системой*». Если в речи избирается вариант, отвергнутый языковой нормой, в этом случае фиксируется речевая ошибка: «*На мокром полу отражается все, что происходит в террасе*» (ошибка в выборе предлога).

3. Ошибки типа «*устранение фактов, чуждых языковой системе*». Явление, противоречащее современной системе или в какой бы то ни было степени не согласующееся с нею, дети часто меняют, подстраивают под более системные: «*ехали метром*», «*одна качель*».

4. Ошибки типа «*устранение идеоматичности*» «**Идеоматичные слова** – слова, имеющие индивидуальное нарушение смысла, наличие которого не может быть предсказано по их морфемной структуре». «*Когда я вырасту, буду спасателем: буду всех от войны спасать*».

Следующая группа ошибок по С.Н. Цейтлин – **просторечные ошибки**. Эти ошибки могут касаться лексики, морфологии, синтаксиса, фонетики.

Просторечными могут быть:

1) значения некоторых слов: «*Я вчера обратно двойку получил*»;

2) формы слов: «*Кто послабже в учебе, тому ребята все объясняют*»;

3) синтаксические сочетания: «*Когда я прихожу со школы, то сразу же иду гулять с собакой*».

Последняя группа ошибок в классификации С.Н. Цейтлин названа автором «**композиционные ошибки**». К их разряду относят случаи местоименного дублирования одного из членов предложения, чаще всего подлежащего: «*Петя, он всегда опаздывал в школу*».

Недочетами в технике речи объясняются и многие тавтологии («*соединить воедино*»).

К композиционным ошибкам относится неоправданный пропуск компонентов предложения, словосочетаний и даже простых предложений: «*У меня вчера был день рождения, но Костя даже не поздравил*».

Композиционной считается и одна из самых распространенных ошибок детской речи – лексический повтор: «*У меня есть котенок Мурзик. Мурзика мне подарили на день рождения. Я очень люблю Мурзика.*»

По мнению С.Н. Цейтлин: «Если системные ошибки можно назвать собственно детскими, то композиционные и просторечные не являются принадлежностью исключительно детской речи». (46, 12)

Фразеологические ошибки – это всякого рода нарушение состава и формы фразеологизмов (*Пускать туман в глаза*).

Морфологические ошибки – неправильное образование форм слова (*тапок, сандаля, лазю*).

Синтаксические ошибки – нарушение правил построения предложений, правил сочетания слов. Данный класс ошибок почти полностью совпадает с ошибками, представленными в классификации М.С. Соловейчик. Ю.В. Фоменко добавляет к ним следующие типы ошибок:

1) ошибки в конструировании сказуемого (*Мальчик мечтал стать моряк*.);

2) одновременное использование сочинительного и подчинительного союзов (*Когда Владимира повели к медведю в конуру, и он не растерялся и убил медведя.*);

3) неправильная расстановка частей составного союза (*Мы собрали не только много грибов и ягод, но и поймали белку.*);

К числу морфологических ошибок, по мнению Ю.В. Фоменко, относятся ошибки такого типа: «*Брат глухой к моим просьбам*».

В работах М.С. Соловейчик классификация грамматических ошибок представлена шире и разнообразнее. В классификации М.С. Соловейчик учтены ошибки в различных категориях имени существительного, глагола, местоимения. Более полно представлены виды ошибок в образовании слова и построении предложения как простого, так и сложного. Отметим, что классификация речевых ошибок полнее в трудах Т.А. Ладыженской. Автор рассмотрела все нарушения требований письменной речи, начиная с правильности и закончивая выразительностью.

Таким образом, в соответствии с различными видами классификаций были выделены две принципиально различные группы – грамматические ошибки, связанные с нарушением структуры языковых единиц и речевые недочеты, проявляющиеся в неуместном употреблении средств языка.

Первая группа погрешностей является более грубой, чем вторая. Детальная градация ошибок и недочетов, анализ причин их возникновения и «хода исчезновения», определенного перечня тех, искоренение которых должно произойти в начальных классах, установление системы работы над ними – решение этих вопросов – одна из практических задач методики развития речи младших школьников.

Классификация М.С. Соловейчик является, согласно проведенному анализу, более приемлемой для изучения речевых ошибок в письменных творческих работах учащихся начальных классов. В ней доступно и подробно описаны все-

возможные речевые ошибки, которые встречаются в работах детей. Данная классификация содержит две основные группы ошибок: грамматические и речевые, что позволяет более точно классифицировать ошибки, разграничивать их по типам, не смешивая друг с другом. Таким образом, данное дипломное исследование будет опираться на типы речевых ошибок, указанных в работах М.С. Соловейчик.

Таким образом, под **речевыми ошибками** понимаются любые случаи отклонения от действующих языковых норм.

1.3. Обследование состояния письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы

Основные задачи: выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования; выявление нарушений письма (характер речевых ошибок, степень выраженности).

Ниже представлен речевой материал обследования письма, отвечающий следующим требованиям:

- речевой материал включает звуки всех фонетических групп;
- предусматривает позиционную близость звуков, их акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству;
- включает слова различной сложности и структуры.

Тактика обследования строится гибко – от достигнутого учеником уровня: если школьник может писать текстовой диктат – с него и следует начать. Если такое задание непосильно для ребенка, нужно перейти к списыванию текста либо диктанту слов, букв.

Задания.

- Списать слова и предложения с рукописного текста.
- Списать слова и предложения с печатного текста.
- Записать под диктовку строчные буквы (в случае забывания обозначить букву точкой):

а) строчные буквы:

п, и, ш, т, м, ц, з, ц, е, г, л, д, у,

б, э, ф, и, ч, ё, ы, в, ж, ь, х

б) прописные буквы:

Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Д, П,

Л, В, М, Ф, Ё, Ж, Щ

- Диктант слогов:

*ас, мо, осе, лы, ри, зле, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац,
бапо, дом лери, шази, жне, ацу, зню, лох, кор,
пла, кро, аст, глу, арк, ст кра, гро, астка, глор,
ижбо, щац, вздро, чит, щус, хвы, айка, шо^л
крет, вач*

Проверке навыков письма предшествует обследование состояния звукопроизношения, фонематического развития, лексико- грамматического строя речи каждого ученика по традиционной методике, диктант слов различной структуры:

<i>куст</i>	<i>уснет</i>	<i>глазок</i>	
<i>щука</i>	<i>грач</i>	<i>природа</i>	
<i>улица</i>	<i>утки</i>	<i>сильный</i>	
<i>жили</i>	<i>бант</i>	<i>чищу</i>	<i>пружина</i>
<i>старушка</i>	<i>аист</i>	<i>шарф</i>	<i>убрал</i>
<i>заснуть</i>	<i>насмешка</i>	<i>крыльцо</i>	<i>чтение</i>

Записать после однократного прослушивания: *У ёлки пушистый зайчик.*

Дополнительный материал для обследования письма

С-З

Засыпанный снегом лес был сказочно красив. Изредка налетят стремительные грозы с раскатами грома и змеистыми молниями!

Ш-Ж

Прошли дожди – грибов жди. Прощумят дожди по железным крышам – и вновь тишина. На вершинах гор кружилась жуткая метель.

П-Б

Поплыли по небу белые пушистые барашки облаков. В полях показались первые проталины. Набухли на вербах почки.

Т-Д

Долго тянется тоскливая осень. Ветры, дожди, холода. Все задёрнуто тусклой дымкой тумана. Вся природа ждёт, когда же придет матушка-зима.

Г-К-Х

Как нарядна рябина в августе! Огнём горят её гроздья сквозь зелёные кружева гибких веток.

