

УСВОЕНИЕ ТЕКСТООБРАЗУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ СЛОВСОЧЕТАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

LEARNING OF THE TEXT-FORMING FUNCTION OF WORD COMBINATION IN ELEMENTARY
SCHOOL STUDENTS WITH A DELAY IN MENTAL DEVELOPMENT

Тушева Е.С.

Заместитель декана факультета профессиональной переподготовки специалистов по дефектологии, доцент кафедры олигофренопедагогики Московского педагогического государственного университета (ГОУ ВПО «МПГУ»), кандидат педагогических наук.

E-mail: tusheva-fps@rambler.ru

Аннотация. В статье раскрываются возможности усвоения текстообразующей функции словосочетания младшими школьниками с задержкой психического развития. На основе лингвистических и психолингвистических представлений, разработанных в теории синтаксиса, представлены методические приемы и примеры наблюдений за трансформацией словосочетательных моделей.

Ключевые слова: коррекционно-развивающее обучение, младшие школьники с задержкой психического развития, усвоение текстообразующей функции словосочетаний, структурно-семантическая модификация словосочетаний.

Tusheva E.S.

Deputy Dean of the Faculty of Professional Retraining in Defectology, Associate Professor at the Department of Oligophrenopedagogics of the Moscow Pedagogical State University, Candidate of science (Education).

E-mail: tusheva-fps@rambler.ru

Annotation. The article explores the possibilities of learning the text-forming function of word combination in elementary school students with a delay in mental development. On the basis of the linguistic and psycholinguistic concepts developed in the syntax theory, the author presents methodical techniques and examples of observed transformation of word combination models.

Keywords: correctional developing training, elementary school students with a delay in mental development, learning of the word-forming function of word combination, structural and semantic modification of word combinations.

В последнее время возросло количество учащихся, испытывающих трудности в усвоении текстовой информации. В случае обучения детей с задержкой психического развития эти проблемы выражены наиболее ярко, а методически-адаптированных разработок, направленных на их решение, недостаточно. Именно поэтому изучение текстообразующей функции словосочетания в контексте ее усвоения младшими школьниками с задержкой психического развития представляет для нас научно-практический интерес.

В соответствии с современными лингвистическими и психолингвистическими представлениями, разработанными в теории синтаксиса, словосочетание рассматривается как синтаксическая единица, которая состоит не менее чем из двух структурно и семантически организованных компонентов (главного и зависимого), участвует опосредованно – через предложение – в коммуникации и является минимальным фрагментом связной речи (Е.Н. Смольянинова). Такое понимание сочетаемости слов ориентирует на организацию учебного процесса, в котором овладение правилами синтаксического конструирования и усвоение коммуникативной функции словосочетания взаимообусловлены и взаимосвязаны, органично дополняют друг друга.

В методике изучения словосочетаний выделяются структурно-семантический и функционально-семантический подходы [2; 8; 13]. Реализация структурно-семантического подхода осуществляется в рамках изучения словосочетания как синтаксической единицы, имеющей:

- грамматические признаки (овладение морфологическими правилами изменения и сочетания слов);
- семантическую связность (зависимое слово конкретизирует или уточняет значение главного);
- последовательно выстроенную синтаксическую конструкцию, представленную отдельно или в структуре предложения. Структурная организация словосочетания определяется характером связи его компонентов, их количеством, принадлежностью к части речи и порядком расположения по отношению друг к другу.

В контексте функционально-семантической направленности изучения словосочетаний речь идет о коммуникативном предназначении данной синтаксической единицы. Рамки коммуникативного использования словосочетаний достаточно широки и определяются характером их функционирования в составе предложения, текстового фрагмента, текста или высказывания.

