

Департамент образования города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

На правах рукописи

Краузе

Краузе Елена Николаевна

**Формирование языковых средств
выражения временных отношений в письменной речи
умственно отсталых школьников**

5.8.3 – коррекционная педагогика
(олигофренопедагогика)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
д.п.н., профессор Моргачева Е.Н.

Москва - 2022

Оглавление

Введение.....	4
Глава I. Изучение проблемы категории времени в философской, лингвистической и специальной литературе.....	14
1.1. Время как философская категория.....	14
1.2. Синтаксическая категория времени как лингвистическая проблема.....	18
1.3. Особенности формирования понятия времени у детей и подростков с умственной отсталостью.....	27
1.4. Содержательный аспект формирования временных представлений у школьников с умственной отсталостью.....	35
Глава II. Особенности употребления языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых школьников.....	47
2.1. Цель, задачи, организация и методика проведения констатирующего эксперимента.....	47
2.2. Результаты выполнения экспериментальных заданий обучающимися контрольной группы (КГ №1).....	54
2.3. Результаты выполнения заданий школьниками экспериментальной группы (ЭГ №1).....	62
2.4. Сравнительный анализ выполнения экспериментальных заданий обучающимися экспериментальной и контрольной групп.	

Обсуждение результатов экспериментального изучения.....	76
Глава III. Технология коррекционной работы по формированию языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых обучающихся.....	94
3.1. Теоретические основы, цель, задачи и организация экспериментального обучения.....	94
3.2. Содержание экспериментального обучения.....	103
3.3. Цель, организация и методика проведения контрольного эксперимента.....	116
3.4. Результаты контрольного эксперимента.....	118
Выводы.....	138
Заключение.....	140
Список литературы.....	145
Приложения.....	160

Введение

Категории времени и временных отношений имеют длительную историю изучения в специальной психологии и в специальной педагогике (олигофренопедагогике). Исследователей в основном интересуют особенности восприятия времени детьми и подростками с интеллектуальными нарушениями, в том числе, в процессе освоения и усвоения различных учебных предметов – истории, географии, математики, русского языка.

Ученые (И.В. Белякова, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, И.И.Финкельштейн, Ж.И. Шиф) установили, что у детей и подростков изучаемого контингента формирование временных представлений происходит с большим трудом и усложняет усвоение знаний по различным учебным предметам, и прежде всего - по русскому языку. Вместе с тем, данные представления играют важную роль в развитии устной и письменной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Они содействуют логически оформленной реализации связной устной речи и письменных работ, влияют на развитие внутренней речи и представляют из себя основу продуктивной психической деятельности. Усвоение и правильное использование грамматических конструкций, выражающих временные отношения, содействуют пониманию причинно-следственных отношений, и связаны с совершенствованием мыслительной деятельности в целом.

Необходимо отметить также, что расширение временных представлений в процессе обучения русскому языку выделяется в отдельную задачу в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее - ФГОС). В документе подчеркнута необходимость использования

письменной коммуникации для решения практических задач. Формирование письменной коммуникации невозможно без временного аспекта организации письменных высказываний; возможность связно и последовательно излагать свои мысли в письменном виде, в свою очередь, становится важным условием дальнейшего профессионального обучения, трудоустройства, конкурентоспособности и успешной социализации людей с интеллектуальными нарушениями.

В научных исследованиях и в практических работах отечественных ученых (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, Н.Г. Галунчикова, М.Ф.Гнездилов, С.Ю. Ильина, Э.В. Якубовская и др.) описаны основные подходы, а также приемы и упражнения по развитию временных представлений в устной и в письменной речи школьников с интеллектуальными нарушениями. Однако, данная работа проводится в контексте изучения отдельных тем («Глагол», «Предложение»). При этом освоение временной лексики, временных синтаксических конструкций как самостоятельное направление работы не представлено.

Актуальность данного исследования связана с рядом определенных **противоречий**:

- между необходимостью введения в процесс обучения русскому языку языковых средств выражения временных отношений в качестве отдельного направления коррекционно-развивающей работы и недостаточной изученностью данной проблемы;

- между требованиями образовательных стандартов к предметным результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (далее – АООП) для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и недостаточной разработанностью технологий для их практической реализации;

- между возможностью создания части АООП по формированию языковых средств выражения времени в письменной речи школьников

участниками образовательных отношений и отсутствием достаточного методического инструментария.

Проблема исследования заключается в обосновании необходимости практической деятельности в разработке и апробации технологии формирования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Целью исследования является теоретическое обоснование, создание и апробация технологии формирования языковых средств выражения временных отношений в процессе становления письменной речи учащихся с умственной отсталостью и в доказательстве ее эффективности.

Объект исследования - письменная речь обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Предмет исследования – коррекционно-развивающая работа по формированию языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых школьников.

Гипотеза исследования: мы предположили, что возможности овладения языковыми средствами выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых обучающихся окажутся эффективными при соблюдении определенной этапности введения лексических средств (и их сочетаний) сначала в устную, затем в письменную речь школьников с детальной содержательной проработкой каждого из этапов.

В соответствии с указанными целью и гипотезой исследования выделены следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Подготовить и апробировать диагностический материал для выявления особенностей понимания и употребления языковых

средств выражения временных отношений умственно отсталыми школьниками в их письменной речи.

3. Теоретически обосновать, разработать и апробировать технологию формирования языковых средств выражения категории времени в письменной речи этих обучающихся.
4. Экспериментально доказать эффективность разработанной технологии.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- учение об общих и специфических закономерностях нормального и отклоняющегося развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Г.Я. Трошин);
- положение о роли специального обучения русскому языку обучающихся с отклонениями в интеллектуальном развитии и рекомендации по формированию у них временных представлений (А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, Н.Г.Галунчикова, М.Ф. Гнездилов, С. Ю. Ильина, В.Г. Петрова, М.И. Шишкова, Э.В. Якубовская);
- системно-деятельностный подход к обучению (А.Г.Асмолов, П.Я.Гальперин, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);
- концепция ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (А.П. Антропов, С.Ю. Ильина, А.П. Зарин и др.).

Методы исследования определялись исходя из цели, объекта, предмета, задач и гипотезы и включали анализ психологической, общей и специальной учебно-методической литературы по проблеме; метод наблюдения и беседы; педагогического эксперимента, включающий констатирующий, обучающий, контрольный этапы; метод сравнения. Кроме этого мы активно использовали интерпретационный метод (ознакомление с документами психолого-медико-педагогической

комиссии (ПМПК), с программами обучения школьников с интеллектуальными нарушениями). Была проведена статистическая обработка полученных результатов, а также качественно-количественный анализ данных.

Организация исследования. Диссертационное исследование проводилось с 2013 по 2021 годы. Констатирующий эксперимент был выполнен в г. Москва на базе государственных казенных образовательных учреждений (ГКОУ) - специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната (СКОШИ) №79, специальных (коррекционных) общеобразовательных школ (СКОШ): №567, №35; государственных бюджетных общеобразовательных учреждений (ГБОУ) средней общеобразовательной школы (СОШ) № 807, Школы №1101, Центра диагностики и консультирования (ЦДиК) «Южный», центральной психолого-медико-педагогической комиссии г.Москвы (ЦПМПК).

Обучающий эксперимент проходил на базе ГКОУ СКОШИ №79, СКОШ №567 г.Москвы, №75 и №79 г. Ижевска (Удмуртская республика (УР).

Общая численность участников исследования составила 205 человек. Экспериментальную группу констатирующего эксперимента (ЭГ №1) составили 65 учеников 7-х классов с диагнозом «умственная отсталость легкой степени» (F70). Все дети обучались по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Для сопоставительного анализа изучалась контрольная группа (КГ №1) из 56 нормально развивающихся сверстников 6-ых классов, обучающихся по основной образовательной программе (ООП).

В обучающем эксперименте приняли участие 44 школьника 7-ых классов (ЭГ №2) с диагнозом «умственная отсталость легкой степени» (F70). Контрольную группу (КГ №2) составили 40 семиклассников с таким же диагнозом. Все дети обучались по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Исследование осуществлялось в три этапа.

Первый этап (2013-2014 гг.) – поисково-теоретический – изучение и анализ философской, психолого-педагогической, специальной и методической литературы по теме исследования, определение методологических подходов к исследованию, гипотезы, цели, задач, выбор методов диагностики, стратегии экспериментальной работы.

Второй этап (2014-2017 гг.) – экспериментально-педагогический – проведение констатирующего и обучающего экспериментов, теоретическое обоснование, разработка и апробация технологии формирования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых школьников

Третий этап (2017-2021 гг.) – аналитический - контрольный эксперимент, который позволил оценить результаты сравнительного анализа экспериментального исследования, обобщить и систематизировать полученные материалы по изучаемой проблеме; статистический анализ, формулировка выводов, разработка практических рекомендаций и рабочей программы коррекционных занятий; оформление содержания текста диссертации.

Научная новизна исследования:

- сформулировано понятие «языковые средства выражения временных отношений» в связи с изучением предмета «русский язык», определено его содержание;
- разработана и апробирована технология формирования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых школьников;
- доказана связь совершенствования письменной речи школьников с интеллектуальными нарушениями с включением в процесс обучения русскому языку коррекционно-развивающей работы по развитию языковых средств выражения времени.

Теоретическая значимость исследования:

- расширены научные представления о специфических особенностях понимания временных отношений и их использовании в письменной речи школьников с интеллектуальными нарушениями;
- обоснована необходимость формирования временных отношений в письменной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями;
- научно доказана эффективность технологии формирования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи подростков данной категории.

Практическая значимость исследования:

- выделены этапы формирования временных отношений в письменной речи умственно отсталых школьников;
- разработана последовательность введения языковых единиц с временным значением в процесс обучения русскому языку школьников с интеллектуальными нарушениями;
- выделены приемы и формы работы, направленные на совершенствование временных отношений в письменной речи школьников с умственной отсталостью.

Положения, выносимые на защиту:

1. Возможность выражения временных отношений является основой устного высказывания и показателем сформированности письменной речи, требует хорошо развитой мыслительной и речевой деятельности и использования специальных языковых средств. Недостаточная сформированность временных отношений в письменной речи умственно отсталых школьников обусловлена рядом причин: недоразвитием познавательной и речевой деятельности, сложностью понимания категории времени, недостаточным вниманием методического аппарата учебников по русскому языку к языковым средствам выражения временных отношений.

Это, в свою очередь, ограничивает возможности умственно отсталых обучающихся в реализации полноценной коммуникации и социализации, особенно - при переходе к профессиональному обучению.

2. Формирование временных отношений в письменной речи обучающихся с умственной отсталостью необходимо и возможно при условии поэтапного и последовательного обучения русскому языку на основе языковой темпоральности, охватывающей все уровни языковой системы и представляющей единство лексических и грамматических средств выражения времени как в устной, так и в письменной речи.

3. Технология формирования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи школьников с интеллектуальными нарушениями состоит из трех последовательно усложняющихся этапов. На первом этапе происходит уточнение временного словаря, его введение в устную и в письменную речь школьников. Обучающиеся знакомятся и анализируют различные модели синтаксических конструкций с временным значением. На втором этапе школьников обучают составлению темпоральных синтаксических конструкций (по образцу); третий этап - конструирование предложений с временным значением самостоятельно и закрепление этих навыков в устной и письменной речи.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов диссертационной работы обеспечена ее методологическим подходом, основанном на современных научных работах по педагогике, психологии, олигофренопедагогике и олигофренопсихологии, методике преподавания русского языка, использованием методов, которые соотносятся с предметом, целью и задачами исследования; личным участием автора во

всех этапах экспериментальной работы, применением комплекса взаимодополняющих методик, репрезентативной выборкой испытуемых; продолжительностью наблюдения, количественным и качественным анализом, статистической обработкой результатов, положительной динамикой и эффективностью обучающего эксперимента.

Апробация результатов исследования. Все материалы, полученные в ходе исследования, докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры психолого-педагогических основ специального образования Московского городского педагогического университета (МГПУ), кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Удмуртского Государственного университета (УдГУ), на методических объединениях педагогов образовательных организаций, реализующих АООП для обучающихся с умственной отсталостью, и ЦПМПК г.Москвы, на научно-практической конференции, проводимой в рамках мероприятий «Дни науки МГПУ – 2014» (Москва, 2014 г.), на VII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии на базе Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина (Москва, 2015 г.), на V Международной научно-практической конференции «Специальное образование: традиции и инновации» на базе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Минск, 2016 г.), на Всероссийской научно-практической конференции «Инклюзивное образование: индивидуализация образовательных траекторий обучающихся с особыми образовательными потребностями» на базе ГБ ПОУ «Охтинский колледж» (Санкт – Петербург, 2017 г.), на II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Логопедия: современный облик и контуры будущего» на базе МПГУ (Москва, 2021 г.). Результаты исследования отражены в содержании научно-методических публикаций, были апробированы и внедрены в практику

работы коррекционных образовательных учреждений г. Москвы и г. Ижевска.

Публикации. Основные результаты диссертационного исследования изложены в 8 публикациях автора общим объемом 3,9 п.л. Из них - четыре публикации в изданиях, рекомендованных ВАК России по специальности 5.8.3 – коррекционная педагогика.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и 28 приложений. Основное содержание работы изложено на 144 страницах. Общий объем диссертации насчитывает 210 страниц. Приложение занимает 50 страниц. Результаты экспериментов представлены в шести диаграммах и 37 таблицах. Библиографический список включает 134 источника.

Глава I. Изучение категории времени в философской, лингвистической и специальной литературе

Время как обобщенная и абстрактная категория в течение многих лет разноаспектно изучается различными областями наук - философией, математикой, физикой, лингвистикой.

1.1 Время как философская категория

Историко-философское рассмотрение категории времени проводилось неоднократно с различной степенью полноты и направленности.