На голые пеньки вьюга нахлобучила пухлые шапки. Пеньки теперь похожи на огромные грибы.

С, З – Ш, Ж

Куст шуршит – серый заяц дрожит. Журка оказался забавным журавлём. В морозном воздухе закружилась живая сетка из пушистых снежинок.

Р-Л

Журавли изредка перекликались с вожаком. И было что-то горА°г" и уверенное в этом облачном разговоре.

Ц-Ч-Щ

Закачались на выступах гор жёлтые цветочки. Они были п на связку золотых ключей. На лиственницах запестрели ш Розовым цветом оделись кустики волчьего лыка. Деревья в слились в чернеющую массу.

Тексты слуховых диктантов

Дети гуляли на лугу. Серёжа и Лера собирали цветы. Саша рвал ромашки. У Миши сачок. Он ловит бабочку. Пора обедать. Дети идут домой.

Кошка ловит мышей. Собака сторожит дом. Корова даёт молоко. Лошадь возит грузы. Овцы дают шерсть и мясо. мех кролика идёт на шубы и шапки.

Машина привезла много угля. Углём мы топим печку. Из трубы идёт дымок. Зимой трещат сильные морозы. Часто метут метели. А дома всегда тепло.

ВЕСНА

Наступил апрель. Рыхлый снег тает. Кругом журчат ручейки. У крыльца большая лужа. Детишки убрали коньки и лыжи. Они пускают кораблики. Все встречают весну.

Ребята вышли на лужайку. Хорошо весной в лесу! Зацвел душистый ландыш.

Щебечут птицы. Дети увидели ёжика. Он свернулся в клубочек. Они не тронут ежа.

Приближалась осень. Чаще стали выпадать дожди. Земля в саду уже усыпана жёлтыми листьями. Реже слышны голоса певчих птиц. Они готовятся к перелёту в тёплые края.

ВЕСНОЙ

На дворе апрель. Погода чудесная. Солнце светит ярче. Журчат быстрые ручьи. Уже расцвёл подснежник. Скоро

лопнут почки на деревьях. Вылезла зелёная травка. Из тёплых стран летят грачи, скворцы, стрижи. Птицы хлопочут у своих гнёзд. Школьники сажают в саду деревца.

ЗАЯЦ

К зиме заяц в новой шубке. Летняя серая шерсть у зайца вылезает, отрастает светлая, пушистая. Трудно различить зайца на снегу. Нет у зайчика норы, нет запасов. Страшны зайцу не мороз! и вьюга, а охотники, волки, лисицы и совы. Спасает его от различных врагов светлая шкурка да бойкие прыжки.

ВЕЧЕРОМ В ЛЕСУ

Солнце село, но в лесу ещё светло. Воздух чист и прозрачен. Птицы болтливо лепечут. Молодая трава блестит весёлым блеска изумруда. В лесу постепенно темнеет. Алый свет вечерней зари скользит по стволам деревьев. Вот и верхушки потускнели. Повеял тёплой сыростью. Птицы засыпают. В лесу все темней да темней. Деревья сливаются в большие чернеющие массы. На синем небе робко выступают первые звёздочки.

Например, типичными речевыми ошибками второклассников являются:

1. Ошибки в построении предложений.
2. Повторы одних и тех же слов.

В методической литературе указаны различные типы упражнений, способствующих исправлению речевых ошибок младших школьников. При этом наиболее эффективным считается упражнение на редактирование текста, так как данные упражнения доступны для учащихся второго класса и их использование наиболее продуктивно для исправления типичных речевых ошибок школьников в письменных творческих работах.

Глава 2

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ИСПРАВЛЕНИЮ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1. Исправление речевых ошибок в письменных творческих работах учащихся младших классов

Комплекс упражнений включает в себя 42 упражнения на редактирование текста. Учащимся предлагается выполнять по одному упражнению на каждом уроке русского языка следующие типы упражнений.

1. Упражнения на построения предложений (простых и сложных).
2. Упражнения на устранение повторов в речи.
3. Упражнения на обнаружение ошибок в образовании форм слова и в построении словосочетаний.
4. Упражнения на устранение различных речевых ошибок.

Предполагается свободное чередование предложенных типов упражнений. Детям предлагалось для разбора 1-2 предложения или 2-3 словосочетания, в которых были допущены ошибки.

Первый тип заданий – **упражнения на построение предложений.**

Пример. Урок на тему «*Непроизносимая согласная в корне слова*».

Работа по исправлению речевых ошибок выглядела следующим образом.

Учитель предлагает детям выполнить задание к упражнению: *Найдите в предложении лишнее слово: «В саду собирают яблоки, фрукты, груши».*

- Какое слово лишнее?
- Фрукты.
- Почему слово «фрукты» лишнее?
- Потому что слово «фрукты» включает в себя и яблоки, и груши.
- Каким другим словом можно заменить «фрукты»?
- Сливы, персики, абрикосы и т. д.

Аналогично велась работа и над другими предложениями: *«На празднике было много детей, мальчиков, девочек. На лугу растут чудесные ромашки, цветы, колокольчики».*

Второй тип заданий – **упражнения на устранение повторов в речи.**

Как показал анализ констатирующего эксперимента, повтор одних и тех же слов в рамках небольшого контекста является одной из самых распространенных ошибок в письменных работах учащихся. Следовательно, упражнениям данного вида уделялось особое внимание.

Пример. Урок на тему «Предлоги и приставки».

Учитель предлагает детям прослушать отрывок текста.

- Послушайте небольшой рассказ и найдите в нем ошибки.
- *Лосиха с лосенком побежали, за ними побежала стая волков. Лоси побежали к сторожке.*
- Какую ошибку вы нашли в данном тексте?
- В каждом предложении повторяется слово «побежали».
- Какими другими словами можно заменить это слово в нашем рассказе?

- Погнались, понеслись, направились, пустились.
- Каким из слов, названных вами, заменим слово «побежали» в предложении «*За ними побежала стая волков*».
- Погналась.
- Какое слово употребим вместо «побежали» в предложении «*Лоси побежали к сторожке*».
- Пустились.
- Запишите в тетрадях исправленный текст.
«Лосиха с лосенком побежали. За ними погналась стая волков. Лоси пустились к сторожке».

Третий тип заданий – **упражнения на обнаружение ошибок в образовании форм слова и построении словосочетаний.**

Пример. Урок на тему «*Изменение имени существительного по числам*».

На доске написаны словосочетания:

У меня много делов

Ждут каникулов

Ходят без польт

Учитель предлагает задание:

- Прочитайте первое словосочетание и скажите все ли в нем верно? Какое слово употреблено неправильно?
- Делов.
- Как нужно правильно сказать?
- У меня много дел.
- Запомните, как нужно говорить правильно, запишите это словосочетание в тетрадь. В следующем примере найдите и исправьте ошибку самостоятельно.
- Прочитайте, что у вас получилось?
- Ждут каникул.
- Какое слово употреблено неправильно в последнем словосочетании?

- Польш.
- Кто знает, как нужно сказать правильно?
- Пальто.
- Запишите исправленное словосочетание в тетради.

Четвертый тип заданий – **упражнения на устранение различных речевых ошибок.**

Пример. Урок на тему «*Знакомство с именем прилагательным*».

На доске написаны предложения

По дорожке бежал молодой щенок.

На поляне красуется красавец клен.