Практика показала, что посредством наблюдения за коммуникативными свойствами и функционированием данной синтаксической единицы расширяются возможности практического овладения словосочетательными моделями, устанавливается взаимозависимость между структурно-семантическими и логико-грамматическими языковыми закономерностями сочетания слов. Помимо этого словосочетания могут использоваться в качестве дидактического материала при изучении орфографических правил и грамматических тем, как опорные конструкты в работе по развитию связной речи [1; 3; 5; 6; 9].

Большую методическую ценность, на наш взгляд, представляют целенаправленные наблюдения за текстовыми функциями словосочетания, что определяется относительно

свободной конструктивностью и возможностью модификации словосочетательных моделей. Специально организованные наблюдения за функционированием словосочетания способствуют развитию речемыслительной деятельности учащихся, формированию у них языковых умений, предполагающих определение основной темы текста или текстового фрагмента, установление роли словосочетания в создании художественного образа или воплощения авторской мысли; способствуют возможности использования словосочетаний с позиции говорящего или пишущего [10].

Следует признать, что для учащихся с задержкой психического развития (ЗПР) анализ текста и текстообразующих функций словосочетания в нем является одной из самых трудных логических операций. Примечательно, что это касается не только произведений художественной и научно-популярной литературы, но и осмысления текстов арифметических задач. Ошибки, которые дети с ЗПР допускают в процессе усвоения словосочетательных моделей, специалисты относят к группе наиболее устойчивых (Г.В. Бабина, Ю.А. Костенкова, Р.И. Лалаева, Г.Н. Рахмакова, Р.Д. Тригер, Е.С. Тушева и др.)

Причинами, обуславливающими затруднения в усвоении текстообразующих функций словосочетания учащимися с ЗПР, являются особенности их психофизического и речевого развития [4; 7; 11; 12]. Поэтому следует обратить внимание на текстовые формы, используемые в процессе литературного чтения, на зависимость их содержания от перцептивных возможностей учащихся и, конечно же, на методику работы с текстом. Исходя из заданных позиций, конкретизируем границы усвоения текстообразующей функции словосочетания младшими школьниками с ЗПР.

1. Проведенные исследования показывают, что речь детей с задержкой психического развития отличается употреблением однотипных словосочетательных конструкций, трудностями в усвоении семантических, грамматических и функциональных характеристик словосочетания. К началу школьного обучения в речи детей с ЗПР отмечается большое количество ошибок формально-семантического характера, связанных с употреблением флексий (замена окончаний главного или зависимого слова), неправильным использованием предлогов (пропуски, замены, замещение в рамках падежной группы), неверным оформлением предлогов и окончаний существительных.

Выраженные трудности проявляются в овладении точными дифференцированными значениями словосочетания. Особенно это заметно, когда требуется конкретизировать действие предмета или определить его характерные признаки, когда надо подобрать слова для описания происходящего события или наблюдаемого явления.

2. В начале школьного обучения дети читают композиционно-линейные, эмоционально насыщенные художественные произведения малого фольклорного жанра (потешки, побасенки, считалки и др.), сказки, стихи, небольшие по объему авторские произведения. Иллюстрации обеспечивают целенаправленное управление вниманием учащихся, формируют восприятие образа героя художественного произведения, помогают осмыслить содержание текста или его фрагментов, наглядно и доступно детскому восприятию отражают сущность авторского замысла, выполняют эстетическую функцию.

3. Методика обучения младших школьников литературному чтению согласует логику текстовой формы с логикой и структурой действий учащихся. В методический аппарат современного учебника заложены разнообразные виды работ по совершенствованию техники чтения и понимания смысловой стороны прочитанного:

- актуализируются знания, имеющие отношение к тексту;
- перед чтением текста проводится словарная работа;
- четко формулируются вопросы, касающиеся содержания прочитанного произведения, характеристики героев и их поступков, определения логической последовательности происходящих событий.