Еще задолго до нашей эры греческие философы Антифон и Крптолей (V в. до н.э.) представляли время не объективной субстанцией, а мыслью или мерой [88]. Аристотель (384-322 гг. до н.э.), занявшись анализом этой категории, сразу обнаружил, что предмет исследования представляет собой «нечто неясное». Однако, он признавал, что для постижения этой сущности нужно привлекать определенные способности ума, а именно, опыт, память и воображение [9].

Аристотель стал основателем научной постановки и исследований данной проблемы, где время являлось конкретным и явным предметом изучения. Это отличало его взгляды от предшествующих философских школ, в которых оно лишь соучаствовало или служило фоном.

Выдающийся мыслитель поздней античности, основоположник христианской философии Аврелий Августин (354 - 430 гг.) не только поразился непостижимостью времени, но и попытался объяснить структуру этого явления, оставив на будущее уточнение того, конструкцию чего анализирует [2]. Исходя из позиции о существовании как прошлого, так и будущего, хотя и непонятным для людей образом,

он сформулировал идею о настоящем, прошлом и будущем аксиоматическим определением, основная мысль которого выражалась в том, что реально существовать можно было только в данный момент [61].

С неожиданной стороны подошел к осмыслению категории времени философ Николай Кузанский (1401 - 1464 гг.). Он довольно подробно описал ее сущность. Кузанский выразил определение времени через понятие «теперь», считая это первичным этапом, без которого все построения будут весьма сомнительными. Затем он изложил особенности взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего (модусов времени). И, наконец, выразил основополагающую идею о целостности бытия, где происходит взаимная связь разных модусов.

Далее анализом временных представлений занимались представители классической механики и физики (1643-1727 гг.). В представлении Ньютона пространство и время являются абсолютными и не зависящими от движущейся материи. Называя их математическими, он отмечал их абстрактность и неизменность.

Дальнейшая разработка этой проблемы связана с немецкой классической философией. Так Г.В. Лейбниц (1646-1716 гг.) выступил против представлений о субстанциальном существовании пространства и времени и утверждал, что они существуют сами по себе, независимо от тел [72].

Иммануил Кант (1724-1804 гг.) признавал время особой формой «интуиции», соответствующей внутреннему чувству личности [59].

Значительным был вклад Г.В.Ф. Гегеля (1770 - 1831 гг.) в изучение этого вопроса. Он отверг традиционное утверждение, что пространство и время представляют из себя неподвижный фон и могут рассматриваться отдельно от движущейся материи. В отличие от механистической интерпретации в ньютоновской физике, Гегель

объяснил абстрактную природу времени и его неразрывную связь с реальностью [40].

Один из известных мыслителей иррационализма А.Шопенгауэр (1788 – 1860 гг.) разделял основные идеи И.Канта. Он считал, что особенностью времени является то, что все его составляющие взаимосвязаны и обусловлены друг другом, и назвал эту зависимость последовательностью [124].

Французский философ М.Гюйо (1854-1888 гг.), склонный рассматривать духовные явления с точки зрения их биологической полезности в работе «Происхождение идеи времени» посчитал время не априорным условием, а результатом долгой эволюции. Он признавал, что человеческий ум обладает способностью создавать идею времени из собственного познания мира или из осознания некоторых черт, характеризующих приобретенный опыт [48].

Представитель материалистической философии немецкий философ Л. Фейербах (1804-1872 гг.) подвергал критике идеалистические теории и стремился научно доказать, что пространство и время существуют в объективной реальности. Он писал: «Пространство и время не являются только формами явлений, они - суть, основные условия, разумные формы, законы как бытия, так и мышления» [114, с. 129].

Обратившись к анализу проблемы времени, отечественный философ С.А. Алексеев (1871-1945 гг.) подчёркивал ее неразрывную связь со многими другими принципиальными научными и философскими сферами. Особое внимание он обратил на такой ее аспект, как психологическое время. Одна из основных идей С.А. Алексеева заключалась в том, что вызывает сомнение рассмотрение вопроса о существовании времени без мысли.

Особого внимания заслуживают воззрения М. Хайдеггера (1889-1976 гг.), согласно которым время является возможным горизонтом

любого понимания бытия и имеет приоритетное значение для уяснения многих его проблем [117].

Вызывает интерес попытка лингвистического анализа, предпринятая Г.Д. Гачевым (1929-2008 гг.), который рассуждал, что свое происхождение русское слово «время» имеет от слов «веремья», «вертеть», т. е. связано с вращением, обращением и возвращением. Он писал, что оно имеет особый смысл и не похоже на латинское *tempus* или немецкое *Zeit* [38].

Рассматривая современные взгляды на природу временной реальности, необходимо отметить особенности моделирования её с разных сторон в такой области философии, как логика, где в самостоятельный раздел выделена временная логика. В нем исследуются логические свойства высказываний, которые отражают временные параметры или временные характеристики. К историческим предпосылкам существования этого раздела относят прежде всего достижения античных и средневековых исследований временных квалификаций суждений.

Однако, временная логика является специфическим вариантом формального устройства, созданного для анализа понятий или суждений со значением времени, поскольку определенными средствами их описания занимается лингвистика. Соответственно, можно обнаружить взаимопонимание между учеными-филологами и логиками.

Исследования английского лингвиста А.Н. Прайора являются первыми работами по временной логике. В 1957 г. вышла в свет книга английского лингвиста А.Н. Прайора «Время и модальность», а в 1967 г. - «Прошлое, настоящее и будущее».

Современные специалисты рассматривают структуру проблематики временной логики с нескольких подходов:

1. Метаязыковый подход, где ее рассматривают как систему аксиом, постулатов, правил вывода и определенных метатеоретических проблем.

Принимаются во внимание различные временные характеристики. Несомненно, с помощью такого подхода можно улучшить формализацию временной стороны знаний.

2. Объектный подход базируется на классификации исчислений, позволяющих включать временные параметры в логические формы [77].

Временная логика является примером объединения совершенствования общих познавательных средств и поиска новых свойств изучаемого явления, что еще раз демонстрирует особое значение категории времени и неотъемлемую связь этого феномена с познавательными процессами.

1.2 Синтаксическая категория времени как лингвистическая проблема

Категория времени всегда являлась предметом изучения филологов, так как обладает непростой многогранностью, сложным переплетением разных аспектов (физического, философского, лингвистического, психологического и др.) в понимании и объяснении ее сущности [119].

В связи с развитием когнитивной лингвистики, постижением языковой концепции мира интерес к языковым единицам со значением времени возрос и получил отражение в работах И.Р. Гальперина, Г.А.Золотовой, З.Я. Тураевой, Е.С. Яковлевой и других ученых.

И.Р. Гальперин [37] рассматривает категорию времени как единство континуума, ретроспекции и проспекции. Г.А.Золотова [54, 55] определила правила построения синтаксических конструкций в зависимости от лексико-семантических характеристик компонентов их составляющих. З.Я.Тураева [111] придает важную роль темпоральности среди текстовых категорий, которую определяет как «сеть отношений, связывающую языковые элементы, включающиеся в передачу временных отношений и объединенные функциональной и семантической

общностью» [112]. Е.С.Яковлева, рассматривая способы употребления временной лексики носителями русского языка, выявила ряд моделей, проясняющих специфику этой категорий [125].

По мнению В.А.Масловой, время является неотъемлемой частью содержательной стороны речи, которая выражается в языковых средствах различных уровней. В глагольных формах временная категория представлена на морфологическом уровне, словами с временным значением – в лексике, в виде темпоральных синтаксических конструкций – на синтаксическом [84].

Эта категория ассоциируется в текстах с различными формами: сюжетным развитием согласно В.А. Масловой, с размещением рассказчиков на оси времени у Н.Д. Арутюновой, с реальными событиями по Т.М. Николаевой. Текстовое время или темпоральность объединяет содержание текста со шкалой времени, т.е. с его истинным историческим течением или преломлением.

В последние десятилетия зарубежные и отечественные лингвисты (Ю.Д. Апресян, К. Бюлер, В.В. Виноградов, Ю.А. Левицкий и др.) дают предикату важную роль в организации синтаксических единиц, которые составляют основу речевой коммуникации. Психолингвистические исследования утверждают, что психологическая предикативность занимает центральное место в развитии синтаксиса детской речи как связь содержания высказывания с действительностью (Л.С. Выготский, А.А.Леонтьев и др.). Среди предикативных единиц не обойдена вниманием и сложная система временных отношений, которая находит отражение на всех уровнях.

Для современной отечественной лингвистики одной из актуальных проблем становится уточнение значения категории синтаксического времени в русском языке. Решение этой проблемы основано на том факте, что для наиболее точного описания грамматического явления необходим комплексный подход к изучению его сущности.

По традиции все исследования времени в языке изначально посвящены грамматическим средствам описания, как правило, отражающим его глагольным формам. Лексические же средства обозначения изучены незначительно, хотя, по мнению А.Д. Гулимовой [47], именно они, в отличие от грамматических, больше зависимы от контекста, поэтому их выбор определяется предпочтительно не формальной структурой высказывания, а сознательным или неосознанным выбором говорящего.

По мнению Т.Е. Шаповаловой для обозначения какого-либо морфологического времени необходима выражающая понятие действия языковая единица. Каждое реальное действие относится к конкретному периоду времени, т.е. определяется той или иной объективной действительностью. Поэтому приоритет и признается за глагольными формами, к которым постоянно привлечено внимание синтаксистов [121]. Акцент на предикативной роли глагола в предложении характерен для традиционного языкознания.

Далее автор пишет, что центральное место в семантической структуре предложения как правило занимает глагол, который не только распознает действие как процесс и един с субъектом и объектом, но также отражает временную природу происходящего. Вокруг глагола, как тождественного способа выражения времени, концентрируются связанные с ним лексические средства, обладающие значительной степенью активности.

Как уже отмечалось, на лексическом уровне временные отношения выражаются с помощью специальной временной лексики – наречий, существительных и слов-определений (прилагательных и местоимений) (М.В. Всеволодова, М.М. Лосева, Ф.Л. Першина, Н.А. Потаенко, В.В. Морковкин и др.), а на синтаксическом – через словосочетания и предложения (простые и сложные) (Г.П. Ломтев, Л.Ю. Максимов, В.П. Сухотин, Е.С. Скобликова, В.В. Виноградов и др.).

К лексике подход лингвистов неоднозначен. Описание изучаемых групп слов может проводиться с логико-семантических (А.А.Леонтьева, В.В.Морковкин), с функциональных (А.В.Бондарко, М.В.Всеволодова; Н.А.Потаенко), с психолингвистических (А.П. Клименко) или экстралингвистических (С.Р. Габдуллина) позиций [11].

Так, М.В.Всеволодова описывает классы слов-существительных и слов-определений, которые принадлежат к одной части речи и размещаются в именных группах с временным значением, и характеризуются определенным семантическим единством и общей формой использования при выражении значения этой синтаксической (лексико-семантической) категории [33].

По составу такой класс может быть закрытым, или исчерпанным. В него нельзя включать другие слова. К ним относятся классы слов-названий дней недели, времен года и т.д. Наоборот, открытый или неисчерпанный незамкнут. В этом случае речь идет о множестве слов с общим семантическим значением. Это, например, названия определенных отрезков времени: столетие, шестидневка, пятиминутка и т.п.

М.В. Всеволодова объединила существительные в несколько классов: «Названия временных единиц и их частей» (*секунда, минута, час, день, сутки, декада, месяц, квартал, год, век*), закрытый класс), «Названия определенных отрезков времени» (открытый класс; подкласс: *тысячелетие, трехлетие, семидневка, пятиминутка*; подкласс существительных – названий палеонтологических периодов: *неолит, палеолит* и т.д.; особый подкласс составляет слово *сезон*), «Названия неопределенных отрезков времени» (*время, миг, момент* и т.д.), «Названия частей суток» и т.д. Всего ученый выделила десять классов имен существительных [33, 34].

Если М.В. Всеволодова делит временную лексику на классы, то В.В.Морковкин указывает на семантические гнезда, различающиеся в зависимости от безотносительности и относительности времени, хотя эти

термины условны [85]. Безотносительное время объединяет группу понятий, указывающих на время или некую повторяемость, непосредственную и безотносительную (*редко, часто, снова* и т.п.), тогда как во второе входят понятия, всегда подразумевающие определенную противоположность, некий временной отрезок, относительно которых они и имеют смысл (*начало, середина, заранее* и т.п.).

В группе безотносительного времени В.В. Морковкин выделил такие подгруппы, как «Общие понятия» (*время* и т.д.), «Повторяемость» (*редко, часто, снова*), «Длительность» (*постоянно, всегда, непрерывно* и т.д.), «Временная точка» (*срок, пора, секунда* и т.д.), «Временной отрезок» (*период, интервал, промежуток* и т.д.) [86].

В.В. Виноградов разделил временные наречия на группы по способу их образования [27, с.287-288]. Он отметил, что, например, некоторые наречия времени – это слова, которые образованы сочетанием приставок *из-* и *с-* с формой родительного падежа имени существительного и нечленимого прилагательного (*издавна, изредка, смолodu, сперва, искони, исстари, сначала*); другие же образовались из префикса *за-* с винительным падежом (*засветло, задолго, незадолго*) и т.д.

Итак, временные лексические единицы были тщательно изучены с точки зрения полевого принципа системной организации языковых явлений (А.В.Бондарко, М.В. Всеволодова, Д.Г. Ищук, А.П. Клименко, В.В. Морковкин, Н.А. Потаенко, А.Г. Щecin и др.). Однако, в основном рассматривались временные поля и их отдельные единицы, различные связи между их элементами и другими лексическими объединениями, а не развитие временного значения в процессе функционирования такой лексики, что определяет саму организацию таких связей, объемов и структуру полей.

По мнению Л.Р. Ахмеровой [11] семантика времени довольно широко выражена во взаимодействии средств грамматики и лексики русского языка, но последние представляют существенный интерес для ученых, так как они

многочисленны и образуют сложную систему с глубокими связями в языке, а изучены недостаточно.