- Прочитайте первое предложение.
- Какую ошибку вы заметили?
- Слово «молодой» лишнее.
- Почему?
- Потому что щенок – это молодая собака.
- Запишите исправленное предложение в тетрадь.
- Какая ошибка допущена во втором предложении.
- Сочетание слов *красавец клен*.
- Что вам не нравится в этом примере?
- Два родственных слова стоят рядом друг с другом, и это звучит некрасиво.
- Как можно исправить это предложение?
- На поляне растет красавец клен. На поляне красуется клен. На поляне красуется чудесный клен.
- Какой вариант выберем?
- На поляне растет красавец клен.
- Запишите это предложение в свои тетради.

Для наиболее эффективной работы по устранению речевых ошибок необходимо соблюдать следующие условия.

1. Специально подбирать упражнения для исправления речевых ошибок.

2. Систематичность – упражнения для корректировки речевых ошибок проводить на каждом уроке русского языка.
3. Очередность – чередование различных типов упражнений на редактирование текста.
4. Предлагать детям не более одного упражнения на уроке, включающего 1-2 предложения или 2-3 словосочетания для разбора.

2.2. Направления, методы и приемы коррекционной работы учителя русского языка и литературы в старших классах общеобразовательной школы

2.2.1. Основные направления коррекционной работы

Нарушения письменной речи обуславливают характерные особенности усвоения знаний, умений и навыков по разным предметам, в частности, по русскому языку. Учителя, у которых в классе находятся «безграмотные» ученики, вынуждены для работы с ними осваивать современные педагогические технологии.

Функциональный базис письменной речи включает невербальные и вербальные функции. В комплекс невербальных функций входят зрительно-пространственное восприятие и наглядно-образное мышление, сукцессивные способности, способности к концентрации, распределению и переключению внимания. Вербальный комплекс включает речевые навыки и функции.

Коррекционная работа должна осуществляться по следующим направлениям: *развитие зрительно-пространственного восприятия, наглядно-образного мышления, зрительного анализа и синтеза.*

Высокий уровень развития наглядно-образного и конструктивного мышления повышает успешность коррекционной работы при дисграфии.

Данный раздел включает следующие направления:

1) Отработка ориентировочной фазы при выполнении перцептивных и конструктивных заданий. Плановый последовательный анализ изображений и конструкций.

2) Совершенствование оперирования сенсорными эталонами и овладение соответствующими словесными понятиями: названиями геометрических форм, размеров, обозначением пространственного взаиморасположения.

3) Развитие навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов (модификации матриц Равена).

4) Формирование навыков схематичного изображения пространственных отношений.

Подобные упражнения облегчают усвоение схем фонематического, морфологического и грамматического анализа.

Развитие сукцессивных способностей включает следующие направления: последовательность действий и планирования, последовательность в пространстве, во времени, в речи. Работа по данным направлениям вырабатывает способность к удержанию в памяти плана действий в заданной последовательности и его реализацию, развивает навыки анализа и воспроизведения пространственных последовательностей.

Развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания.

Умение сосредоточиться, сконцентрироваться в значительной степени определяет эффективность, результативность выполняемой работы. Для развития внимания нужно вести работу в двух направлениях – использовать специальные упражнения, тренирующие основные свойства внимания: объем, распределение, концентрацию, устойчивость и переключение; – использовать упражнения, в которых вни-

мательность формируется как свойства личности. Научить воспринимать содержание с учетом отдельных элементов на фоне смысла целого.

Развитие зрительной памяти.

Сформированность зрительной памяти является достаточно важным фактором развития письма. Зрительный анализатор позволяет запоминать слова в виде целостных образов, поэтому дети с хорошей зрительной памятью лучше запоминают образ слова, что способствует развитию письма.

Развитие речевых навыков и функций.

Учитывая, что в настоящее время дисграфия преимущественно рассматривается как языковое расстройство с общностью механизмов нарушения письменной и устной речи, это направление является ведущим в коррекционной работе.

В методике логопедического воздействия используется комплекс приемов по развитию навыков устной речи: речевой моторики, звукопроизношения, фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического компонента.

Развитие речевой моторики.

Недостаточная артикулярная подвижность речевого аппарата является основной причиной неправильного проговаривания текста, подлежащего для записи.

Чёткая артикуляция будет способствовать увеличению темпа чтения и формированию правильного представления о звуковом составе слова, облегчать понимание прочитанного.

Для работы над артикуляцией используются упражнения с рифмой и ритмом (артикуляция гласных, согласных, сочетаний гласных и согласных, чтение чистоговорок, чтение скороговорок, чтение скороговорок в темпе).

Развитие звукопроизношения и фонематического восприятия.

Несформированность звуковой стороны речи может проявляться в виде изолированного нарушения звукопроиз-

ношения или его сочетания с недостатками фонематического восприятия. Обычно в первом случае дети не испытывают затруднений в усвоении программы по письму, их дефект проявляется преимущественно недостаточной вынятностью речи и требует традиционной постановки нарушенных звуков и развития речевой моторики. При сочетанном нарушении у детей не формируется система фонематических противопоставлений звуков, что приводит к неточным, недифференцированным представлениям о звуковом составе слова, мешает овладению навыками анализа и синтеза звукового состава и к ошибкам при письме, нарушению понимания. Поэтому необходимо развитие фонематического восприятия.

Акустическая дисграфия, связанная с неразличением на слух каких-то определенных звуков, может быть преодолена лишь после овладения ребенком слуховой дифференциацией звуков.

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает 2 этапа: предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков; этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На 1 этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого звука. План работы: уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; выделение его на фоне слога; определение наличия и места в слове; определение места звука по отношению к другим; выделение его из предложения, текста.

На 2 этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по каждому звуку. Однако, основной целью является их различение. Речевой материал включает слова со смешиваемыми звуками.

Устранению **артикуляторно-акустической дисграфии** предшествует работа по коррекции нарушений звукопроизношения.

Развитие языкового анализа и синтеза.

Данный вид работы включает 3 направления: анализ и синтез на уровне предложения, слоговой анализ и синтез, фонематический анализ и синтез.

Развитие анализа структуры предложения предназначено для умения определять количество, последовательность и место слов в предложении.

Развитие слогового анализа и синтеза осуществляется для более эффективного овладения процессом слогообразования, а также звукового анализа слов. Работу надо начинать с использования вспомогательных приемов, затем она проводится в плане громкой речи и после на основе слухопроизносительных представлений, во внутреннем плане. В процессе развития слогового анализа в речевом плане делается акцент на умение выделять гласные звуки в слове, усвоение основного правила слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных букв. Проводится работа по выделению гласного звука из слога и слова.

Развитие фонематического анализа и синтеза.

Несформированность фонематического анализа и синтеза приводит к искажениям звукослоговой структуры слова.

Развитие звукового анализа и синтеза проводится в следующей последовательности: выделение звука на фоне слова, выделение звука из начала и конца слова, определение последовательности звуков в слове, определение количества звуков в слове, определение места звука по отношению к другим звукам.

Учитывая теорию формирования умственных действий П.Я. Гальперина, формирование фонематического анализа происходит в три этапа.

1. Формирование с опорой на вспомогательные средства и действия (графическую схему). Действие, которое осу-

ществляет ученик, представляет собой практическое действие по моделированию последовательности звуков в слове.

2. Формирование действия звукового анализа в речевом плане.

Исключается опора на материализацию действия. Слово только называется, определяются 1,2,3, и т.д. звуки, уточняется их количество.

3. Формирование действия фонематического анализа в умственном плане (не называя слова).

Конечной целью является формирование действий фонематического анализа по представлению и преодоление проявлений **дисграфии на почве несформированности звукового анализа и синтеза.**

Развитие словаря.