На уроке учитель использует разнообразные методические приемы, направленные на восприятие и анализ текстовой информации: выборочное чтение, чтение по ролям, инсценировки и сюжетное моделирование целого литературного произведения или его части. Между тем работа над текстообразующей функцией словосочетания представлена фрагментарно, без достаточной аналитической обработки, что, на наш взгляд, и определяет необходимость создания методически-адаптированной модели усвоения правил конструирования словосочетания и определения синтаксической активности словосочетания в тексте.

Рассматриваемые направления работы в принципе вполне соотносимы со специфическими задачами коррекционно-развивающего обучения, в том числе и с задачами формирования и развития синтаксического строя речи детей с ЗПР. Сведения о современных научно-методических аспектах изучения словосочетания рассматриваются нами в качестве ориентира – информационно-справочного материала, позволяющего педагогам (учителю и логопеду) наиболее продуктивно и рационально организовать процесс обучения учащихся классов КРО.

На начальном этапе обучения детей с ЗПР наиболее актуальны и значимы методические вопросы, связанные с решением задач практического ознакомления со словосочетанием. Знакомство учащихся с данной синтаксической единицей начинается с подготовительных упражнений, включающих языковой анализ и синтез, языковые обобщения. Накопление речевого опыта детей проводится также посредством систематических наблюдений за различными объектами, явлениями и событиями. Целесообразность использования подготовительных упражнений и систематических наблюдений определяется возможностью употребления словосочетаний в качестве опорных языковых средств речевого и когнитивного развития данной категории детей. Совершенствование речевых навыков подводит учащихся к осмысленному овладению элементарными семантическими и грамматическими признаками словосочетаний на эмпирическом уровне.

Эмпирическое усвоение словосочетаний учащимися с ЗПР осуществляется в рамках целого ряда направлений.

1. Наблюдения над смысловой связью слов в словосочетании

1.1 Уяснение принципа лексико-семантической сочетаемости слов в составе словосочетания:

- белый снег – белый уголь, лететь самолетом – лететь поездом,*
- бежать быстро – стоять быстро, гордый человек – горький человек,*

круглый мяч – квадратный мяч, сладкий сахар – соленый сахар.

1.2 Конкретизация предмета названного главным словом в связи с изменением зависимого слова – признака:

вежливое слово – грубое слово, домашняя работа – классная работа, летает низко – летает высоко, листья березы – листья клена, прямая линия – ломаная линия, говорить быстро – говорить медленно и др.

1.3 Подбор антонимичного словосочетания к данному:

младший брат – ...

холодный вечер – ...

говорить тихо – ...

домашние животные – ...

надел пальто – ...

2. Конструирование словосочетаний

2.1 Достраивание словосочетания по вопросам (по данному главному слову):

пчела (какая?) ... медоносная, трудолюбивая;

дом (какой?) ... кирпичный, деревянный, многоэтажный;

плавают (где?) ... в реке, в бассейне, в пруду и др.

2.2 Восстановление словосочетания с опорой на картинку (по данному зависимому слову):

веселая ... (песня, история, игра, девочка);

праздничный ... (пирог, день, наряд, парад);

лесные ... (звери, птицы, ягоды) и др.

2.3 Компонентные трансформации в словосочетании на уровне зависимого слова:

суп из грибов – грибной суп, пирог с яблоками – яблочный пирог,

сумка из кожи – кожаная сумка, лист клена – кленовый лист,

песня соловья – соловьиная песня, ветка березы – березовая ветка.

3. Оформление словосочетания с учетом грамматической формы главного слова

3.1 Изменение окончаний зависимого слова при изменении формы числа главного слова:

дождливый день – дождливые дни, первое слово – первые слова.

3.2 Изменение окончаний зависимого слова при употреблении в качестве главного слова существительных разного рода:

высокое дерево, высокий дом, высокая гора;

первый ряд, первая парта, первое слово;

мой друг, моя подруга, мое выступление.

3.3 Изменение окончаний зависимого слова при употреблении в качестве главного слова существительных разного рода и числа:

резинová перчатка – резиновые перчатки;

резиновый сапог – резиновые сапоги;

резиновое колесо – резиновые колеса.