Актуальность исследования лексики со значением времени определяется тем, что она является очень древним явлением, включена в состав основного словарного фонда русского языка, так как обозначает важные реалии для жизни людей. Наблюдая за функциональными особенностями данной лексики, Л.Р. Ахмерова определила две основные особенности её семантического развития. Первая - это качественная специфика времени, наличие значительно разных измерений времени, связанных с определенными событиями. На лексическом уровне это выражается с помощью использования временных слов, которые имеют близкое значение, указывая на объективно сходную, но не одинаковую реальность.

Вторая - это способность таких слов обозначать объективно различные события и явления, независимо от того, имеют ли они временное значение или нет. Это достигается за счет разнообразных семантических преобразований лексем, что представляет собой возрождение деривационных отношений, которые и привели к появлению временного словаря [11].

Однако, привлекали и привлекают внимание лингвистов не только темпоральная лексика, но и синтаксические конструкции. В синтаксисе временные отношения могут выражаться различными языковыми конструкциями.

Их выражение при помощи беспредложных и предложных глагольно-именных сочетаний служило предметом исследований многих ученых (Н.И. Букатевич, М.В. Всеволодова, А.А. Кока, В.П.Сухотин, Е.С. Скобликова, М.В. Филиппова и др.).

В.П.Сухотин [107] выделил типы словосочетаний в зависимости от частоты употребления. Так, наиболее распространены такие структурные словосочетания с временным значением - глагольные с наречиями и

глагольно-именные с предлогами. Реже встречаются беспредложные словосочетания, а также конструкции с фразеологизмами.

Среди словосочетаний с наречиями, выражающих временные отношения, он подчеркнул различия по значениям: действие и время его свершения (с наречиями *всегда, иногда, сегодня, завтра, ночью, зимой, засветло, летом* и т.п.), действие и начальный момент или начальный период его свершения (с наречиями *издавна, исстари, отныне, отроду, смолodu, сызмала, сначала* и т.п.), действие и его временной предел (с наречиями *доныне, поныне* и т.п.).

Он также указал на различия беспредложных конструкций с временным значением по способам употребления именной части: наиболее распространены в современном русском языке конструкции с винительным падежом, значительно реже встречаются конструкции с другими падежами [107].

Е.С. Скобликовой методика описания словосочетаний с ориентацией на падежный признак представляется не совсем точной [100, 101]. Автор считает необходимым изучение разновидностей временных значений предложно-падежных и падежных конструкций с учетом грамматических значений, т.е. имеющих опору в структурных особенностях изучаемого языка. Она показывает, что, прежде всего, наблюдается функциональное различие падежных и предложно-падежных форм, выражающих временные отношения. Одни обозначают «меру времени», его продолжительность до определенного предела, другие - «момент времени» неопределенной продолжительности.

При этом ученая рассматривала только конструкции, обозначающие момент времени, выраженного через указание на его соотношение с определенным временным ориентиром – на совпадение с ним, на предшествование ему, на следование за ним.

М.В. Всеволодова тоже описала группы словосочетаний с временным значением, но таким, которое было построено по принципу бинарных оппозиций, т.е. противоположных.

Так она выделила именные группы, различающиеся по четырем значимым характеристикам: указание на одновременность или разновременность момента действия и временного отрезка, названного в именной группе, по отношению к которому этот аспект выделяется; указание на заполненность или незаполненность действия; указание на завершенность или незавершенность действия; указание на единичность или повторяемость (разделительность) действия [33, 34].

Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь и М.И. Фомина отмечают, что в простых предложениях временные отношения бывают выражены с помощью обстоятельств времени, которые указывают на временную характеристику действия, состояния или признака. В таком качестве выступают временные наречия и именные группы, которые отвечают на вопросы *Когда? Как долго? С каких пор? До каких пор?* и т.п. Обстоятельства времени могут также выражаться деепричастиями и деепричастными оборотами [25].

В сложных предложениях эти отношения передаются через придаточные времени, обозначающие время совершения действия или появления признака, о которых указано в главной части предложения. Они выполняют функцию распространения главной части, если в ней нет обстоятельства времени или уточняют уже имеющееся.

Эти авторы делят сложные предложения по значениям: на те, в которых передаются отношения одновременности действия или происходящего, и те, в которых есть указание на разновременность.

Эти отношения обозначаются посредством союзов и союзных слов и видовременными значениями глаголов. При этом временные придаточные предложения могут занимать любое положение по отношению к главному.

На морфологическом уровне временные представления находят свое отражение в видовременных формах глаголов, а они являются ядром функционально-семантического поля (ФСП). По определению А.В.Бондарко, ФСП - это система средств языка разных уровней (морфологических, синтаксических, словообразовательных, лексических, а также комбинированных, лексико-синтаксических и т.п.), объединенных по причине общности и взаимной связи их смысловых функций. В центре каждого такого поля располагается семантическая категория, представляющая собой константу, которая объединяет различные языковые средства и создает условия для их взаимодействия [22].

Предметом нашего рассмотрения является ФСП времени, ядром которого служит категория времени глагола. На это ядро опираются и с ним могут взаимодействовать другие языковые элементы, обладающие значением времени: временная лексика, глаголы, словосочетания с временным значением, конструкции с деепричастиями и деепричастными оборотами, сочинительные и подчинительные конструкции.

А.А. Шахматов ввел в отечественную лингвистику понятие «синтаксическое время». Академик В.В. Виноградов в своих трудах положил это понятие в основу определения предикативности. По В.В.Виноградову предикативность - это «отнесенность высказываемого содержания к реальной действительности» [26]. По мнению лингвиста, общее грамматическое значение предикативности выявляется в индивидуальных грамматических значениях синтаксической модальности: в синтаксическом времени и синтаксическом лице. Первое из этих понятий академик рассматривал в качестве одной из трех составляющих, формирующих предикативность.

Синтаксическое время представляет из себя объективно-субъективную категорию, которая определяет и конструирует предложение как синтаксическую единицу [122].

Языковые средства выражения времени русского языка сложно взаимодействуют, дополняя друг друга. В аспекте синтаксического времени они обладают свойством программирования предикативного значения предложения.

По мнению Т.Е. Шаповаловой параллелизм категорий неприемлем ни на синтаксическом, ни на морфологическом уровнях [120]. Выполненное Т.Е. Шаповаловой исследование этой категории более широко представило связи между лексикой и грамматикой, поскольку отразило их взаимозависимость как в языке, так и в речи. Функционируя в составе предложений, элементы лексического и морфологического уровней тесно переплетаются, увеличивая этим необходимое значение. Синтаксическая база подводится под разноуровневые средства отражения временных отношений.

Из изложенного выше видно, что лингвисты рассмотрели и проанализировали все многообразие языковых средств выражения времени с разных точек зрения и на различных уровнях. Тесно переплетаясь, эти средства и их взаимосвязи дополняют друг друга, что обеспечивает наиболее полное и адекватное отражение в речи временных отношений.

1.3 Особенности формирования понятия времени у детей и подростков с умственной отсталостью

В языке как специфическом, свойственном людям средстве отражения окружающего мира, во всех его связях и взаимозависимостях важное место занимают способы передачи пространственных и временных отношений.

«Элементарное ощущение времени у ребенка складывается на основе анализа и синтеза раздражений, идущих от окружающего мира, при обязательном участии слухового, кинестезического и зрительного анализаторов», - писал И.М. Сеченов. Нарушение какого-либо из

анализаторов ведет к недоразвитию речи, а это, в свою очередь, к тому, что дети спонтанно, без оказания помощи извне не могут вступить на единственно правильный (онтогенетический) путь осознания и передачи в речи возникающих временных отношений.

По данным И.В. Беляковой и В.Г. Петровой [90], умственно отсталые дети составляют самую объемную группу детей с отклонениями в развитии (более 2% от общей популяции), у которых выявлено диффузное органическое поражение коры головного мозга, проявляющееся в недоразвитии познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы [90]. Многие отечественные ученые указывали на трудности в осознании и выражении такими детьми временных связей, понимания временных или причинных зависимостей, требующих участия словесно-логического мышления.

Еще в 1915 г. Г.Я.Трошин констатировал особенности, возникающие при формировании у умственно отсталых детей понятий и представлений о времени. «Неудивительно, - писал Трошин, что в нашем познании и число и время находятся в одинаковом положении: и то, и другое – Ахиллесова пята ненормальных детей. Причина эта заключается в особом характере отвлечения: нигде символ не играет такой роли, как в оценке времени и счисления» [108].

Опираясь на многолетние наблюдения и эксперименты этот ученый и педагог-практик разработал план развития у таких детей временных представлений, отличающихся от существовавших тогда систем обучения нормально развивающихся детей. В нем автор выделил четыре стадии развития времени.

Первая стадия – инстинктивно-физиологическая – «узкое» время, в пределах физиологических функций и немногих воспоминаний. Эта стадия свойственна нормальному ребенку до 3 лет, а также может наблюдаться у отсталых в степени идиотизма.

Вторая стадия – конкретное время – «узкое» время в пределах известных и доступных пониманию ребенка событий. Она свойственна нормальным детям дошкольного возраста и умственно отсталым в стадии имбецильности.

Третья стадия – ограниченное время в пределах общепринятых единиц. Она характерна для детей 10-летнего возраста и умственно отсталых в стадии дебильности.

Четвертая стадия – отвлеченное время или бесконечное время. Ею обладает нормальный взрослый человек.

«Абсолютное время с его бесконечностью, единством, однородностью и т.д. у детей нормальных пока, а у умственно отсталых на всю жизнь – нет», - так заканчивает Г.Я.Трошин главу, посвященную исследованию восприятия времени детьми [110].

Уже в советский период И.И. Финкельштейн не согласился со схемой развития представлений и понятий, данной Г.Я. Трошиным. «Схема эта построена на чисто биологическом принципе, временные же представления и понятия образуются в процессе социального опыта», - утверждал ученый. Также он отметил, что нельзя резко разграничить конкретные представления о времени от отвлеченного понятия «время». Утверждения Г.Я. Трошина ошибочны, по мнению И.И. Финкельштейна, еще и потому, что в их основе лежит количественное сравнение детей с умственной отсталостью с нормой, а качественные характеристики не учитываются. В результате получается искусственная механистическая стадийность [116].

Однако, Г.Я. Трошин является первым российским ученым, который попытался сравнить временные представления умственно отсталого ребенка с нормально развитыми сверстниками, что, несомненно, является его достоинством.

И.И. Финкельштейн проводил свои исследования в трех направлениях: представления и понятия о времени, не связанные со

счетом - бытовое время, наоборот, связанные со счетом - математическое время, и, обозначающие какой-либо исторический отрезок - историческое время. Он изучил представления о времени у учеников в возрасте от 9 до 17 лет, обучающихся в 1-7-ых классах вспомогательной школы.

Исследования И.И. Финкельштейна показали, что нормально развивающиеся первоклассники лучше ориентируются во времени, чем ученики с умственной отсталостью того же класса вспомогательной школы. Он также выявил, что представления о последовательности событий у обучающихся с интеллектуальными нарушениями возникают раньше, чем понятия временной продолжительности, которые формируются только в 5-6-ых классах.

У первоклассников вспомогательной школы довольно специфичные представления о времени: они не знают дней недели, элементарную временную терминологию; не могут представить, что время идет без остановки, и процесс необратим. Некоторые из них думают, что часы останавливаются ночью, потому что все спят.

Ученики стараются выучить названия времен года, но использовать свои знания не могут. Представления о единицах измерения времени и их конкретной наполняемости у таких детей отсутствуют.

У школьников с умственной отсталостью довольно неточные представления о продолжительности определенных видов деятельности, в том числе связанных с их повседневной жизнью.

Обучающимся может быть трудно выучить соотношения мер времени. Некоторые из них считают, что час меньше минуты, а в часе сто минут.

И.И. Финкельштейн пришел к заключению, что умственно отсталые дети не в состоянии самостоятельно получать нужные им сведения из окружающей их обстановки, как происходит у детей с нормальным интеллектом. Их представления начинают развиваться лишь с поступлением в школу. Чем раньше произойдет определение такого

ребенка во вспомогательную школу, тем полнее будет круг его временных представлений. Однако ученый отметил, что в школах уделяется мало времени на развитие этих представлений. По его мнению, следует пересмотреть некоторые разделы учебных программ для вспомогательной школы, главным образом по языку, арифметике и труду, дополнив их материалом по развитию временных представлений [115].

Позднее Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова также указывала, что развитие временных представлений у умственно отсталых детей значительно задерживается, выявив, что даже обучающиеся старших классов не всегда обладают ими [66].

О качественных особенностях временных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями писал и психолог Л.В.Занков [52].

Более сложному анализу подверглись состояние восприятия длительных временных промежутков, констатация временных отношений и выражения их оценки и соотношений, что могло происходить только с помощью языка. Так, по наблюдениям нейропсихолога А.В. Семенович, большое число глаголов, отражающих активные действия, требуется для формулировки различных вопросов и ответов в повседневном обиходе. Функцией многих глаголов является формирование и стабилизация внутренней речи человека, которая лежит в основе построения развернутого речевого высказывания. Это составляет базу всей продуктивной психической деятельности на определенном этапе онтогенеза. Несформированность такого психологического фактора ведет к существованию человека в рамках репродуктивной программы поведения (по сути, «эхолаличной, эхопраксичной, персевираторной и организованной по принципу полевого поведения»), воспроизводимой некритично в соответствии с указанными моделями [99].

Еще сложнее у умственно отсталых детей происходит формирование временных отношений в письменной речи. Выдающийся отечественный

психолог А.Р.Лурия подчеркивал, что процесс построения сложного речевого сообщения существенно нарушается при патологических состояниях мозга, в том числе и при умственной отсталости. Он также указывал, что степень произвольности и осознанности, которая характеризует способы выражения мысли, в устной и письменной речи совершенно различны. Письмо изначально представляет собой осознанный акт, строящийся в процессе сознательного обучения. Постепенно способы организации письменной речи превращаются в естественно протекающий навык, автоматизируются. На поздних этапах овладения этим навыком ребенку необходимо уже полностью уметь формулировать и излагать завершенную мысль, анализируя и сохраняя грамматическую структуру создаваемой фразы [79]. Письменная речь характеризуется рядом особенностей, поэтому при ее создании требуется владение произвольной регуляцией и способностью оценки возможных вариантов. При этом неизбежен разрыв по времени между ее порождением, воплощением и восприятием. Именно поэтому для детей с умственной отсталостью овладение ею представляет значительные трудности.