Достаточный словарный запас является необходимым условием для понимания текста, подлежащего записи. Ребенок может не знать значений слов или знает, но не может их объяснить. Бедность словаря особенно ярко проявляется при необходимости обозначения пространственных, временных и других отвлеченных понятий. Соответственно, специфические трудности могут возникнуть при написании и осознании этих грамматических конструкций, кроме того ограничение словарного запаса может затруднять формирование функции словообразования и словоизменения, т.е. способствовать недоразвитию грамматического строя речи.

Работа на лексическом уровне включает:

1) количественный рост словаря (путем усвоения новых слов и их значений);

2) качественное обогащение словаря (за счет усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значений слов, переносного значения слов и словосочетаний);

3) очищение словаря от искаженных просторечных и жаргонных слов.

Ученики упражняются в слоговом и морфемном анализе и синтезе слов; наблюдают явления многозначности, синонимии, антонимии и омонимии.

Развитие грамматического строя речи.

Недостатки в развитии грамматического строя речи в процессе письма приводят к возникновению различных агграмматизмов в виде неправильного согласования слов в предложении и искажений окончаний слов. Основная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Основные направления в работе: уточнение структуры предложения, развитие функции словоизменения и словообразования, работа по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами.

Работа над предложением строится по следующему плану:

- 1) двусоставные предложения, включающие существительное в именительном падеже и глагол третьего лица настоящего времени;
- 2) другие двусоставные предложения;
- 3) распространенные предложения из 3-4 и т.д. слов.

При формировании функции словоизменения обращается внимание на изменение существительного по числам, падежам, употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глаголов прошедшего времени по лицам, числам и родам.

При формировании функции словообразования рекомендуются следующие задания:

- 1) образовать уменьшительно-ласкательные формы существительного;
- 2) образовать прилагательное от существительного;
- 3) образовать глаголы с различными приставками;

4) выбрать родственные слова среди слов сходных по звуковой структуре.

Формирование словоизменения и словообразования сначала проводится на уровне слова, затем в словосочетаниях, далее в предложениях.

Работа над пониманием.

Одновременно с развитием слогового синтеза и лексико-грамматического строя проводится уточнение понимания прочитанных слов, предложений, текста. Используются следующие задания: 1) прочитать слово и показать соответствующую картинку; 2) прочитать слово и выполнить соответствующее действие; 3) ответить на вопрос; 4) работа с предложением проводится аналогично п. 1, 2, 3; 5) повторить прочитанное предложение; 6) найти в тексте ответ на вопрос; 7) разложить серию сюжетных картинок в соответствии с прочитанным текстом; 8) работа с деформированным текстом; 9) составить план прочитанного; 10) пересказать прочитанное и др.

Оптическая дисграфия не зависит от состояния устной речи и может иметь место у детей даже с высоким уровнем ее развития. В основе этого вида дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. При устранении данного вида дисграфии в каждом конкретном случае нужно исходить из данных обследования. То есть работать именно над тем, что у ребенка не сформировано: развитие представлений о форме и величине предметов; работа над пространственными предлогами; ориентировка в правой и левой сторонах пространства; узнавание букв в усложненных условиях. Формирование пространственных представлений происходит в тесной связи с развитием речи и мышления. Уровень сформированности пространственных представлений является важным показателем к усвоению зрительных образов букв.

В заключении необходимо отметить, что в процессе логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи основной задачей логопедического воздействия является коррекция нарушенного механизма, формирование тех психических функций, которые обеспечивают функционирование, операции, процессы письма. Своевременная и систематическая помощь позволяет преодолеть данное нарушение и в определенной мере предотвратить обусловленные им отрицательные последствия. Очень важно, чтобы коррекционная работа велась поэтапно, чтобы все этапы были взаимосвязаны и вытекали один из другого.

Во всех случаях необходимы отбор и использование таких методов и приемов коррекционной работы, которые способствуют развитию у учащихся интереса к изучаемому материалу, повышению внимания и наблюдательности, выработке умения анализировать и сравнивать предметы и явления, строить логические доказательства.

2.2.2. Методы и приемы логопедической работы по исправлению нарушений письменной речи

Предлагаемая система специальных упражнений, способствующих преодолению недостатков письменной речи, может быть использована на уроках русского языка и литературы. В ее основу легли логопедические разработки и упражнения, предложенные Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Л.Н. Ефименковой, Л.Г. Парамоновой, О.В.Елецкой /и Н.Ю. Горбачевской, Н.А.Гегелия.

Развитие фонематического восприятия при устранении артикуляторно-акустической дисграфии.

Логопедическая работа по уточнению и укреплению дифференциации звуков проводилась с опорой на различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный и т.д.

П л а н р а б о т ы :

- уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;
- выделение звука на фоне слога;
- определение наличия и места звука в слове;
- определение места звука по отношению к другим;
- выделение звука из предложения;
- выделение звука из текста.

Логопедическая работа включает 2 этапа:

а) предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков;

б) этап слуховой и произносительной дифференциации.

На *1 этапе* последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков.

На *2 этапе* проводится сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристике каждого звука. Но основной целью является их различение. При работе осуществляется обязательное соотношение звука с данной буквой.

Устранению артикуляторно-акустической дисграфии предшествует работа по коррекции нарушений звукопроизношения.

Также проводится работа для развития звукового анализа и синтеза.

Учитывается при работе последовательность формирования.

Работа проводится в 3 этапа:

1. Формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия.

2. Формирование действия звукового анализа в речевом плане.

3. Формирование действия фонематического анализа в умственном плане (на основе представлений).

В связи с полученными данными, особенности коррекционной работы были связаны с усилением индивидуального воздействия, проведения работы по коррекции произношения и дифференциации звуков, уточнялось значение слов, расширялся словарный запас. Большое значение придавалось работе по фонематическому восприятию, формированию грамматических понятий, формированию навыков словообразования и словоизменения, работе по структурированию фразовых моделей, формированию слов как понятий.

В коррекционной работе необходимо учитывать, что совершенствование слухового различения звуков будет успешнее в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Чем более точно представляет ребенок звуковую структуру слова, место каждого звука в слове, тем более четко определяет он характер звука, тем правильнее дифференцирует звуки речи. Развитие функций фонематического анализа способствует, таким образом, совершенствованию звукопроизводительной дифференциации.

Предложены были следующие задания.

1. Повторение серий слогов.

Серии из 2 слогов:

Бапа	паба	гака
Заса	саза	саша
Жаша	шажа	зажа
Чатя	тяча	щача

Серии из 3 слогов:

Бапаба	гакага
Датада	засаза
Цасаца	сашаса
Жашажа	атяча
Щачаща	шащаша

2. Показать картинки. Используются картинки на слова-квазиомонимы: собор-забор, коса-коза, усы-ужи, сук-жук, гроза-глаза, мышка-мишка.

3. Придумать предложения со словами-квазиомонимами.

Речевой материал:

П-Б: почка-бочка, палка-балка, пашня-башня, полит-болит.

Т-Д: трава-дрова, тачка-дачка, том-дом, Толя-доля,

К-Г: класс-глаз, кора-гора, корка-горка, калька-галька.

Ф-В: фаза-ваза, финт-винт.

Л-В: лоск-воск, лесть-весть.

Л-Й: галка-гайка, галька-гайка.

Р-Л: рожки-ложки, рак-лак, роза-лоза.

Рь-Ль: репка-лепка, риза-Лиза.

Ш-Ж: шар-жар, шаль-жаль, шутка-жутко.

Ч-Щ: читать-считать, челка-щелка.

Ч-Ш: чайка-шайка, чурка-Шурка.

Особое внимание уделялось работе с шипящими звуками.