4. Усвоение функционально-семантических свойств словосочетания в контексте предложения

4.1. Завершение предложения путем подбора подходящего словосочетания (из ряда данных):

В лесу живут ... (дикие звери, легковые автомобили, могучие дубы). Айболит вылечил ... (малюток акулят, веселого Буратино, бедного кузнечика, трех медведей).

Мне позвонил ... (мобильный телефон, школьный друг, школьная подруга).

4.2. Составление предложения с данным словосочетанием (с опорой на картинку, в процессе моделирования ситуации):

пушистый бельчонок, пушистого бельчонка, пушистому бельчонку;

три богатыря, трех богатырей, трем богатырям;

выехал из гаража, выехал из-за гаража, заехал в гараж и др.

4.3. Распространение предложения:

*Наступила осень. – Наступила **золотая** осень. (Распространители: осень (какая?) ... дождливая, холодная, ветреная и др.)*

*Опадают листья. Опадают **желтые** листья. (Распространители: листья (какие?)... красные, багряные, сухие, разноцветные и др.)*

*Светит солнце. Светит **яркое** солнце. (Распространители: солнце (какое?) ... горячее, теплое, красное, золотое, лучистое, ласковое и др.)*

5. Наблюдения за текстовыми функциями словосочетаний

5.1 Выявление текстообразующей функции именных словосочетаний на основе анализа двух текстовых фрагментов.

В ходе анализа текстовых фрагментов выясняется роль использования словосочетания «существительное + прилагательное» для создания рассказа описания. Первый текстовый фрагмент включает словосочетания «существительное + прилагательное». Во втором текстовом фрагменте прилагательные пропущены.

Лиса Патрикеевна

У кумушки-лисы зубки острые, рыльце тоненькое, шубка тепленькая. У нее шерсть золотистая, на шее белый галстучек.

(По К.Д. Ушинскому)

Лиса Патрикеевна

У кумушки-лисы зубки ..., рыльце ..., шубка У нее шерсть ..., на шее ... галстучек.

5.2 Выяснение текстообразующей функции глагольных словосочетаний (на примере модели словосочетания «глагол + существительное в косвенном падеже»).

В работе с данными глагольными словосочетаниями выясняется их роль в создании рассказа повествовательного характера. Применяется аналогичная модель анализа текстового фрагмента, что и в пункте 5.1. Разница заключается в том, что в словосочетании «глагол + существительное в косвенном падеже» мы опускали существительное, а в словосочетании «существительное + прилагательное» (п. 5.1) опускали прилагательное.

День рождения

У Марины гости. Ей сегодня исполняется восемь лет. Мама испекла пирог. Папа купил конфет. Бабушка принесла фрукты. Подруги подарили книги.

(Л.Н. Ефименкова)

День рождения

У Марины гости. Ей сегодня исполняется восемь лет. Мама испекла Папа купил Бабушка принесла Подруги подарили

5.3 Установление роли словосочетания в создании художественного образа (в рамках конкретного текста).

Золотая осень

Осень царствовала в роще у речки. У осинки на земле вырос удивительный нарядный ковер. Родная березка вся в золотой одежде. Клен стоит в пурпурной краске. Среди золотых деревьев листья клена выделяются красными пятнами. Только дуб стоит в зеленой шубе. По речке плывет плот из пестрых листьев. Как много осенних красок!

Образ золотой осени создается за счет употребления именных словосочетаний типа «нарядный ковер», «в золотой одежде», «плот из пестрых листьев» и др.

Запасливый еж

В лесу жил еж. Ночью он приходил в сад. В саду еж находил яблоки. Яблоки он накалывал на иголки. Еж складывал яблоки в норке. Он заготавливал корм на зиму.