Многие исследователи указывали на своеобразие выражения временных отношений в письменной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Так, М.С. Соловьева и С.Н. Комская писали об особенностях употребления глаголов в сочинениях умственно отсталых обучающихся. М.С. Соловьева отметила, что к глаголам относится в среднем 31% слов, употребляемых данной группой учащихся, причем преобладали глаголы изъявительного наклонения. В сочинениях чаще используются преимущественно бесприставочные глаголы, представляющие собою, в основном, простые сказуемые. Причастия и деепричастия в письменных работах умственно отсталых школьников обнаруживаются крайне редко.

По мнению автора наиболее типичны такие ошибки: употребление глаголов в несвойственных ему значениях; неоправданные повторения одних и тех же глаголов в близко расположенных предложениях, и даже в одном и том же предложении; весьма редкое и неумелое использование глаголов, обладающих абстрактными значениями [104].

Современные ученые продолжили исследование особенностей формирования временных представлений у детей с умственной отсталостью. С.Г. Ералиева и Г.В. Макоедова изучали особенности формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Исследования С.Г.Ералиевой подтверждают, что ориентировка во времени дается детям с умственной отсталостью значительно легче, чем овладение представлениями и понятиями о времени. Для усвоения этих понятий необходимо освоение и понимание речи, овладение вербальными значениями временных отношений.

Г.В. Макоедова установила, что таким детям трудно ориентироваться в пространстве и времени, усвоение представлений о которых тесно связано с мыслительными процессами. Они не овладевают обобщающей терминологией, не понимают рассматриваемую последовательность и взаимозависимость ее отдельных составляющих. У детей не формируются связи и отношения, с помощью которых можно правильно ориентироваться во времени. Разработанная Г.В.Макоедовой система коррекционного обучения позволяет вывести дошкольников с интеллектуальными нарушениями в ориентировку во времени на новый уровень, повышает возможности их когнитивного развития, существенно нормализует процессы их социализации [82].

В работах С.В. Архиповой, М.В. Ворониной и других ученых рассмотрена специфика формирования представлений о времени у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

С.В.Архипова выявила, что у учащихся с умственной отсталостью к концу 4-го класса овладение временными представлениями происходит стихийно, причем не все аспекты данного процесса охватываются обучением. Экспериментальное изучение показало, что эти представления у четвероклассников остаются такими же отрывочными и поверхностными, как и у обучающихся 1-го класса. По мнению автора трудности в формировании временных представлений и употребления в письменной и в устной речи возникают не только из-за абстрактности и относительности самой категории времени и нарушений в познавательной деятельности таких детей, но так же из-за отсутствия соответствующих методик обучения и недостатков организации процессов обучения и воспитания в целом. Подробное изучение данной проблемы может способствовать определению перспективных направлений совместных усилий педагогов и ученых по разработке методик и приемов обучения с учетом преемственности в развитии этих представлений у обучающихся с умственной отсталостью в младших и старших классах школы [10].

М.В.Воронина посвятила свое исследование качественному анализу представлений о времени у учащихся 6-9-х классов вспомогательных школ и обнаружила, что школьники лучше ориентируются в кратких мерах измерения времени, чем в более длительных, затрудняются при необходимости распределения времени, что зачастую приводит к невозможности планировать предстоящую деятельность [30].

Д.А.Гаврина и Е.А. Ольхина исследовали представления умственно отсталых обучающихся 7-9-х классов о пространстве и об историческом времени. Полученные данные указывают на крайне низкий уровень их сформированности, выявляют характерные трудности в их осмыслении и употреблении, в частности на уроках истории России. Школьники не осознают глубины протекания исторических периодов, временные понятия остаются для них абстрактными, не вступают в конкретные

связи с описываемыми событиями. Учеными подчеркнута настоятельная необходимость дальнейшего изучения этих проблем с целью соответствующей разработки методических рекомендаций [89].

Проведенный обзор научных исследований изучаемой проблемы со всей наглядностью показывает особенности, которые свойственны процессу формирования временных представлений у детей с умственной отсталостью. Суммируя их, можно выделить следующее:

- более позднее, чем у нормально развивающихся детей их появление и понимание;
- затруднения в осмыслении и правильном употреблении понятий, которые служат для выражения последовательности и продолжительности действий и событий, а также мер измерения временных свойств, которые более полно усваиваются только с помощью языка.

Вместе с тем, языковые средства, которые обеспечивают выражение временных отношений, возможности их применения у детей с интеллектуальными нарушениями не формируются онтогенетически. Овладение ими достигается только в результате специального обучения, направленного на формирование таких понятий и на умение пользоваться соответствующими языковыми средствами.

Учитывая, что у таких детей и подростков нарушения речи характеризуются стойкостью и устраняются с большим трудом, коррекционную работу по указанным направлениям, по мнению исследователей необходимо проводить вплоть до старших классов школ, реализующих соответствующие адаптированные программы.

1.4 Содержательный аспект формирования временных представлений у школьников с умственной отсталостью

В связи со вступлением в силу с 1 сентября 2016 года ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями) в реестр примерных образовательных программ включена и примерная АООП для обучающихся данной категории, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол № 4/15 от 22 декабря 2015 г.).

В «Программе формирования базовых учебных действий» (раздел 2.2.1) в пункте «Функции, состав и характеристика базовых учебных действий обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», посвященном формированию познавательных учебных действий в 5-9-ых классах, говорится следующее: «Дифференцированно воспринимать окружающий мир, его *временно-пространственную* организацию». Здесь также указано на необходимость связи базовых учебных действий с содержанием учебных предметов.

В 1-4-ых классах в программе по русскому языку в рамках АООП изучаются глаголы как слова, обозначающие название действий, которые предлагается различать по вопросам *Что делает? Что делают? Что делал? Что будет делать?* Учащихся должны научить согласовывать слова-действия со словами-предметами.

В 5-9-ых классах в программе по русскому языку в разделе «Морфология» дается представление о глаголе как о части речи и об его изменениях в соответствии со временами (настоящим, прошедшим, будущим). Изучаются наречия, обозначающие соответствующие понятия. В разделе «Синтаксис» рассматриваются простые распространенные предложения и сложные предложения с союзами, в том числе с союзом *когда*. Ведется работа по установлению последовательности предложений в тексте в зависимости от его содержания.

В 10-12-ых классах в программу по русскому языку введено редактирование предложений, отличающихся неверной временной соотнесенностью глаголов в текстах повествовательного типа. В разделе «Деловой стиль речи» содержится отработка структуры, содержания и

оформления сложных предложений с союзами в письменной речи при составлении деловых бумаг (не уточняется, какие виды предложений). Одним из видов работ в данном разделе является выбор частей речи (из нескольких предлагаемых), уместных при создании текстов делового стиля (например, подбор глаголов для обозначения последовательности действий). В разделе «Художественный стиль речи» включены упражнения на изложение текстов автобиографий по предложенному учащимся плану, а также опорным словам и словосочетаниям.

По «Программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида» для 0-4-ых классов под редакцией И.М.Бгажноковой формирование элементарных временных представлений происходит в 0 классе, где дети знакомятся с такими понятиями как *утро, день, вечер, ночь, сегодня, завтра, вчера, на следующий день, рано, поздно, вовремя, давно, недавно, медленно, быстро.*

В 1-ых классах учащимся предстоит усвоить базовые представления о временах года, о частях суток, порядке их следования, о смене дней, о днях недели и соответствующие языковые средства их обозначения. К 4-ым классам дети должны уметь участвовать в диалогах типа: *«Здравствуйте, когда вечером отходит поезд в Москву? - ...».*

В 5-ых классах по «Программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида» (научный руководитель проекта кандидат педагогических наук И.М. Бгажнокова; авторы раздела «Русский язык» - А.К.Аксенова, Н.Г. Галунчикова) детей обучают устанавливать последовательность предложений в тексте с помощью слов *сначала, потом, затем, наконец;* употреблять в речи глаголы различных временных категорий.

В 6-ых классах при изучении темы «Глагол» они знакомятся с временами глаголов (настоящим, прошедшим, будущим), учатся их различать по вопросам и значениям. Затем учащиеся осваивают умение

употреблять в предложениях и текстах глаголы различных временных категорий.

В 7-ых классах при продолжении этой же темы ведется работа по согласованию глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе. В 8-ых классах изучаются формы лица глаголов настоящего и будущего времени. На этом же этапе вводится такая часть речи как наречие, в том числе наречия, которые обозначают временные отношения.

В 9-ых классах подростки учатся составлению сложных предложений с союзом *когда*.

Согласно «Программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида» (5-9-ые классы) под редакцией В.В. Воронковой в разделе «Русский (родной) язык» тему «Глагол» начинают изучать только в 7-ых классах. Детей знакомят с изменениями глаголов по временам, в прошедшем времени с их изменением по родам и числам. В разделе «Предложение» рассматриваются сложные предложения с союзом «когда».

В 8-ых классах также, как и в программе под редакцией И.М.Бгажноковой, изучается изменение глаголов по лицам и числам в настоящем и будущем временах (спряжение). Тему «Наречие» детей в этом классе не проходят.

В 9-ых классах закрепляются навыки изменения глаголов по родам и числам в прошедшем времени и употребления сложных предложений с союзом *когда*, вводятся наречия, обозначающие время.

Как мы видим, в рассмотренных программах временная лексика и связанные с ней языковые средства и синтаксические конструкции не выделены в специальное изучение. Предполагается, что это происходит как бы опосредованно, внутри других изучаемых тем. Следовательно, определенная система формирования языковых средств выражения временных категорий в программах отсутствует.

Российскими дефектологами создавались некоторые методики по формированию временных представлений и их отражению в письменной речи детей с ОВЗ.

Особый интерес представляет компьютерная программа О.И.Кукушкиной «Мир за твоим окном» [69], предназначенная для детей с нарушениями слуха, речи, задержкой психического развития старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Эта программа помогает не только сформировать у детей временные представления, но и обучает их умению выражать эти представления в речи, используя различные языковые способы. Например, обучающиеся составляют синтаксические конструкции, где отношения между временами года должны быть выражены с помощью глаголов и наречий. В ней также наглядно показано ребенку, как один и тот же смысл, одна и та же последовательность элементов на шкале времени могут быть описаны в речи с помощью разных слов и различных синтаксических конструкций. В соответствии с этим ведется работа по овладению умением выражать временные отношения в речи как на лексическом, так и на синтаксическом уровнях.

С.В. Архипова предложила модель коррекционного обучения по формированию временных представлений у учащихся младших классов [10], в которой первостепенная роль отводится урокам математики. Автор подчеркивает значение их межпредметным связям с другими учебными предметами (русский язык, чтение, развитие речи, изобразительная деятельность, ручной труд, физкультура, музыка), благодаря чему обеспечивается комплексный характер коррекционно-развивающего воздействия. Овладение временными представлениями С.В. Архипова предлагает строить на основе двух содержательных областей. Первая из них предусматривает подготовительную работу в пропедевтической период (1-ый класс). Вторая посвящена направленному формированию представлений о единицах измерения

времени, их соотношениях и конкретной наполняемости (1-4-ый классы). Для реализации обучающей модели разработаны игровые материалы, специальные приемы, основанные на взаимодействии тактильного, зрительного, слухового анализаторов, предложены рекомендации по созданию предметно-развивающей среды, во которых придается большое значение организации наблюдений и экскурсий.

М.Ф.Гнездилов представил поэтапную методику усвоения темы «Глагол» на уроках русского языка во вспомогательной школе [43]. Первый ее этап состоит в обучении школьников умению подбирать и использовать слова-действия в собственной речи, расширению состава этих слов в словарном запасе детей. В начальной школе им предстоит изучить слова, обозначающие действия. При этом необходимо учитывать, что в качестве действий детьми легче осознаются процессы трудовой деятельности людей (например: *Что делает портной? – Шьет*). «С таких именно примеров, - пишет автор, - и надо начинать, а в дальнейшем можно использовать названия действий иного порядка (*Что делает птица? – летает; Что делает собака? – Стережет дом* и т.д.)».

Выполнение подобных упражнений осложняется тем, что у школьников нередко обнаруживается тенденция выделять при назывании действия не одно слово, а два, т.е. сочетая название действия и название того предмета, на который оно направлено (так, в одном из приведенных выше примеров будет сказано: не только *стережет*, а *стережет дом*). Автор обращает внимание на то, что появление подобных ошибок надо предусматривать и предупреждать.

После того как учащиеся станут в достаточной мере справляться с упражнениями на различение и подбор слов, обозначающих названия действий, направленных на одушевленные предметы, следует приступить к упражнениям, в которых приводятся действия с предметами неодушевленными.

Следующим этапом работы, по мнению М.Ф.Гнездилова, должно быть сообщение учащимся представлений об изменениях глаголов по временам и лицам.

Для освоения закрепления у учащихся этих действий проводятся специальные упражнения (на определение в предложениях времени глаголов по вопросам, на введение глаголов в предложения с учетом их временных форм, на изменение формы текстов в зависимости от замены глагола одного времени на этот же глагол, но в другом времени и т.п.).

Подобные упражнения автор рекомендует продолжать использовать и на последующих занятиях по грамматике.

Вникая в работу над расположением глаголов в структуре предложений, М.Ф.Гнездилов подчеркивает, что учащиеся вспомогательной школы способны овладевать построением простых предложений, включающих в себя обстоятельства времени, выраженные словами *сегодня, вчера, завтра, давно, скоро* и др. Однако он не описал приемы работы над такими синтаксическими конструкциями.