1. Четкое произношение слогов:

Ша ши ше шо шу

2. Слова и фразы со звуком Ш:

Шайба шайка шик шифр шея шелуха шелк

Шапка шалун шина шинель шейх шелковица шепот

Шар шалфей ширма шифер шериф шедевр шорох

и т.д.

3. Аша иши еше ошо ушу

Каша вешалка кошелек

Ноша баклуши вишенка

Лошадь ошибка мошенник

Ушанка уши башенка

Пороша ушиб прошение и т.д.

4. Произнесение слов, насыщенных звуком Ш:

Шишки	шуршание	шьешь
Шашлык	шалунишка	шумишь и т.д.

5. Произнесение словосочетаний:

Широкополая шляпа
Шуршание машинных шин
Шипение кошки шум шагов и т.д.

6. Чтение и проговаривание фраз пословиц и поговорок:

Я шью шорты на швейной машинке.
Я вышиваю шаль шелком.

У Маши-малышки теплые шапка да шарфик.
У Андрюшиной машины хорошие шины.

В «уж», «замуж», «невтерпеж» мягкого знака не найдешь. и т.д.

Тише едешь – дальше будешь. Шила в мешке не утаишь.
Милости прошу к нашему шалашу.

Различение звуков ш-с-з-ц в слогах словах и фразах.

1. Ша са за ца шо со зо цо
За ша са ца зу шу цу су

2. Шоссе шефство шутовство шелест пиршество
Шасси штангист шестерка швейцар большинство
Шерсть штепсель бифштекс шлепанцы меньшинство
и т.д.

3. Поставить глаголы в 1-м или 2-м лице:

Укусить(укушу), носить, красить, весить, стирать (стираешь)
растить, стелить, мстить, стараться и др.

4. *Множкратно произнести сочетания:*

Успешное завершение
Шерстяной шарф
Выстрел из пушки и т.п.

5. *Изменить фразы по образцу:*

Я сушу шерстяной шарф _____ (свитер, жакет).
У меня в мешке сушки и шишки.
Мне сделали прекрасный массаж.

6. *Четко прочтите фразы, пословицы, поговорки:*

Широкий шлейф шелестел за царской особой.
Чтобы смешать шлак, понадобилась специальная машина.
Из одного зерна каши не сварить.
Сосна шумит со сна.
Как постелешь, так и поспишь.

7. *Произнеси скороговорки:*

Шла Саша по шоссе и сосала сушку.
В шалаше шмель шумит. Там, свернувшись, Саша спит и т.п.

8. Словарный диктант (записать слова в 2 колонки по наличию [ш] или [с]).

9. Выборочно записать из ряда диктуемых слов те, которые содержат звук Ш.

10. Вписать пропущенные буквы и т.д.

Работа над остальными шипящими звуками проводится аналогично.

Формирование фонематического анализа и синтеза

Фонематический анализ предполагает как элементарные, так и сложные формы звукового анализа. Элементарным считается выделение звука на фоне слова. Более сложной формой является вычисление первого или последнего звука из слова и определение его места в нем. Самая сложная форма фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количество, место по отношению к другим звукам.

В работе по развитию фонематического анализа и синтеза необходимо учитывать сложность форм этой функции. В связи с этим развитие звукового анализа и синтеза рекомендуется проводить в следующей последовательности:

Определение позиции одного звука в слове.

Были использованы следующие упражнения:

- Поднять руку на заданный звук.
- Отобрать картинки, в названиях которых имеется соответствующий звук.
- Показать те предметы, в названиях которых есть заданный звук.
- Подобрать самостоятельно слова с заданным звуком и т.п.

Определение позиции нескольких звуков в слове одновременно.

Чтобы научить вычленять первый и последний звуки в слове, используются следующие упражнения:

- Назвать первый (последний) звук в именах: Аня, Оля, Игорь, Юля, Ася...
- Назвать звук, который слышится в начале слова: осень, астры, уши, эхо...
- Рассмотреть картинки и определить, с какого звука начинается их название: иглы, яблоки, облако...
- Подобрать слова начинающиеся с заданного звука.
- Назвать в слове первый (последний) звук.
- Отгадать загадку, назвать первый (последний) звук в отгадке.
- «Найти общий звук». Нос, фикус, ананас, голос, квас – какой звук встречается во всех этих словах.
- «Цепочка». Ведущий называет слово. Следующий участник игры определяет последний звук в слове и подбирает свое слово, которое начинается с этого звука.

Определение местоположения звука в слове.

Для развития умения определять местоположение звука в слове использовались следующие игры и упражнения:

1. Выбрать из предложенных картинок те, в названии которых данный звук находится в начале (в середине, в конце) слова.

2. Разложить картинки с заданным звуком в 3 ряда: звук слышится в начале слова, в середине слова, в конце слова.

3. Определить местоположение заданного звука в названных словах.

4. Подобрать слова, в которых заданный звук находится в начале (в середине, в конце) слова.

5. На занятиях использовались различные наглядные материалы (схемы, слоговые домики, таблицы). Например, звукослоговой анализ проводился с использованием схем и брались для анализа слова, подразделенные на 6 групп:

1 гр. – 2-х сложные слова, состоящие из закрытого слога;

2 гр. – 2-х сложные, из открытых слогов;

3 гр. – 2-х из открытых и закрытых слогов;

4 гр. – 2-х сложные со стечением согласных звуков на стыке слогов;

5 гр. – 2-х сложные со стечением согласных звуков в начале;

6 гр. – односложные со стечением согласных звуков.

Чтение в усложненной ситуации с использованием игровых приемов.

Написание слов с использованием игровых приемов.

Восстановить пропущенные буквы в словах.

Преобразовать слова:

а) добавляя звук в *начале* слова (Оля-Коля, осы – косы...)

б) добавляя звук в *конце* слова (пол- полк, стол-столб...)

Письмо диктантов.

Работа с кроссвордами.

Групповые и индивидуальные упражнения для развития звукового анализа и синтеза:

1. Игра «Назови в слове первый (второй, третий, ..., последний звук)»

Цель: упражнять в звуковом анализе слов.

Ведущий произносит слова, а учащиеся мысленно проводят звуковой анализ, называют звук слова первый или второй, третий... или последний.

2. Игра «Подумай, не торопись»

Цель: упражнять в звуковом анализе.

Учитель предлагает несколько заданий на сообразительность и проверяет, как дети научились слышать и выделять определенный звук в словах.

- Подбери слово, которое начинается на последний звук слова *стол*
- Вспомни название птицы, в котором был бы последний звук слова *сыр*.
- Подбери слово, чтобы первый звук был [К], а последний – [Ш] (карандаш, камыш).
- Какое получится слово, если к «НО» прибавить один звук (нож, нос).
- Составьте предложение, в котором все слова начинаются со звука М (Мама моет Машу мочалкой).
- Придумать собаке кличку, чтобы второй звук был [У], а последний – [К] (Шустрик, Кузнечик).
- Найдите в комнате предметы, в названии которых второй звук [У].

3. Игра «Назови следующий звук в слове»

Цель: Упражнять в определении последовательности звуков в словах.

Ведущий показывает карточку, а дети последовательно называют звуки, из которых состоит слово, обозначающее изображенное на картинке. Задание выполняется по рядам: каждый последующий звук называет сидящий сзади.

4. Игра «Спрячь первый последний звук в слове»

Цель: закреплять навыки звукового анализа, активизировать словарь.

Ведущий произносит слово, а дети должны мысленно проанализировать и изменить звуковой состав, «спрятать» первый или последний звук: крот-рот, вход-ход, клей-лей...