(Л.Н. Ефименкова)

Образ запасливого ежа создается с помощью глагольных словосочетаний «приходил в сад», «находил яблоки», «накалывал на иголки», «складывал в норке», «заготавливал на зиму».

Наблюдения над языком авторских текстов (предложений из них) способствуют более точному пониманию главной мысли текста. Такая работа расширяет возможности детей при пересказе текста и продуцировании собственного высказывания.

Перечисленные направления и предложенные варианты практических упражнений значительно активизируют мысле-рече-языковые умения и познавательные возможности детей с ЗПР. Овладение структурно-семантическими и функционально-семантическими характеристиками словосочетания на эмпирическом уровне способствует снижению количества ошибок при выполнении письменных заданий.

На более продвинутом этапе школьного обучения учащихся с задержкой психического развития возрастает значимость использования методически-адаптированных приемов лексико-семантической модификации словосочетаний.

Исходя из парадигмы сочетания слов, мы выделили четыре типа лексико-семантической модификации словосочетаний: *конкретизирующие, обобщающие, антонимические и синонимические*. Доминирующим направлением работы являлась аналитическая обработка лексико-семантических модификаций словосочетаний в предложениях и текстах. Приведем ряд примеров.

1. Наблюдения за преобразованием предложения в результате лексико-семантической трансформации словосочетаний

- Конкретизирующий тип модификации словосочетаний:

Грибы в лесу **можно найти повсюду** (под березой, под елкой, под корягой, под кустом). Повар испек **пироги с начинкой** (капустой, рыбой, мясом, грибами, яблоками).

- Обобщающий тип модификации словосочетаний:

Грибы в лесу можно **найти под березой, под осинкой, под елкой** (под деревьями). Непопулярный молоток **бьет и вкось, и вкривь, и в бок** (неточно, мимо, куда попало). Елочку

нарядили бусами, шариками, шишечками, звездами, фонариками (*игрушками, разными игрушками*).

- Антонимический тип трансформации словосочетаний:

Дорога вела к **ближнему поселку** (*дальнему; старому – новому*). Машина двигалась по дороге и **поехала направо** (*налево; назад – вперед*).

- Синонимический тип модификации словосочетаний:

С кленов опадали **желтые и красные листья** (*золотые, алые, пурпурные*). В глуши леса охотники **увидели пятнистую кошку** (*рысь*). Аркадий **говорил очень тихо** (*чуть слышно, шепотом, тихим голосом*).

2. Наблюдения за лексико-семантическими модификациями словосочетаний в тексте (микротексте)

- Конкретизирующий тип модификации словосочетаний:

В нашей жизни встречаются **разнообразные часы**. Сначала люди придумали **солнечные часы**. Но ими можно было пользоваться только в солнечные дни. Затем появились **песочные часы**. Люди изобрели также **водяные и механические башенные часы**. Все это – предки наших **современных часов**. Позднее появились **карманные, ручные, настольные, настенные часы** (*по А. Пасхиной*).

- Обобщающий тип модификации словосочетаний:

В парке продавали **красные, зеленые, голубые, синие и фиолетовые шары**. Вдруг **подул сильный ветер**. Шары оторвались и полетели высоко в небо. Люди смотрели и радовались, как по небу летят **разноцветные шары** – яркие как радуга.

- Антонимический тип модификации словосочетаний:

Жил-был **беленький, чистенький котенок**. Все его любили и ласкали. Однажды он залез в печную трубу и испачкался. Люди подумали, что это **черненький, чумазенький котенок**. Его стали пугаться и прогонять.

- Синонимический тип модификации словосочетаний.

Высоко в горах жил Великан. Его никто не видел, но все про него говорили. Одни говорили «**большой человек**», другие – «**огромный человек**», а третьи – «**громадный человек**». И все они были правы. Кто догадался, почему?