А.К. Аксёнова представила методику формирования временных категорий в системе работы над текстами и по теме «Глагол», предназначенную для в 5-9-ых классов коррекционной школы [4].

В 5-ых классах при составлении рассказов по сериям сюжетных картинок предлагается использовать (если позволяет сюжет картинок) следующую временную лексику: *сначала, потом, затем, наконец, однажды, вдруг, как-то раз*. По теме «Глагол» проводятся упражнения на употребление в письменной речи различных глаголов (настоящего, прошедшего и будущего времени), в постановке к ним вопросов и их изменением (в прошедшем времени) по родам, а также на их согласование с существительными разного рода.

В 6-ых классах рекомендуются упражнения на составление словосочетаний с глаголами в различных временных формах, на закрепление согласования глаголов прошедшего времени с

существительными разного рода и числа, на изменение их по временам и по числам. В работе над текстами, предусматривающей овладение умением выстраивать связи частей речи в предложениях, предлагается использовать слова, указывающие на то, когда данное действие происходит: *сначала, потом, затем, наконец*.

Учащихся 8-ых классов знакомятся с временными наречиями типа *недолго, затем, сначала, потом, наконец*. Например, им предлагается составить текст об утренней гимнастике, используя эти наречия. В этом же классе осваиваются навыки составления сложных предложений с союзом *когда*.

Н.М. Барская и Л.А. Нисневич также рассмотрели различные временные категории в общей системе обучения русскому языку в 5-9-ых классах коррекционной школы [14].

Авторы признают задачу формирования понятия о времени глагола как грамматической категории одной из важнейшей на уроках русского языка. С этой целью школьников учат анализировать предложения и находить в них глаголы благодаря постановке вопросов *Что делает? Что делал? Что сделает? Что будет делать?* и при этом определять, когда происходит, происходило и будет происходить описываемое действие. Эта работа сопровождается объяснениями учителя.

Таким образом, учащиеся подводятся к обобщению, пониманию того, что формы глаголов могут изменяться в зависимости от времени (настоящего, прошедшего и будущего), происходящих событий или ситуации.

С наречиями, обозначающими время, обучающиеся знакомятся при изучении темы с таким же названием. А понимание их значения происходит на практическом материале, когда они усваивают, что наречия поясняют время реализации действий, обозначенных глаголами: *пришли (когда?) поздно и т.д.* Одновременно закрепляется правильная постановка вопросов к наречию. В специальных упражнениях с помощью

наводящих вопросов к ним учащиеся приходят к пониманию того, что наречия могут обозначать и время, и место, и способ выполнения действия.

В старших классах изучаются сложноподчиненные предложения (термин не сообщается) с придаточными со словом *когда*, поясняющими содержание главного, его временную направленность. К этой теме приступают после выполнения достаточного количества упражнений со сложносочиненными предложениями. При этом внимание учащихся обращается на то, что в сложноподчиненных сочетаниях тоже содержатся по два простых предложения, из которых одно не может существовать без другого.

А.Г. Зикеев описал методику работы со сложными предложениями с временным значением на уроках русского языка в коррекционных школах, в том числе и для обучающихся с умственной отсталостью [53]. Знакомство с такими предложениями он предлагает начинать со знакомым учащимся способом выражения категории времени в словосочетаниях в рамках простого предложения при ответе на вопрос *когда?* Это глагольные словосочетания с наречиями, с существительными с предлогом и без него, сочинительные конструкции. Отвечая на вопрос *когда?*, школьники учатся понимать и выделять временные отношения в тексте и в простых предложениях.

Начинать тему овладения временными придаточными предложениями А.Г. Зикеев рекомендует с уточнения тех понятий, которые имеются в речи обучающихся (время года, время дня и т.д.). Для создания и развертывания на уроках ситуации во времени ученый предлагает использовать картины, широко привлекать материалы, прочитанные накануне на уроках чтения.

Важным этапом А.Г. Зикеев считает практическое различение видовременных форм глаголов сначала в простых предложениях, затем в сложных. При изучении подчинительной конструкции с союзом *когда*

автор рекомендует расширить работу по грамотному использованию видо-временных форм глаголов-сказуемых в обеих частях сложного предложения, так как выделение одновременности и разновременности действий, как основа временных отношений, зависит от употребления таких форм. Ученый подчеркивает важность связи тем по морфологии и синтаксису сложного предложения, в том числе сложного предложения с придаточными времени.

После работы над сложноподчиненными предложениями с союзом *когда* предлагается начинать поэтапно знакомить учащихся с новыми союзами: *после того как, как только, перед тем как, пока* и т.д. Смысловая дифференциация придаточных предложений с разными союзами является важнейшим звеном в работе над этими конструкциями. А.Г. Зикеев предлагает в заданиях и упражнениях приводить готовые ответы и опорные слова для выбора, поскольку такие виды работы затруднительны для обучающихся с ограниченными речевыми возможностями. Внутри каждого задания возможны варианты блоков заданий – А, Б, В. Содержание и формирующая направленность блоков разные по сложности.

Итак, представления о времени формируются у обучающихся с умственной отсталостью в процессе усвоения знаний по различным учебным предметам, но особое место занимает русский язык. Исследования доказывают, что овладение такими представлениями способствует развитию устной и письменной речи школьников, достижению ее последовательности, логичности, и целостности (М.Т. Баранов, М.В. Всеволодова, Л.Т. Григорян, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Е.С. Скобликова, Л.А. Тростнецова и др.).

Языковыми средствами для выражения временных представлений в русском языке служат временная лексика, словосочетания и предложения. Наиболее отчетливо характер временных представлений проявляется при изучении синтаксиса.

Понятие времени, в силу своей абстрактности, представляет значительную сложность для усвоения, однако, уже к начальной школе у нормально развивающихся детей накапливается необходимая временная лексика, формируются навыки построения предложений со значением времени. Дальнейшее усвоение системы родного языка и временных представлений проходит у нормальных школьников достаточно гармонично в устной и особенно - в письменной речи (Л.П. Федоренко), и не требует специальных методических приемов формирования.

У детей с нарушением интеллектуального развития формирование временных представлений осуществляется с большим трудом (И.В. Белякова, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, И.И. Финкельштейн, Ж.И. Шиф) и затрудняет усвоение знаний по различным учебным предметам, в том числе - по русскому языку.

В научных исследованиях и в практических работах отечественных ученых (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, А.Г. Галунчикова, М.Ф.Гнездилов, С.Ю. Ильина, Э.В. Якубовская и др.) представлены подходы и методики, описаны приемы и упражнения, направленные на развитие временных представлений в устной и письменной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями, однако, в большей степени они посвящены изучению лишь отдельных тем (глаголов, наречий, предложений) и имеют эпизодический характер. При этом собственно временная лексика и соответствующие синтаксические конструкции конкретному целостному анализу не подвергались.

Анализ литературы по исследуемой проблеме показал следующее:

1. Время и временные отношения в течение многих лет изучаются различными отраслями научного знания. В философии время рассматривают как общенаучную категорию, в контексте ее длительности или особого рода отношений между объектами и процессами; введено понятие «временная логика», рассматривающая структуру и содержание соответствующей лексики. Общая и когнитивная

лингвистика акцентируют внимание на различных уровнях функционирования языковых единиц с временным значением.

2. В специальной литературе, в частности, связанной с олигофренопедагогикой, категория времени анализируется с точки зрения выявления особенностей восприятия и осмысления, а также употребления детьми и подростками с интеллектуальными нарушениями соответствующих языковых средств. Указывается, что для таких обучающихся характерно особое своеобразие формирования этих представлений, которое происходит с опозданием, отличается качественными особенностями, затрудняет усвоение знаний по различным учебным предметам, в том числе, по русскому языку и требует продолжительного (вплоть до старших классов) коррекционного обучения.

3. Во многих методических работах по русскому языку имеются приемы формирования временных представлений у школьников с интеллектуальными нарушениями, однако, они связаны с изучением отдельных тем, не носят систематического характера и, в основном, связаны с развитием устной речи обучающихся. Практически они не получили целостного и завершенного отражения в АООП для обучающихся с умственной отсталостью, что существенно ограничивает коммуникативные возможности этих подростков, а также потенциал их социализации и адаптации, в том числе - в дальнейшей профессиональной деятельности

4. Формирование навыков употребления языковых средств выражения времени в письменной речи учащихся, имеющих интеллектуальные нарушения, может быть достигнуто в результате целенаправленного специального их обучения языковым закономерностям, обеспечивающим выражение временных отношений.

Глава II. Особенности употребления языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых школьников

2.1. Цель, задачи, организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Цель исследования: изучить особенности употребления языковых средств выражения временных отношений в письменной речи школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Это требовало решения задач:

- выявить особенности использования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями;
- сравнить полученные результаты с возможностями их нормально развивающихся сверстников;
- определить теоретические основы экспериментального обучения.

Исследование проводилось в г. Москва в период с 2014 по 2015 гг. на базе СКОШИ VIII вида №79, СКОШ VIII вида №567, СКОШИ VIII вида №35, ЦДиК «Южный», ЦПМПК г.Москвы.

В экспериментальную группу (ЭГ №1) вошли ученики 7-ых классов школ, реализующих АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)¹. Всего 65 подростков в возрасте от 13 до 15 лет. У всех установлен диагноз «умственная отсталость легкой степени». Контрольная группа (КГ №1) состояла из 56 шестиклассников

¹ Все дети с легкой умственной отсталостью, участвовавшие в экспериментальном изучении, начали свое обучение до 01.09.2016 года. После вступления в силу ФГОС («Стандарт применяется к правоотношениям, возникшим с 1 сентября 2016 года») таким обучающимся рекомендована АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1).

общеобразовательных организаций без ментальных нарушений, обучающихся по ООП - СОШ № 807, Школы №1101 г.Москвы.

Исследование проводилось в микрогруппах, состоящих из двух или трех человек. Время выполнения заданий не было ограничено. Каждому учащемуся предлагалось одно задание в день. С учетом особенностей умственно отсталых подростков каждое задание сопровождалось специально подготовленным методическим аппаратом.

Методика проведения эксперимента.

Экспериментальное изучение включало три задания.

Задание № 1. Изложение.

Задание было направлено на выявление у школьников умений отражать в письменной речи готовые синтаксические конструкции и морфологические средства (глаголы, существительные, наречия, числительные), выражающие временные отношения.

Для изложения был выбран текст – краткая биография Л.Н.Толстого. Выбор текста был обусловлен тем, что школьники были хорошо знакомы с творчеством писателя и его биографией. Кроме того, нами использовалась репродукция портрета Л.Н. Толстого художника И.Е.Репина (см. Приложение 1). Изложению сопутствовал план. Он был напечатан на листе А4 и предлагался для наглядной опоры индивидуально каждому ученику на заключительном этапе данной работы – во время самостоятельного написания изложения.

Текст и план изложения представлены в Приложении 2.

Написанию изложения предшествовала подготовительная работа.

Вначале с обучающимися проводилась предварительная беседа, в ходе которой уточнялись и систематизировались знания о писателе. Затем экспериментатор читал биографию Л.Н. Толстого. Далее следовал разбор содержания текста по вопросам взрослого (вопросы дублировали пункты плана). Затем следовало повторное чтение текста экспериментатором.

Подготовительную работу завершало написание изложения испытуемыми (с опорой на план).

В таблице 1 представлена глагольная лексика и временные конструкции задания №1 констатирующего эксперимента.

Таблица 1

Глагольная лексика и временные конструкции задания №1

Временная форма	Глагольная лексика	Временные конструкции
Настоящее время	0	0
Прошедшее время	родился	Лев Николаевич Толстой родился 9 сентября 1828 года недалеко от города Тула.
	Умерли	У мальчика рано умерли родители.
	Поступил	В 16 лет Толстой поступил в университет, но учиться там ему было неинтересно, поэтому вместе с братом Лев уехал служить на Кавказ.
	Было	
	уехал	
	вернулся	После военной службы он вернулся на Родину.
	Дружили	
	играли	
	гуляли	
	мечтали	
	наградили	
	написал	

	открыл	
	работал	
	составил	
	учились	
Будущее время	0	0
Инфинитив	учиться	0
	служить	

Задание №2. Сочинение по серии сюжетных картин.

Цель задания №2 - выявление количественного и качественного состава глагольной и временной лексики в активном словаре обучающихся, сформированности умения ее использовать в синтаксических конструкциях. Здесь глагольная лексика имела конкретное значение.

Для выполнения поставленной цели использовалась серия сюжетных картинок датского художника Харлуфа Бидструпа «Домашнее задание» (см. Приложение 3). Картинки распечатывались на листе А4, раздавались каждому обучающемуся индивидуально. Все картинки серии имели порядковый номер.

В этой работе учащиеся прошли три этапа. Школьники знакомились с картинным материалом, составляли устный рассказ (если была необходимость, экспериментатор оказывал организующую помощь путем уточнения вопросов) и затем составляли письменный рассказ (сочинение). Примерный образец рассказа представлен в Приложении 4.

При выполнении задания №2 учитель проводил беседу разъяснительного характера во избежание негативных последствий воспитательного характера о том, что мальчик поступил неправильно,

выдав домашнюю работу, которую сделала мама, за свою. Мальчик должен был выполнять работу самостоятельно. Мама могла только помогать ему.

В таблице 2 представлены глагольная лексика и временные конструкции задания №2.

Таблица 2

Глагольная лексика и временные конструкции задания №2

Временная форма	Глагольная лексика	Временные конструкции
Настоящее время	0	0
Прошедшее время	катался	0
	позвала	
	достала	
	показала	
	оказалась	
	не смог	
	пришла	Вскоре пришла мама и стала ругать мальчика.
	стала	
	решила	Затем она решила объяснить домашнее задание сыну, но ей тоже было трудно выполнить его.
	было	
	увлеклась	
	сполз	В это время мальчик сполз под стол и начал играть со своей игрушкой.
	начал	
	удалось	

	пошел	На следующий день мальчик пошел в школу.
	проверил	
	похвалил	
Будущее время	0	0
Инфинитив	делать	0
	выполнить	
	ругать	
	объяснить	
	играть	

Задание №3 Сочинение-описание по картине В.М. Васнецова «Аленушка»

Цель: выявить умение детей употреблять глагольно-временную лексику с абстрактным значением.