5. Игра «Подбери слова, различающиеся одним звуком»

Цель: упражнять в звуковом анализе слова.

Ведущий произносит слово, а дети подбирают новое, отличающееся от предыдущего одним звуком.

6. Игра «Передай по телеграфу»

Цель: упражнять в произнесении слов по слогам, в выделении ударного слога.

Ведущий произносит слово, дети воспроизводит его по слогам, сопровождая произнесение хлопками в ладоши. Целесообразно предлагать разнообразные по лексическому составу слова: терпеливый, честный, размышлять, промерзнуть, алфавит, аромат, знаменитый, верблюды, трамвай, очень...

7. Игра «Доскажи слово»

Цель: развивать речевое внимание, закреплять представления о слоговой структуре слов.

Ведущий произносит первый слог слова, которое состоит из двух слогов, или первые два слога в слове, которое состоит из трех слогов, а дети договаривают последний слог: гла-(гла-за), охра- (охра-нять), медлен-(медлен-но), полез-(полез-ный).

8. Игра «Сплетем венок»

Цель: развивать речевой слух, внимание, упражнять в делении слов на слоги.

Ведущий произносит слово, например, «Дина», а дети выделяют в нем последний слог – на и подбирают слово, которое начинается выделенным слогом и т.д.

Выигрывает тот, кто чаще подбирает слова. Первоначально дети соревнуются по рядам, а потом индивидуально.

9. Игра «Хлопки»

Вариант задания: «Встаньте те, чье имя я сейчас прохлопаю: один хлопок – один «слог». «Какое слово я сейчас прохлопаю: один хлопок – это один звук».

В работе над **звукослоговой структурой слова** использовались приемы работы по развитию слухового и ритмического гнозиса:

1. Узнавание предмета по характерному для него звуку, отстукивание и различение ритмов;
2. Упражнения на развитие динамической координации рук;
3. Графические упражнения на переключение. Предлагается продолжить строку: ++++++/////0000+++++;
4. Игры и упражнения направленные на формирование пространственно-временных отношений:
 - а) Сидя за столом определить его правый и левые края.
 - б) Определить место соседа по отношению к себе, соотнося это с соответствующей своей рукой; определить свое место по отношению к соседу, ориентируясь на руку соседа и т.п.

Коррекционная работа предусматривает упражнения на знакомство со схемой тела стоящего напротив человека, развитие ориентировки в собственном теле, развитие ориентировки в окружающем пространстве.

5. Включение в занятия упражнений на развитие подражания и формирования динамического праксиса рук:
 - а) Вытянуть руку вверх, все пальцы кроме большого сжать, большой палец поднять вверх.
 - б) Опустить кисть правой руки вниз. Все пальцы, кроме большого, сжать, большой палец вытянуть влево.
 - в) Опустить кисть левой руки вниз. Все пальцы, кроме большого сжать, большой вытянуть вправо и т. п.

Использовались методики работ А.В.Семенович.

6. Работа со слоговыми цепочками: «Скажи на один слог больше, чем я, нарасти цепочку». Важное место при работе отводилось звукоподражанию.

7. Работа со слоговым анализом велась на упражнениях типа: «Исправь ошибку в словах (мотолок, моколо) и т.д.

8. Все навыки отрабатывались на материале чистоговорок, потешек, прибауток, незаконченных стихотворений.

Анализ допускаемых учащимися ошибок на правописание приставок и предлогов свидетельствует о недостаточности умения делить предложения на отдельные слова. На этом же основании многие учащиеся пишут отдельно и приставки: «бес шумно», «на сыпали». Ученики не улавливают смыслового различия между глаголами «насыпали» и «сыпали» и т.п. Нередко дети, по-видимому, не задумываются о таких «тонкостях».

Что касается слитного написания предлогов, то это также связано с недостаточным пониманием смыслового значения слов и с неумением думать над смыслом текста непосредственно в процессе его записи. Здесь используется простой и поэтому наиболее доходчивый способ объяснения, опирающийся на здравую логику.

Для объяснения необходимости отдельного написания предлогов можно использовать хорошо знакомое детям слово – СТОЛ. Ребенку говорится о том, что существует такой предмет, причем «самостоятельно» и независимо от других предметов. И обозначается это слово именно таким набором букв. Поэтому когда мы кладем какие-то предметы НА стол, В стол, ПОД стол, ОКОЛО стола и т.д., то при этом стол остается СТОЛОМ, то есть тем же самым предметом. По этой причине **все предлоги всегда пишутся отдельно.**

Приставки полностью «приставляются» к слову, входят в его состав и придают совсем другое значение. Например, глагол ХОДИТЬ, обозначает определенный способ передвижения. Для обозначения «прибытия» или «убытия» следует употребить и соответствующие глаголы с уже иными при-

ставками: ПРИходить, Уходить. В случае отдельного написания мы так и останемся при одном только глаголе «ходить», то есть не сможем точно выразить свою мысль. Приставки органично вошли в состав глагола, стали составной частью их более дифференцированного смыслового значения.

По этой же причине **приставки пишутся слитно** и с образованными от приставочных глаголов существительными (ПРИход, Уход, Выход, ПЕРЕход, Обход и т.д.), с причастиями настоящего и прошедшего времени (ПРИходящий, Уходящий, ПЕРЕходящий, ПРИходивший, ЗАходивший), с деепричастиями (ПРИходя, Уходя, ВЫходя, ПЕРЕходя, ЗАходя) и с прилагательными: ПРИходская, ВЫходной (день), Входной, ПРОходной, Обходной.

Слитно с приставками пишутся и все другие имена прилагательные: напольная (ваза), настенные (часы), привокзальная (площадь) и т.д. В некоторых случаях этим прилагательным соответствуют имена существительные, с которыми приставки также пишутся слитно: наручники, подводник и т.д. Нередко при помощи приставок от одних имен существительных образуются другие: мастер – ПОДмастерье, окно – ПОДоконник и т.д.

После подробных разъяснений самой сути правил правописания приставок и предлогов необходимо провести достаточно большое количество устных упражнений по делению предложений на отдельные слова. При этом в предложениях обязательно должны присутствовать слова с приставками и предлогами:

1. Назвать все слова предложения по порядку (какое слово 1-е, 2-е...).

Составить схемы данных предложений.

2. Утром дети пошли в лес.

Мальчик прочитал интересную книгу.

3. Упражнения, включающие одновременно правописания приставок и предлогов. Важно как можно больше поуп-

ражнять детей на таких примерах, в которых приставка и предлог одинаковы:

Лодка отплыла от берега.

Задание 1

А) Где в каждом из предложений приставка, а где предлог?

Б) «Раскрыть скобки», слитно или раздельно написав заключенные в них приставки и предлоги.

(У)плыли (у) утки утята,

(У)бежали (у)кошки котята,

(У)скакали (у)зайца зайчата,

(У)орла (у)летели орлята. и т.п.

Задание 2

Устно разграничить приставки и предлоги путем выяснения возможности или невозможности вставить дополнительные слова.

(За)ходит солнышко (за)тучу,

(За)горную (за)ходит кручу.

Много снега (на)мело (на)елки,

Прямо (на)зеленые иголки и т.п.

Задание 3

Правильно написать данные в скобках приставки и предлоги.

Бусы (на)нитку (на)низывают, а (с)нитки (с)низывают.

(Над)домом (над)строили еще один Этаж и т.п.

Использовался тренировочный материал, предложенный Л.Г.Парамоновой.

Для развития навыка анализа структуры предложения были предложены следующие задания:

1. Определить границы предложения в тексте. Работа над смысловой и интонационной законченностью предложения.