Целесообразность таких упражнений определяется возможностью использования словосочетаний в качестве опорных языковых средств, касающихся выделения основной темы текста, установления роли словосочетания в создании художественного образа или воплощения авторской мысли, употребления словосочетаний с позиции говорящего или пишущего.

Возможность использования лексико-семантической модификации словосочетаний представляет значительный интерес для практики школьного обучения. В условиях коррекционно-развивающего обучения учащихся с задержкой психического развития этот вид работы наиболее значим, поскольку при усвоении текстообразующей функции словосочетания дети испытывают большие затруднения структурного и семантического характера.

При выполнении заданий на лексико-семантическую модификацию, у учащихся с ЗПР трудности чаще всего возникают в тех случаях, когда необходима реализация синонимических, антонимических и обобщающих преобразований. На уровне предложения

отмечаются трудности модификации признаков действия предмета, выраженных наречиями. Вместо подбора слов с антонимическими и синонимическими значениями предлагаются варианты словообразовательных замен.

Без специально организованного обучения учащиеся с ЗПР испытывают значительные сложности при анализе лексико-семантических модификаций словосочетаний. Производимая трансформация становится понятной школьникам только при условии сопровождения анализа демонстрацией практических действий или использования сюжетных картинок.

Трудности в узнавании словосочетательных моделей, которые дети с ЗПР испытывают при понимании связного литературного текста, переносятся и на понимание текста арифметических задач. Дело в том, что словосочетания, употребляемые в текстах арифметических задач, требуют точности воспроизведения предполагаемого действия. Затруднения в идентификации значений словосочетаний приводят к неправильному выбору арифметических действий (вместо сложения выполняется умножение и наоборот). Происходит неверная расшифровка смыслового значения словосочетаний, замена данного значения семантически сопоставимым (*увеличить на ... единиц – увеличить в ... раз; уменьшить на ... единиц – уменьшить в ... раз и др.*) или антонимичным (*увеличить на ... единиц – уменьшить на ... единиц и др.*).

Достаточно обширна семантическая модификация словосочетательных моделей при постановке вопроса задачи: *сколько всего..., на сколько... больше (меньше), во сколько раз... больше (меньше) и др.*

Высокая степень абстрагирования математического материала и трудности в усвоении словосочетательных конструкций детьми с ЗПР обуславливают необходимость специального методического сопровождения, направлено на понимание содержания задачи, посредством дифференциации словосочетательных значений, а именно:

- выполнения разнообразных практических действий с предметами;
- моделирования сюжета задачи;
- разыгрывания инсценированного сюжета;
- детального иллюстрирования условия задачи;
- использования схематических записей или таблиц;
- интонационного выделения словосочетания;
- сопоставления противоположных значений словосочетаний в содержании одной задачи с использованием предикативной модуляции;
- сопоставления противоположных и/или равнозначных по смыслу значений словосочетания на примере нескольких задач с изменением пропозициональной функции актанта (субъекта или объекта);
- исправления заведомо ошибочного решения задачи с акцентированным вниманием на интерпретации словосочетательных значений;
- выбора подходящего словосочетания к схеме или записи решения задачи;
- составления задач по готовому решению.

Главным условием при любом виде работ над арифметической задачей является необходимость обоснованного выполнения действий и их логического соотнесения с приме-

няемыми словосочетательными конструкциями. Анализ активного функционирования словосочетаний в текстовых фрагментах задач позволяет сгладить эмоциональный негативизм и снять ученический страх перед решением арифметических задач.

Практика показала, что случаи эмоционального негативизма встречаются довольно часто и имеют разную степень проявления. Мы наблюдали детей, у которых при слове «задача» сразу же менялось настроение, которые панически боялись приступать к работе над задачей. Встречались дети, у которых при выполнении задачи из-за сильного нервного перенапряжения срабатывало охранительное торможение и, как следствие, наблюдался отказ от работы. В данной ситуации коррекция эмоционально-волевых усилий и настроения учащихся с ЗПР во многом зависит от успешности усвоения дифференциации смысловых значений словосочетательных конструкций при осмыслении условий арифметических задач.