Подготовительная работа состояла из нескольких этапов. На первом этапе учащимся сообщались сведения о художнике В.М. Васнецове (см. Приложение 5). Демонстрировалась картина «Алёнушка» (см. Приложение 6).

Далее проводилась беседа о картине по вопросам педагога (вопросы дублировали пункты плана) (см. Приложение 7). Кроме того, с обучающимися проводилась словарная работа (см. Приложение 7). Далее экспериментатор читал образец сочинения-описания (см. Приложение 8).

Последний этап - самостоятельное написание сочинения - описания испытуемыми (с опорой на готовый план). План, напечатанный на листе А4 индивидуально для каждого ученика, предлагался школьникам во время самостоятельного написания сочинения (см. Приложение 8).

В таблице 3 представлена глагольная лексика задания №3.

Глагольная лексика задания №3

Временная форма	Глагольная лексика
Настоящее время	сидит
	смотрит
	стоят
	щебечут
	стараются
	плывут
	вытягивается
	окружают
	нашептывают
	навевает
Прошедшее время	описал
	упали
	рассыпались
	обхватили
Будущее время	0
Инфинитив	рассеять
Деепричастия	заслоняя
	дрожа

2.2. Результаты выполнения экспериментальных заданий обучающимися контрольной группы (КГ №1)

Задание №1.

К выполнению задания приступили все обучающиеся КГ №1. Все они, подражая оригинальному тексту, использовали в своих работах только глаголы изъявительного наклонения. В оригинальном тексте представлены глаголы только в форме прошедшего времени. В работах учащихся КГ №1 встречались глаголы не только в прошедшем времени, но и в настоящем и будущем времени.

Халида Ш.: *«Даже сейчас много людей **учатся** (наст.вр.) **читать** по «Азбуке» и **читают** (наст.вр.) произведения Толстого».* Мария С.: *«Он **собрал** (пр.вр.) крестьянских детей и **объявил** (пр.вр.), что у них **будет** (буд.вр.) школа».*

Глагольная лексика довольно разнообразна. Все глаголы оригинального текста встречались в работах обучающихся КГ №1. Также дети использовали в изложении и самостоятельно подобранные глагольные предикаты. Хочется отметить следующие лексические единицы: *являлся, создал, веселились, проявляет, желали, вручили.*

Наиболее употребимой глагольной лексической единицей отмечен глагол «был» и его другие формы (число, род), также данный глагол активно использовался в составе составных сказуемых. Его частота использования достигает 20% от общего количества использованных глаголов. Возможно, такое активное использование данного глагола связано с тем, что текст задания излагает события в прошедшем времени.

Количество приставочных глаголов невелико – 32%. Это связано, скорее всего, с тем, что при написании изложения, обучающиеся КГ №1 подражали оригинальному тексту, который содержал только 26% приставочных глаголов.

В экспериментальных работах, наряду с предикатами с приставкой *по-* учащиеся активно использовали глаголы с приставками *у-* и *на-*.

Приставка *от-* следует за ними по количеству употребления. Таблица 4 (см. Приложение 9) наглядно отражает употребление приставок учащимися 6 класса массовой общеобразовательной школы при выполнении задания №1.

Самое большое количество глаголов имеет в предложении функцию простого сказуемого. Также эти предикативные единицы использованы в 23% случаев от всех глагольных синтаксических единиц в роли связки в составном сказуемом и как составное глагольное сказуемое. В 3% случаев они выступают в роли второстепенных членов предложения (дополнений и обстоятельств).

Деепричастный оборот употреблен только в одной работе обучающихся КГ. Екатерина К.: *«Приняв окончательное решение, он с братом отправляется служить на Кавказ, где проявляет свое мужество и отвагу, за что был награжден орденом и двумя медалями»*.

Все обучающиеся КГ №1 употребили в своих изложениях временную лексику. Помимо лексики, представленной в изложении, школьники использовали в своих работах и другие варианты обстоятельств времени, а также союзы с временным значением в сложноподчиненных предложениях. Это, например, следующие лексические единицы: *сейчас, вскоре, потом, всегда, недолго, когда*.

В работах учащихся преобладает простое распространенное предложение (см. Рисунок 1). Это 62% от всего количества синтаксических конструкций. Среди сложных предложений (38% от общего количества) сложноподчиненные составляют 4%, сложносочиненные - 20%, бессоюзные – 11%.

Сложносочиненные предложения с придаточным времени занимают 3% от общего количества сложноподчиненных предложений. Среди сложноподчиненных предложений с придаточными времени наблюдались предикативные единицы с союзом *когда*. Елизавета А.: *«Когда Лев Толстой вернулся на родину в Ясную Поляну, он открыл*

школу для крестьянских детей, где сам преподавал». Надежда М.: *«Когда Льву Николаевичу исполнилось шестнадцать лет, он поступил в Университет».*



Рисунок 1. Синтаксические конструкции, употребленные обучающимися КГ №1 в задании №1

43% синтаксических конструкций в изложениях обучающихся КГ №1 содержали в своем составе одно и более обстоятельств времени. Анна Ф.: *«В шестнадцать лет он поступил в университет, но там ему было скучно».* Мария С.: *«Они рано потеряли родителей, поэтому всегда желали, чтобы у всех было много счастья».*

Лексические ошибки при употреблении временной лексики отсутствовали в данной категории работ.

В задании №2, как и в предыдущем, ученики КГ №1 больше всего задействовали глаголы изъявительного наклонения – 99%. 92,5% - это глаголы в форме прошедшего времени, 6,2% - глаголы в форме настоящего времени и 1,3% - глаголы в форме будущего времени.

Приставочные глаголы составляли 42% от общего количества глаголов, приставки разнообразны.

Чаще всего употреблялись глаголы с приставкой *по-* - 29,5%, за ними следуют *у-* и *за-*. Морфемы *вы-*, *при-*, *с-* заняли третье место по частоте использования. Таблица 5 (см. Приложение 10) наглядно отражает употребление приставок при образовании приставочных глаголов обучающимися КГ №1.

Испытуемые активно использовали не только бытовой глагольный словарь, но и малоиспользуемый, и с абстрактным значением: *погружаться* (здесь в значении «увлекаться»), *запыхтел* (здесь в значении «перетруился»), *заподозрил*, *пожурила*, *раздумывал*, *хлопотать*, *развлекаться*, *успокоилась*, *отлучилась*, *пригрозила* и др.

В сочинениях школьников КГ №1 представлены разнообразные глагольные формы. Деепричастия, деепричастные и причастные обороты отмечены в 46% работ. Например, Евгения К.: *«Тогда он начал пускать самолётики, сделанные из тетрадных листов»*, Алексей К.: *«Вздыхнув, она села рядом и решила помочь»*, Мария О.: *«Оставив его делать домашнее задание, мама ненадолго отлучилась»*. Деепричастия и причастия изучаются на уроках русского языка в 6-ых классах, что в целом соответствует основной общеобразовательной программе (ООП), возможно, это и обусловило активное использование этих глагольных форм.

Возросло разнообразие синтаксической функции глаголов. В виде связки в составном сказуемом и как составное глагольное сказуемое глаголы встречались уже в 39,3% случаев от общего числа этих единиц, содержащихся в сочинении.

Дисграфические ошибки отмечены только в одной письменной работе задания №2. Все без исключения обучающиеся КГ №1 употребили в данном экспериментальном задании временную лексику. Самой распространенной единицей данной лексики являлось наречие «потом»

(15%). Частота употребления этой леммы по частотному словарю 1006.1 ipm, ранг 100, и она является одним из часто употребляемых наречий с временным значением в повседневной речи. Также слово «потом» является словом-паразитом, засоряющим литературные тексты.

На втором месте по частоте употребления – словосочетание с временным значением «на следующий день». Это обусловлено сюжетом рассказа. На третьем месте наречие «однажды» (170.2 ipm, ранг 666) и союз «когда» (1895.7 ipm, ранг 55). Остальная временная лексика и конструкции со значением времени употреблялась единично одним учеником, либо несколькими учениками. Это наречия («вскоре», «тут же», «утром» и др.), словосочетания («в это время», «во время прогулки» и др.), деепричастный оборот («спустя недолгое время»).

Таблица 6 (см. Приложение 11) наглядно отражает многообразную лексику и конструкции, использованные как обстоятельства времени и союзы с временным значением.

Употребление синтаксических конструкций при составлении рассказа по серии картинок имело свои особенности. 56% - это простые распространенные предложения. Простые нераспространенные предложения и сложные бессоюзные предложения встречаются реже всего. Сложноподчиненные предложения составляют 24% от общего количества синтаксических единиц, и только 30% от них - это сложноподчиненные предложения с придаточными времени.

Среди сложноподчиненных предложений с придаточными времени наблюдались предложения с союзами *когда* и *пока*. Например: Анна С.: «**Когда** он сел за стол, мама достала из портфеля тетради и книжки», Елизавета А.: «*Погожим осенним деньком мальчик по имени Кристофер гулял во дворе у своего дома, катался на самокате и радовался жизни, пока* мама не позвала его делать уроки».

В 30% предикативных синтаксических единиц содержались обстоятельства времени, причем, в некоторых предложениях их было два и более:

Валентин С.: «**Сначала** мама немного поглядывала за ним, **потом** сильно увлеклась и **в конце** вообще перестала замечать мир вокруг»,
Халида Ш.: «**Однажды** Артём катался на самокате, но **вскоре** его позвала мама домой».

Особенности употребления предикативных синтаксических конструкций отражает рисунок 2.



Рисунок 2. Синтаксические конструкции, употребленные обучающимися КГ №1 в задании №2

В задании №3 школьники использовали, в основном, глаголы изъявительного наклонения - 99%, как и в предыдущих работах. Чаще всего встречались глаголы в форме настоящего времени - 62,5%. Глаголы в форме прошедшего времени составили 36,5% от общего количества временных предикативных единиц, в форме будущего времени

(сослагательное наклонение) эта часть речи отмечена только в одной работе.

40% от общего количества глаголов – приставочные. Как и в задании №2 чаще всего употреблялись глаголы с приставкой *по-*, но процент использования их немного ниже - 26% от общего количества приставочных глаголов (в предыдущем задании – 29,5%). Затем по частоте употребления следует морфема *вы-* - 20%. Незначительно представлены глаголы с другими приставками. В таблице 7 (см. Приложение 12) можно увидеть наглядно частоту использования различных приставочных глаголов в сочинении.

Глагольная лексика менее разнообразна, чем в задании №2. Это объясняется сложностью задания - сочинение-описание. Однако, также встречались мало употребляемые предикативные единицы и глаголы с абстрактным значением. Например: *скушает, предположить, олицетворяет, ниспадает, испытывает, произвела* (здесь в значении «вызвала»).

Глагольные формы не однообразны. 73% работ содержали деепричастные и причастные обороты. Например, Евгения К.: *«Она сидит на камне, поджав ноги, обняв руками колени и опустив голову»*; Алексей К.: *«Став художником, Васнецов сделал сказки материалом для своих картин»*; Анна Ф.: *«В.М.Васнецов – русский художник, работающий в конце XIX века»*.

Синтаксическая функция глаголов разнообразна: помимо простого сказуемого, глаголы употреблялись как часть составного глагольного сказуемого и как второстепенные члены предложения.

Временная лексика, используемая в сочинении, довольно скудная. Однако, хочется отметить ее присутствие в каждой работе.

Например, Мария С.: *«С детства полюбил русские народные сказки и, когда вырос, стал художником»*; Нина П.: *«Ее поза говорит о том, как ей сейчас трудно, холодно»*.

В таблице 8 (см. Приложение 13) представлена временная лексика, используемая обучающимися КГ №1 в задании №3.

Как и в предыдущих заданиях, чаще всего шестиклассники КГ №1 использовали простые распространенные предложения - 68%. Простые нераспространенные предложения и сложносочиненные предложения употреблялись реже всего. 18% от общего количества синтаксических единиц составили сложноподчиненные предложения. Сложноподчиненные предложения с придаточными времени отмечены в 7% от общего количества сложноподчиненных предложений.

Обучающиеся использовали только союз *когда* в сложноподчиненных предложениях с придаточными времени. Например, Наталья П.: «*И, когда он стал мастером, писал иллюстрации к картинам*»; Василиса Д.: «*С детства он очень любил сказки и, когда вырос и стал художником, рисовал картины в большинстве случаев на тему русских народных сказок и былин*».

В задании №3 только 8,4% предложений в своей структуре имели обстоятельство времени. Надежда М.: «*В то время людей ценили по одежде*»; Алексей К.: «*С детства он полюбил русские сказки и былины*»; Вера К.: «*Всю свою жизнь Васнецов питал жалость к сиротам*»; Нина П.: «*Это художник девятнадцатого века*».

Рисунок 3 отражает особенности употребления предикативных синтаксических конструкций.



Рисунок 3. Синтаксические конструкции, употребленные обучающимися КГ №1 в задании №3

2.3. Результаты выполнения заданий школьниками экспериментальной группы (ЭГ №1).

К заданию №1 приступили также все обучающиеся ЭГ №1. С заданием не справились 10%.

В пяти работах данного задания (17%) нарушена логика в изложении материала (Валентин В.: *«Дружились, играли папа с сыном и дочками»*; Константин К.: *«Лев Николаевич построил на своем поместье школу. Лев Николаевич вернулся домой.»*).

Из пяти работ в трех однотипная ошибка в изложении материала: Анел Х.: *«Дети Льва Николаевича Толстого жили дружно»*. Константин К.: *«Росли дети Толстова дружно»*. Игорь С.: *«Дети Льва Николаевича Толстова росли хорошо»*.