Текст зачитывается, не делая остановок в конце предложения, затем задаются вопросы по содержанию.

2. Составить и записать предложение из слов, данных в беспорядке.

3. Составить предложения по нескольким картинкам.

4. Работа с деформированным текстом.

5. Увеличить количество слов в предложении.

Детям предлагалось написать:

а) подлежащее в предложении.

б) сказуемое в предложении.

в) добавить второстепенный член в предложение.

Работа по **зрительному гнозису и формированию пространственных представлений** велась на каждом занятии.

Формирование пространственных представлений происходит в тесной связи с развитием речи и мышления. Усвоение ребенком словесных обозначений различных пространственных признаков чрезвычайно важно, поскольку знание названий помогает обобщить эти признаки и абстрагировать их от конкретных предметов.

Формирование пространственных представлений обязательно включает в себя работу над пространственными предлогами, так как усвоение ребенком словесных обозначений пространственного расположения предметов углубляет его представления о пространстве и способствует более полноценному формированию у него зрительно-пространственных представлений. Здесь прежде всего важно усвоить смысловое значение каждого предлога. Значение каждого предлога объясняется отдельно и сопровождается наглядным показом.

Чтобы выяснить, насколько ребенок усвоил значения предлогов предлагаются такие задания: можно взять 2 предмета (книгу и карандаш), и по-разному располагать их в пространстве по отношению друг к другу. Кладем карандаш на книгу, под книгу, в книгу, перед книгой, около книги.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Архипова Е.В.* «О теории и практике развития речи учащихся. Памяти профессора Л. П. Федоренко» // Начальная школа. – 1997. – № 6. – С. 6 – 10.
2. *Ахутина Т.В.* Нейропсихологический подход к диагностики и коррекции трудностей обучения письму. – СПб.: Изд-во СПб. Университета, 2001.
3. *Ахутина Т.В., Золотарева Э.В.* О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья. – 1997. – № 3.
4. *Гегелия Н.А.* Исправление недостатков произношения у школьников и взрослых: Пособие для логопеда. – М.: «Владос», 2001.
5. *Городилова В.И., Кудрявцева М.З.* «Чтение и письмо: Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения». – СПб.: Дельта, 1997. – 224 с
6. *Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю.* Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи / Под ред. О.В. Заширинской. –С-Пб.: Речь, 2006.
7. *Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю.* Организация логопедической работы в школе. – М., Творческий центр «Сфера», 2006.
8. *Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н.* Исправление и предупреждение дисграфии у детей. – М.: Просвещение, 1972.
9. *Ефименкова Л.Н.* Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. Вып. 1. – М.: Книголюб, 2003.
10. *Жукова Н.С.* Учимся писать без ошибок. –М.: Изд-во «ЭКСМО-ПРЕСС», 2001.

11. *Закожурникова М.Л.* и др. Русский язык: Учебник для 2 кл. трехлет. нач. шк. / М.Л. Закожурникова, Н.С. Рождественский. – М.: Просвещение, 1989. – 208с.: ил.

12. *Колпаковская И.К., Спирова Л.Ф.* Характеристика нарушений письма и чтения, 1968 // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учеб. пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2-х т. / Под ред. Л.С.Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1977. – Т. 2.

13. *Крючкова Л.Ю.* «Речь – канал развития интеллекта» // Начальная школа. – 1997. – № 7. – С. 68 – 70.

14. *Лалаева Р.И.* Нарушения письменной речи // Логопедия. – М., 1995.

15. *Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В.* Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб., 1997.

16. Логопедия: Учеб. для студентов дефектологического факультета пед. высш. учебных заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

17. *Лопатин В.В., Лопатина Л.Е.* Малый толковый словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1993. – 740 с.

18. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

19. *Львов М.Р.* «Методика развития речи младших школьников». – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

20. *Меркулова А.Ю.* «Некоторые виды работ по развитию речи на уроках русского языка» // Начальная школа. – 1996. – № 1. – С. 30 – 33.

21. Методика преподавания русского языка: Руководство к самостоятельной работе над курсом / М.С. Соловейчик, О.В. Кубасова, В.П. Канакина – М.: Просвещение, 1988. – 143 с.

22. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др.; Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991 – 240 с.
23. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003.
24. *Морозова И.Д.* «Виды изложений и методика их проведения». – М.: Просвещение, 1984. – 184 с.
25. *Парамонова Л.Г.* Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб., 2004.
26. *Политова Н.И.* «Развитие речи учащихся начальных классов». – М.: Просвещение, 1984. – 191 с.
27. *Российская Е.Н.* «Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей». – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с. (Библиотека логопеда-практика)
28. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. – М.: Просвещение, 1993 – 383 с.
29. *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учеб. пособие – М.: Владос, 1995.
30. *Сергеев Ф.П.* «Речевые ошибки и их предупреждение». – Волгоград: Учитель, 1996. – 152 с.
31. *Сиротинина О.Б.* «Русская разговорная речь: Пособие для учителя». – М.: Просвещение, 1983. – 125с.
32. Современный словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1993. – 704 с.
33. *Соловейчик М.С.* «Нарушение языковых норм в письменной речи младших школьников» // Начальная школа. – 1979. – № 4. – С. 19 – 23.
34. *Соловейчик М.С.* «О содержании работы по культуре речи» // Начальная школа. – 1979. – № 3. – С. 45 – 49.
35. *Соловейчик М.С.* «Работа по культуре речи на уроках русского языка» // Начальная школа. – 1986. – № 7. – С. 21 – 25.

36. *Спирова Л.Ф., Ястребова А.В.* Учителю о детях с нарушениями речи. – М.-П., 1976.

37. *Токарева О.А.* Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии)//Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1969.

38. *Филичева Т.Б., Чевелева М.А., Чиркина Г.В.* Основы логопедии. – М. П., 1989.

39. *Фотекова Т.А., Ахутина Т.В.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2002.

40. Хрестоматия по логопедии (извлечение и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений: в 2-х т. / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстовой. – М., 1997.

41. *Цветкова Л.С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.

42. *Цейтлин С.Н.* «Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей». – М.: Просвещение, 1982. – С. 143.

43. *Ястребова А.В.* Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы // Книга для учителя-логопеда. – М.: Просвещение, 1978.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Изложение

Куда все подевалось?

На зеленой лужайке под большим дубом жил колодец. Около него любили отдыхать путники.

Однажды один озорник бросил в колодец камень. Камень закрыл источник. Высохли трава, дуб. Перестал вить гнездо соловей. Больше не звучала его чудесная песня.

Через много лет мальчик стал дедушкой. Пришел он на то место, где был колодец. Кругом желтел песок, ветер гнал тучи пыли. Задумался дедушка: «Куда все подевалось?»

План.

1. Колодец.
2. Поступок мальчика.
3. Возвращение к колодцу.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Изложение

Рыжик

Однажды лесник подобрал в лесу олененка. У малыша погибла мать – олениха. Малыш не умел сам добывать пищу.

Лесник отдал олененка школьникам. Ребята назвали малыша Рыжиком. Они отвели ему место в сарае. Детвора носила зверьку хлеб, молоко. Ребятишки давали малышу яблоки, печенье. По утрам олененок гулял по селу.

За лето малыш подрос. Теперь он должен жить в родном доме. Дети отвели друга в лес и грустили.

План.