Суммируя вышесказанное, подведем итоги.

На начальном этапе обучения детей с ЗПР наиболее актуальны и значимы вопросы, способствующие практическому ознакомлению с лексико-семантическими преобразованиями словосочетаний.

На более продвинутом этапе работы особое внимание следует уделять накоплению рече-языкового опыта школьников посредством наблюдения за лексико-семантической модификацией словосочетаний, осуществляемой в ходе выполнения упражнений, включающих языковой анализ и синтез, языковые обобщения. Овладение семантическими модификациями словосочетаний способствует развитию у школьников аналитических возможностей, связанных с установлением причинно-следственных связей между структурно-логическим и функциональным соотношением компонентов словосочетания. Достигается это путем систематических наблюдений за трансформацией сочетания слов в специально подобранных текстах.

Дифференциация смысловых значений словосочетательных конструкций важна и при работе с текстами арифметических задач. Усвоение лексико-семантических признаков словосочетания применительно к математической терминологии способствует развитию учебной активности учащихся с ЗПР и создает ситуацию успеха при решении арифметических задач, сглаживая тем самым возможные негативные проявления и укрепляя уверенность детей в себе.

Таким образом, перевод словосочетания из пассивной позиции в разряд активного функционирования значительно расширяет не только речевую практику детей с ЗПР, но и границы коррекционно-развивающего обучения. Предлагаемые направления работы могут рассматриваться в качестве модели эмпирического усвоения школьниками с ЗПР лексико-семантического компонентного состава словосочетаний и их текстообразующей функции.

Список литературы:

1. *Ефименкова, Л. Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М., 1991.
2. *Ильенко, С. Г.* Текстовые реализации и текстообразующие функции синтаксических единиц / С. Г. Ильенко. – Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1988.

3. Каримова, О. Г. Усвоение младшими школьниками словосочетания как синтаксической единицы (функционально-семантический аспект) : дис. ... канд. пед. наук / Ольга Григорьевна Каримова. – СПб., 2000. – 221 с.
4. Лалаева, Р. И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева. – СПб., 1992.
5. Программы для специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VII вида. – М.: Парадигма, 2010. – 407 с.
6. Рамзаева, Т. Г. Русский язык : учебники для 2, 3 и 4 кл. / Т. Г. Рамзаева. – М., 2005.
7. Рахмакова, Г. Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития / Г. Н. Рахмакова // Дефектология. – 1987. – № 6.
8. Смольянинова, Е. Н. Словосочетание в теоретическом и методическом аспектах / Е. Н. Смольянинова. – Л.: ЛГПИ, 1990. – 93 с.
9. Тригер, Р. Д. Некоторые особенности младших школьников с задержкой психического развития в овладении грамматическим строем речи / Р. Д. Тригер // Дефектология. – 1987. – № 5. – С. 12-18.
10. Тушева, Е. С. Трудности реализации словосочетательных моделей в речи детей с задержкой психического развития / Е. С. Тушева // Имідж сучасного педагога: Науково-практичний освітньо-популярний часопис. – Полтава. – 2005. – № 6-7 (55-56). – С. 65-67.
11. Тушева, Е. С. Структурно-семантический анализ словосочетаний в речи детей с задержкой психического развития. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : монографический сб. / Е. С. Тушева, С. И. Чаплинская. – М.: Прометей, МПГУ, 2005.
12. Тушева, Е. С. Лексико-семантическая модификация словосочетаний в речи учащихся с задержкой психического развития / Е. С. Тушева // Логопедия XXI века: традиции и новации : сб. материалов науч.-практич. конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 20 апреля 2012 г. / РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012. – С. 312-316.
13. Фомичева, Г. А. Система работы над словосочетанием в 1-3 классах / Г. А. Фомичева // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку. – М., 1982.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2