Как видно из представленного, учащиеся не поняли текст о Толстом, как о ребенке. Следовательно, они не смогли воспринять абстрактный материал.

В тексте изложения все глагольные предикаты имели изъявительное наклонение и находились в прошедшем времени. Подражая оригинальному тексту, все испытуемые ЭГ №1 использовали также в своих работах только глаголы изъявительного наклонения прошедшего времени.

Обучающиеся с умственной отсталостью в основном использовали глагольную лексику конкретного значения, которая отражает действия и состояния, непосредственно связанные с какой-либо деятельностью. Некоторые глаголы абстрактных значений из текста не использовались ни разу. Это, например, глаголы «наградили» (орденом) и «составил» («Азбуку»), глагол «мечтали» встречается только в двух работах обучающихся ЭГ.

Наиболее употребляемой лексической глагольной единицей в задании №1 отмечается глагол «был» и его другие формы (число, род). Его частота использования равна 10,4% от общего количества использованных глаголов. Частота употребления леммы «быть» по «Частотному словарю современного русского языка» О.Н. Ляшевской и С.А. Шарова - 12160.7 ipm, ранг 6. Этот глагол расположен на первом месте в частотном списке глаголов данного словаря. Вторым по частоте в сочинениях учащихся коррекционных школ отмечается глагол «уехать» - 10%. По частотному словарю частота употребления данной леммы – 117.4 ipm, ранг 1019. У этой предикативной единицы 203 место в словаре. Вероятнее всего такая высокая частота употребления глагола связана с подражанием учениками оригинальному тексту изложения. Все глаголы, использованные обучающимися ЭГ №1 в изложении, представлены в Таблице 9 (см. Приложение 14).

Обучающиеся с умственной отсталостью использовали в своих работах в основном бесприставочные глаголы. Количество глаголов с приставками – 35%.

Чаще всего употреблялась приставка *по-* (см. Приложение 15, таблица 10), ненамного меньше процент употребления приставки *у-* (обусловлено текстом изложения). В этом задании обучающиеся также использовали морфемы *на-, с-, от-, при-, со-, про-*.

В задании №1 встречаются варианты применения глагола в значении, ему не свойственном. Например, Александр С.: «Дети **родились** дружно» (вместо «росли»).

Синтаксической функция глагольных предикативных единиц ограничена. В роли простого сказуемого употреблено большинство глаголов. Как связка в составном сказуемом и как составное глагольное сказуемое они встречались всего лишь в 18,5%, как второстепенный член предложения (дополнение или обстоятельство) – в 0,5% случаев.

Также нет ни одного случая употребления причастия и деепричастия. Вероятно, это связано с тем, что причастия и деепричастия не являются предметом специального изучения в рамках АООП для детей с умственной отсталостью.

Специфическая ошибка обучающихся ЭГ №1 при использовании глагольной лексики – пропуск сказуемого, выраженного глаголом, при конструировании предложения. Николетта К.: «Дети в семье ... дружно»; Александр С.: «Лев Николаевич Толстой ...на родину в поместье Ясная поляна».

При употреблении глаголов наблюдались орфографические и специфические ошибки дисграфического характера. Маша К.: «В 16 лет Лев Николаевич Толстой **паступил** в университет но ему было не интересно **учится** там». Владислав К.: «Лев Николаевич **начел** **песать** свои рассказы усебя народине». Максим П.: «Он **уеха** в кавказ вместе своим братом». Ксения Т.: «Лев Николаевич Толстой после военной

службы **вернул** в ясную поляну». Маша Ч.: «Он **начиналь** продолжать писать стихи». Дмитрий А.: «Он начал **исать** свои рассказы на войне».

В изложении, подражая оригиналу, 84% обучающихся ЭГ №1 употребили временную лексику в своих работах. 24% учащихся использовали ее более одного раза. Все варианты временной лексики, имеющиеся в оригинальном тексте изложения, встречались в работах обучающихся, кроме наречия «рано».

Среди особенностей можно отметить ошибку оптического характера: при указании даты рождения писателя некоторые обучающиеся ЭГ указали 6 сентября (вместо 9). Также вместо 1828 года был указан 1999 год, и даже 19941-19945. Все эти ошибки указывают на трудности запоминания дат умственно отсталыми обучающимися, что еще раз подчеркивает специфику формирования временных отношений у данной группы подростков.

Можно отметить некоторые особенности использования предикативных синтаксических конструкций. Учащиеся в изложении употребили, в основном, простые распространенные предложения. Наименее используемой была выявлена такая синтаксическая конструкция как простое нераспространенное предложение. На рисунке 4 четко показан процент применения различных предикативных конструкции при выполнении задания №1 умственно отсталыми

учащимися.

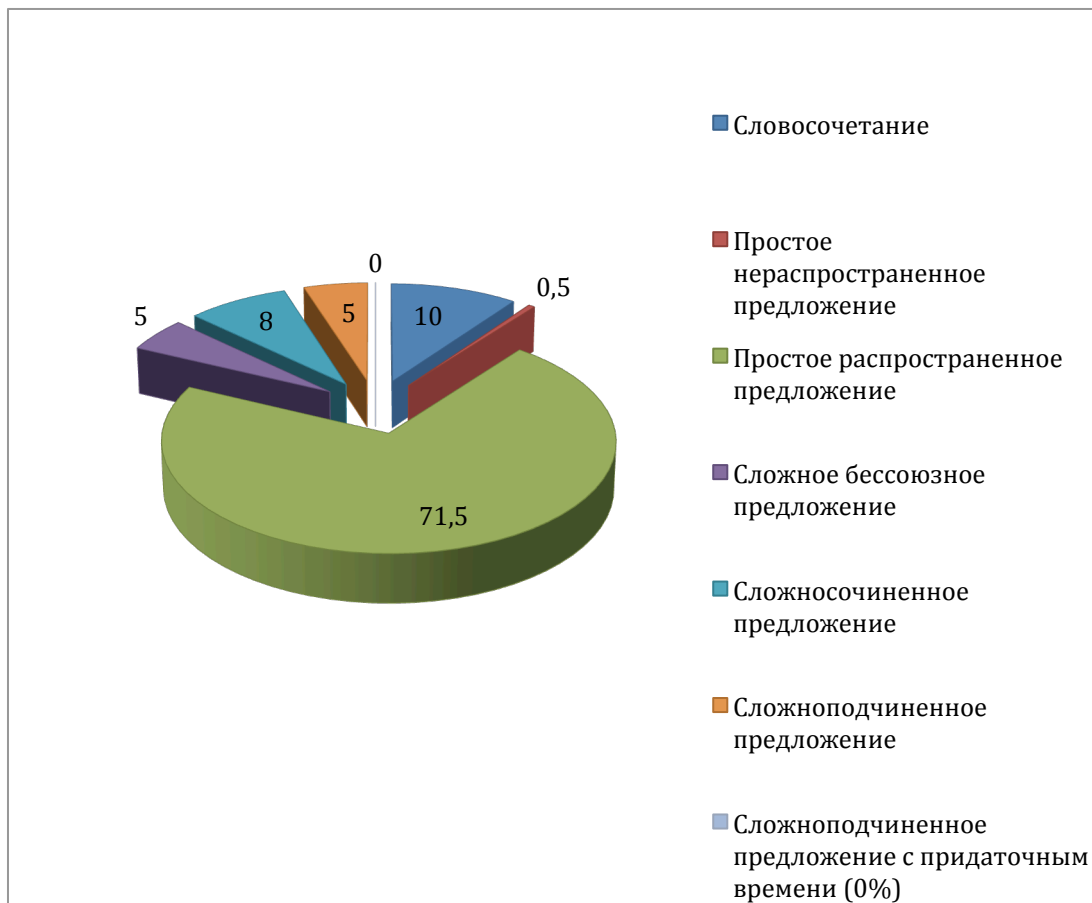


Рисунок 4. Синтаксические конструкции, употребленные обучающимися ЭГ №1 в задании №1

Отмечается большое количество таких синтаксических единиц как словосочетание (10%) в письменных работах обучающихся ЭГ №1. Вероятнее всего это связано с тем, что школьникам предоставлялся готовый план для написания изложения. Следуя плану, некоторые обучающиеся отвечали на вопросы именно с помощью словосочетаний: грамматические конструкции усекались, так как у данной категории школьников недостаточно развита связная речь.

Подавляющее большинство – это простые распространенные предложения, которые составляют 71,5% от общего количества. Для выражения временных отношений семиклассники с умственной отсталостью использовали именно такие конструкции. Ни один ученик не употребил сложную синтаксическую конструкцию.

15% предложений содержали в своем составе обстоятельство времени. Например, Анжела С.: *«Толстой **после военной службы** приехал домой»*. Мария Н.: *«Лев Николаевич Толстой родился в Ясной поляне возле города тулы в **1828 году 9 сентября**»*. В последнем примере обстоятельство времени представлено инверсионной конструкцией – нарушена последовательность в дате. Такая специфическая ошибка характерна для обучающихся с умственной отсталостью.

Отмечается нарушение согласования глагола с обстоятельством времени при построении предложения. Например, Валентин В.: *«Лев Николаевич Толстой родился **в 6 сентября 1828 г** не далеко от Тулы в усадьбе Ясная поляна»*. Также наблюдался пропуск предиката. Олег М.: *«Толстой ... **после военной службы**»*.

Встречаются лексические ошибки. Например, Роман И.: *«Лев Н.Толстой уехал на Кавказ потому что ему было скучно **после института**»*. Здесь обстоятельство времени употреблено лексически неверно.

К выполнению задания №2 также приступили все обучающиеся с умственной отсталостью. 93% обучающихся справились а заданием.

Обнаружена определенная особенность: четкое следование картинному плану. Только в одной работе нарушена последовательность событий (3%): Раван М.: *«**Мальчик пошел** школе, а учитель похвалили. Мама зовет домой уроки делает»*.

Также только в одной работе данного блока нарушена логика в изложении материала (Раван М.: *«**Мальчик катался** на самокате. Девочка **делает** уроки»*).

Возможно, обе эти ошибки сделаны, так как умственная отсталость в данном случае осложнена билингвизмом.

Обнаружены такие же ошибки, как и в первом задании при употреблении временной и глагольной лексики: скудность использованных лексических единиц, сложность при согласовании

времен, исключение глагольного сказуемого, специфические ошибки дисграфического характера и орфографические.

Среди всех заданий, составляющих эксперимент, задание №2 включало самое большое число глагольных лексических единиц. Следовательно, мы решили следующую задачу – выявить у обучающихся их активный количественный и качественный состав.

Анализируя работы учеников, было установлено, что они, как и в первом задании, в основном использовали только глаголы изъявительного наклонения (99%). Глаголы сослагательного наклонения полностью исключены, в повелительном наклонении они составляют минимальный процент (1%). В форме прошедшего времени употреблено 55,8% этой части речи, в форме настоящего времени – 44,2%. Ни один ученик не использовал глаголы в форме будущего времени.

Отмечаются преимущественно глаголы без приставок (76% от общего количества).

Среди префиксов преобладала приставка *по-*. Она входила в состав 45% глагольных единиц от общего количества. Второе место занимают глаголы с приставками *за-*, *при-* и *с-*. Существуют отдельные случаи употребления приставок *от-*, *у-*, *вы-*, *на-* и др. Таблица 11 (см. Приложение 16) наглядно отражает количественный и качественный состав употребленных приставочных глаголов.

Выявлены ошибки использования приставки в значении, ей не свойственном. Например, Мария К.: «Мама **наставляет** делать домашнее задание мальчика» (вместо «заставляет»).

Наблюдается однообразие глагольной лексики. Употреблены, в основном, глаголы конкретного значения, которые отражают действия и состояния, связанные непосредственно с какой-либо деятельностью.

Глагол «делает» и его другие формы (число, род, наклонение, время) - 24% от общего количества, является самой востребованной глагольной единицей в задании №2. Частота встречаемой леммы «делать» по

«Частотному словарю современного русского языка» О.Н. Ляшевской и С.А. Шарова - 701.1 ipm, ранг 134.

Также преобладали бытовые глаголы: *играл, позвала, пошёл, помогает, катался, начал, сделал и пр.*

Опираясь на частотный словарь русского языка, можно сделать вывод, что единичные случаи употребления глаголов с абстрактным значением (*злился, ленится, капризничает, не понимает, сердится, оценивает и др.*) обусловлены тем, что это - малочастотная лексика.

Однако, следует отметить, что в рамках констатирующего эксперимента в задании №2 представлена наиболее многочисленная и разнообразная предикативная глагольная лексика в работах обучающихся с умственной отсталостью. Видимо, это объясняется хорошей наглядной основой в виде сюжетных картинок и отсутствием готового текстового образца.

В таблице 12 (см. Приложение 17) наглядно отражена частота использования глагольной лексики обучающимися ЭГ №1 во втором экспериментальном задании.

При выполнении второго задания обучающимися ЭГ №1 отмечались эпизоды применения глагола в несвойственном ему значении. Костя К.: «Мальчик **играет** на самокате» (вместо «катается»). Дима К.: «Мама **решает** уроки за мальчика» (вместо «делает»).

Присутствовала ограниченность синтаксической функции глаголов, как и в предыдущем задании. Подавляющее количество глаголов имели функцию простого сказуемого. В роли связки в составном сказуемом и как составное глагольное сказуемое они отмечены лишь в 13%, как второстепенные члены предложения (дополнения и обстоятельства) – в 12% случаев.

Наблюдалось однообразие глагольных форм: причастия и деепричастия не встречались.

Нередкая ошибка при построении предложения - пропуск сказуемого (или части составного глагольного сказуемого). Катя Ч.: «Мама помогала ему ... домашнюю работу».

Отмечены затруднения при согласовании времен. Наталья К.: «Мама подсказывает сыну как делать упражнение. Сын стал играть под столом, а уроки делала мама». Надежда Н.: «Мальчик гуляет а мама зовет его домой, чтобы он начал делать уроки. Он устал и ничего не делает».