1. Лесник нашел олененка.
2. Олененок живет у ребят.
3. Малыш подрос.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Комплекс упражнений

1. Найти в предложении лишнее слово.
 - *В саду собирают яблоки, фрукты, груши.*
 - *На празднике было много мальчиков, детей, девочек.*
 - *На лугу растут ромашки, цветы, колокольчики.*

2. Найдите повторы в данных предложениях, исправьте (предложения записаны на доске).
 - *Покрытая сухими листьями лесная тропинка привела нас на лесную поляну.*
 - *Рядом с лагерем есть лес, а за ним есть речка.*
 - *Ребята бежали за лисой, но она убежала.*
 - *Был солнечный день. День был теплый.*

3. Найдите ошибки, напишите правильный вариант.
 - *У меня много делов.*
 - *Ждут каникулов*
 - *Ходят без польт.*
 - *Засох из камня.*

4. Предложите правильный вариант.
 - *Текет крыша*
 - *Красивше*
 - *Туманная утра*
 - *Вся семья встретились*

5. Прочитайте предложения. Напишите правильный вариант.
 - *Я люблю не только рисовать, а лепить из пластилина.*

- *На зеленой лужайке стоял колодец старый.*
 - *День стал короче, а ночь длинной.*
6. Найдите повторы слов в предложениях. Исправьте.
- *Лосиха с лосенком побежали. За ними побежала стая волков. Лоси побежали к сторожке.*
7. Предложите правильный вариант
- *Пример решается действием отнимания.*
 - *Девочки собирают ягоды и малину.*
 - *Около ух пятнышки.*
8. Составьте из двух предложений одно.
- *Птиц в парке мало. Потому что многие улетели в теплые края.*
 - *Поймал Сережа ужа. Посадил его в клетку.*
9. Предложите правильный вариант.
- *Вкусная картофель*
 - *Не ложи на парту*
 - *Колодец был высох.*
10. В данных предложениях вставьте слово «который» в нужной форме.
- *Гречиха – травянистое растение, из семян ... изготовляют крупу.*
 - *Белка – зверек с пушистым хвостом, ...прыгает с дерева на дерево.*
11. Найдите ошибки, напишите правильный вариант.
- *Шишка на лбе*
 - *Урожай яблоков*
 - *Пирожки с повидлой*
 - *Шесть карандашов*

12. Предложите правильный вариант
- *Застрял в лужу*
 - *Описывать о природе*
 - *Вкусная печенья*
 - *На лбе шишка*
13. Выберите одно из слов, указанных в скобках.
- *Мы до этого не (догадались, додумались)*
 - *Вот до чего (доводит, приводит) невнимательность.*
 - *Он (поразился, удивился) случившемуся.*
14. Найдите и устраните повторы в предложениях
- *Высохли трава и дуб. Больше не плел гнездо соловей. Больше не звучала его чудесная песня.*
15. Среди данных предложений найдите то, в котором допущена ошибка. Исправьте и запишите.
- *В библиотеке дети читают книги*
 - *Во дворе много маленьких малышей.*
 - *На улице хорошая погода.*
16. Найдите повторы слов в тексте. Предложите правильный вариант.
- *Волк бросился на ежа. Волк укололся. Волк упал от боли.*
17. Предложите правильный вариант.
- *На берег трудно приблизиться.*
 - *Притронулся до горячей плиты.*

18. Найдите ошибки, предложите правильный вариант.

- *Вкусная повидла*
- *Языки пламя*
- *На пушистых веток*

19. Среди предложений найдите то, в котором допущена ошибка. Исправьте.

- *В гнезде жили пернатые птицы.*
- *Мы ездили на экскурсию в музей.*
- *Ночь переночевали в лесу.*

20. Найдите повторы в данных предложениях. Исправьте.

- *Ребята положили в рюкзак вещи, ложки, вилки. Утром ребята ушли*

21. Найдите и исправьте ошибки.

- *Солнце слепила глаза.*
- *Детвора готовились к празднику.*

22. Составьте из двух предложений одно.

- *Вася слез с дерева на землю. Пошел домой.*
- *Еж отвернулся от молока, фыркнул. И убежал.*

23. Среди данных слов назовите те, в которых допущены ошибки. Исправьте ошибки, указав правильный вариант.

- *Купить мыло, много стулов, взять санка, читать книгу, сидеть в угле.*

24. Среди данных предложений найдите то, в котором допущена ошибка.

- *Летом старшеклассники ходили в поход.*
- *Дедушка пришел на то место, был колодец.*
- *Осенью птицы улетають на юг.*

25. Среди данных слов назовите те, в которых допущены ошибки. Исправьте ошибки, указав правильный вариант.

- *Дети бежат, взять грабли, новый полотенце, много девочек, выполнять задание.*

26. Исправьте ошибки.

- *Небо заволокло тучами.*
- *Я с мамой ездили к бабушке.*

27. Составьте из двух предложений одно.

- *Я не пошел гулять. Была плохая погода.*
- *Весна – время года. Распускаются почки.*

28. Устраните повторы в тексте.

- *Мальчик с Жучкой шел из школы. Мальчик упал в глубокую яму. Жучка тала выть, звать на помощь.*

29. Предложите правильный вариант. Укажите ошибку.

- *Особенно очень сильно кричали вороны.*
- *По дорожке бежал молодой щенок.*

30. Среди данных предложений найдите то, в котором допущена ошибка. Исправьте.

- *Журавль клювом клюнул лягушонка.*
- *На перемене дети пошли в столовую.*
- *Пахнет запахом весны.*

31. Устраните повторы в тексте.

- *Ребята проснулись рано. Ребята задумали идти в лес. Ребята пошли в лес по полевой дороге.*

32. Найдите и исправьте ошибки.

- *У меня это вызывает любопытность.*
- *У него беззаботливый характер.*

33. Укажите ошибки.

- *Стукнул по голове волка Яша.*
- *Он подыскал надежного себе помощника.*

34. Выберите одно из слов, указанных в скобках

- *Этому нужно (уделить, выделить) особое внимание.*
- *Дети (огорчились, обиделись) отмене поездки.*

35. Предложите правильный вариант. Укажите ошибку.

- *На рисунке нарисованы разные грибы.*
- *Кругом желтеют желтенькие цветы.*

36. Устраните повторы в предложении.

- *Стрижа обдало брызгами, и стриж решил, что скоро конец.*

37. Среди данных предложений найдите то, в котором допущена ошибка. Исправьте и запишите исправленное предложение.

- *Собаки напали на след зайца.*
- *Птичка вылетел из клетки.*
- *Я интересуюсь изучением Луны.*

38. Предложите правильный вариант. Укажите ошибку.

- *Листья на деревьях осенью становятся разноцветными, пестрыми.*
- *На поляне красуется красавец клен.*

39. Устраните повторы в тексте.

- *У меня есть котенок Мурзик. Мурзика мне подарили на день рождения. Я очень люблю Мурзика.*

40. Прочитайте предложение, дайте правильный вариант.

- *Девушка была румяной, гладко причесана.*
- *Дуров стоял до тех пор, чтобы девочка вышла из клетки.*

41. Предложите правильный вариант. Укажите ошибку.

- *Я расскажу интересный рассказ.*
- *По ледяной дорожке гуси выплыли на берег.*

42. Устраните повторы в тексте.

- *Озорник бросил в колодец камень. Камень закрыл источник колодца.*

**Татьяна Владимировна Волосовец,
Елена Николаевна Кутепова**

**ПРЕОДОЛЕНИЕ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК
В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ
МЛАДШИХ КЛАССОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Учебно-методическое пособие

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Компьютерная верстка *М.Н. Заикина*
Дизайн обложки *М.В. Шатихина*

Издание подготовлено в авторской редакции

Подписано в печать 5.03.08 г. Формат 60×84/16. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 4,42. Тираж 500 экз. Заказ 231

Российский университет дружбы народов
117923, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
117923, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41