Наблюдались орфографические ошибки. Дмитрий Ф.: «Мама заставляет сына делать уроки, а мальчик **обижается**», Роман И.: «Мальчик думает, как **зделать** уроки», Виктория Б.: «Мальчик устал и **начила** делать за мальчика», Илья К.: «Мальчик **нехочет** делать домашнее задание», Николетта К.: «Мальчика **хвалят** в школе за домашнюю работу учитель», Надежда Н.: «Потом **заходит** мама и ругает его почему ты не делаешь уроки».

Отмечаются ошибки дисграфического характера при использовании глагольной лексики. Дмитрий К.: «Мальчик засыпает и **не ходит** делать уроки», Ульяна С.: «Мама **подскаживает** сыну, как делать упражнение».

Определена значительная ограниченность активного временного словаря. 63,3% школьников совсем не употребили временную лексику в предложениях второго задания, и только 36,7 % обучающихся ЭГ №1 ее использовали.

Активный временный словарь в работах учеников: *потом, дальше, с утра, утром, вдруг, на следующий день*. Частота употребления данных лексических единиц при выполнении задания констатирующего эксперимента представлена в таблице 13 (см. Приложение 18).

В 58% от всего временного словаря было использовано наречие «потом». Согласно частотному словарю русского языка это наречие входит в 100 самых употребляемых лемм (среди всех частей речи), занимает 90 место, частота употребления 106.1 ipm.

Отмечены специфические ошибки дисграфического характера и орфографические. Максим Г.: «Потом мальчик на **следующий** день пошел в школу». Роман И.: «**В друг** зовет его домой мама делать уроки».

В работах обучающихся ЭГ №1 прослеживаются специфические особенности построения предложений. Самыми часто встречаемыми являются простые распространенные синтаксические конструкции. Простое нераспространенное предложение и сложное бессоюзное предложение отмечаются редко. Рисунок 5 в виде диаграммы показывает процентное соотношение выявленных синтаксических конструкций при выполнении второго экспериментального задания. Отмечено преобладание простых предложений – 66,2%. Простые распространенные предложения составляют 61,5%, а простые нераспространенные – 4,7% от общего количества. Сложные предложения занимают 33,8%.



Рисунок 5. Синтаксические конструкции, употребленные обучающимися ЭГ №1 в задании №2

Обучающиеся использовали простые фразы для выражения отношений со значением времени. Никто не построил сложное предложение.

Совсем немного, лишь 11% предикативных синтаксических конструкций имели в своем составе обстоятельство времени. Например: Анэл Х.: «Мальчик **на следующий день** отправился в школу». Максим П.: «**Потом** его похвалили в школе».

Характерные дефекты выявлены в предложениях с обстоятельствами времени: нарушение предикативных связей внутри предложения и лексические ошибки. Например, отмечено нарушение согласования глагола и существительного. Маша Ч.: «Потом мама ему стала помогать **делать уроке**». .

Частой лексической ошибкой является многочисленное употребление одного и того же обстоятельства времени. Например, Яна В. использовала лексическую единицу «потом» пять раз. Из семи синтаксических предикативных конструкций, выраженных простыми и сложными предложениями, в ее работе слово «потом» встречалось в пяти. Отмечено и лексически неправильное использование обстоятельств времени. Максим Г.: «**Потом** мальчик на следующий день пошел в школу и ему поставили оценку и похвалили». Роман И.: «**В друг** зовет его домой мама делать уроки».

В задании №3 обследовалось умение школьников употреблять глагольно-временную лексику с абстрактным значением в сочинении-описании по картине. С этой частью констатирующего эксперимента справились 90% обучающихся. Данное задание в ходе констатирующего эксперимента вызвало наибольшие затруднения у обучающихся с умственной отсталостью.

В сочинении-описании отмечено самое скудное количество глагольной лексики среди всех заданий. 15% умственно отсталых обучающихся не употребили в сочинении ни одного глагола. Остальные

обучающиеся ЭГ №1 использовали в своей работе только глаголы изъявительного наклонения (100%). Как и в предыдущих заданиях преобладали бесприставочные глаголы (73%).

Среди приставочных предикатов на первом месте по частоте употребления глаголы с приставкой *вы-*. Это объясняется тем, что глагол *вызывает* – один из наиболее употребляемых обучающимися ЭГ №1 в задании №3. На втором месте – глаголы с приставкой *по-*, которая является самой употребляемой для образования приставочных глаголов как у обучающихся КГ №1, так и у обучающихся ЭГ №1. Таблица 14 (см. Приложение 19) наглядно отражает частоту использования приставочных глаголов в задании №3.

В данном задании отмечаются ошибки при употреблении глагольной приставки в значении ей не свойственном. Надежда Н.: «Сидит она на камне и **приложила** голову на колену» (вместо «положила»). Анжела С.: «Волосы ее очень **затрёпоны**, фигура ее очень худенькая» (вместо «растрёпаны»).

Таблица 15 (см. Приложение 20) наглядно отражает количественный и качественный состав предикативной глагольной лексики, использованной обучающимися ЭГ №1 в задании №3.

На первом месте по частоте употребления в задании №3 стоит глагол *быть* - 20% от всей глагольной лексики, использованной обучающимися в данном задании. Этот глагол находится также на первом месте в частотном списке глаголов соответствующего словаря русской лексики. Частота употребления леммы по частотному словарю (ipm/ранг) - 12160.7/6. На втором месте находится глагол *сидеть* – 16%. Частота употребления леммы по частотному словарю (ipm/ранг) - 538.1/169. По всей видимости это объясняется тем, что центральная фигура картины – Алёнушка, которая сидит на камне. Третье место занимает предикат *вызывать* (12.2% - самый большой процент среди глаголов с абстрактным значением в данном задании), так как в плане к сочинению в

пункте №5 поставлен вопрос «Какое настроение вызывает картина?». Частота употребления леммы по частотному словарю (ipm/ранг) - 142.4/833. Преобладают глаголы с конкретным значением, единичны случаи употребления глагольных единиц абстрактного значения («стремиться», «скучать», «выражать»).

Большинство глаголов выражено простым сказуемым. В роли составного глагольного сказуемого они встречаются всего лишь в 2%, в роли второстепенных членов предложения (дополнений и обстоятельств) не использовались.

Глагольные формы однообразны, однако, в 15% сочинений-описаний отмечены деепричастные обороты, в одной работе - деепричастие, что не характерно для обучающихся с умственной отсталостью. Это единичные случаи в ходе констатирующего эксперимента. Светлана Р.: «Она худая сидит на корточках **грустя**», «Осина **теряя листья** поникла что ей помощь не может». Николетта К.: «Села на корточки сложила руки и **положив голову на руки**». Феликс Х.: «Девушка сидит на камне, **сжав пальцы**». Дмитрий К.: «**Сидя на камне** грустит». В данных синтаксических конструкциях отмечены нарушения логических связей и согласования между членами предложения, что как раз и объясняется тем, что такие предложения с деепричастиями и деепричастными оборотами сложны для употребления обучающимся с умственной отсталостью.

Пропуск сказуемого, выраженного глаголом - типичная ошибка при построении синтаксической конструкции в ходе эксперимента. Надежда Н.: «О жизни своей, выражение лица грустное». Максим Г.: «По одежде бедность девушки».

Наблюдались трудности соблюдения логической последовательности изложения материала. Например, Михаил Т.: «Девочка сидит на камне и груздит (*грустит*) она одета плохо и не ту обуви листья желтые около. На картине изображена девочка ана

грустит». Работа Максима Г. интересна еще и тем, что один и тот же глагол «грустит» учащийся написал с разными специфическими ошибками: *груздит* и *грустит*.

Такого плана ошибки нередки. Мария К.: «Она **грустить** о плохой жизни и печали». Надежда С.: «Волосы у нее запутаны потому что она их не **ращещивала** долго потому что она ходила по лесу долго».

В работах данного задания отмечены случаи нарушения согласования глагола с существительным в числе. Анжела С.: «В воде **растут** осока».

Наблюдаются орфографические ошибки. Светлана Р.: «**Склоняются** к ней». Марина К.: «Осинки дружные **гаворят** ей хорошие советы».

В данной работе представлено наименьшее количество временной лексики среди всех заданий эксперимента. Она отмечена только в трех работах учащихся (11%) и представлена словами: *осень*, *ранняя осень*, *поздняя осень*. Использовалась данная лексика разово. Употребление ее связано с временем года, изображенным на картине. 89% обучающихся не использовали временную лексику в сочинении. При редком ее употреблении отмечены лексические ошибки. Татьяна Ш.: «Природа показана на картине осень». Максим Г.: «Природа на картине показана: поздняя осень желтые листья вода темная осока длинная листья на воде желтые».

Преимущественно использовались простые распространенные предложения (59%). Простое нераспространенное предложение встречалось реже всего (3,3 %). Отражение процентного соотношения использования различных синтаксических конструкций при выполнении третьего экспериментального задания можно увидеть на рисунке 6.

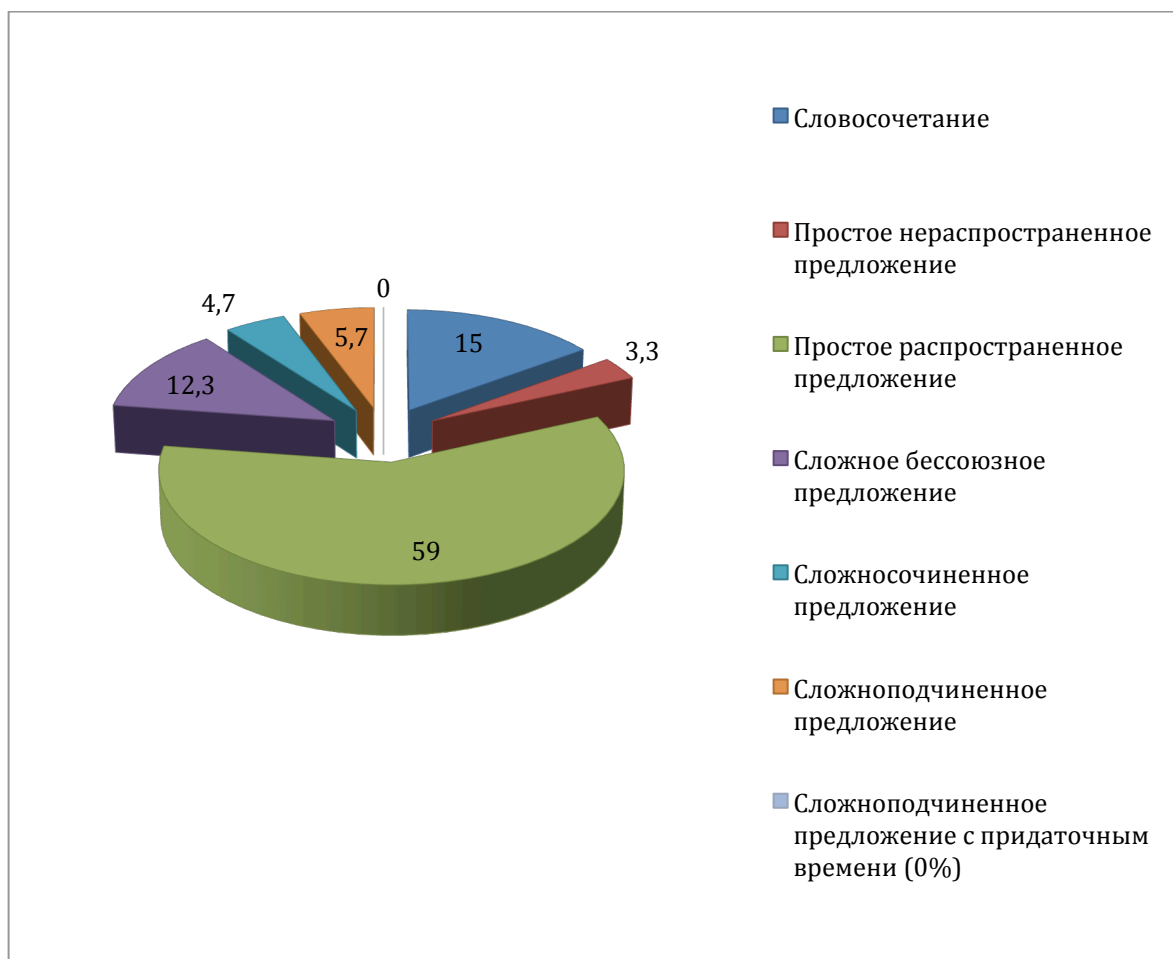


Рисунок 6. Синтаксические конструкции, употребленные обучающимися ЭГ №1 в задании №3

В сочинении-описании не отмечено ни одного случая использования предложений с обстоятельством времени. Ни один обучающийся ЭГ №1 не построил сложноподчиненное предложение с придаточным времени.

Анализ задания №3 показал, что сочинение-описание по картине – самый трудный материал для выражения временных отношений обучающимися 7-ых классов с умственной отсталостью.

2.4. Сравнительный анализ выполнения экспериментальных заданий обучающимися экспериментальной и контрольной групп. Обсуждение результатов экспериментального изучения

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, следует отметить, что во всех заданиях школьники обеих групп использовали в

своих работах только глаголы изъявительного наклонения – 99% всех работ.

В задании №1 обучающиеся ЭГ №1, подражая оригинальному тексту, употребляли глаголы только прошедшего времени, обучающиеся КГ №1 применили предикативную лексику прошедшего, настоящего и будущего времени .

Количество приставочных глаголов, употребленных школьниками обеих групп, было примерно одинаково: 32% у обучающихся КГ №1 и 35% у обучающихся ЭГ №1. Однако, в глаголах, использованных учащимися общеобразовательной школы, приставки были более разнообразными.

Данные представлены в таблице 16.

Таблица 16

Статистические данные анализа количественного и качественного состава употребленных глагольных приставок обучающимися ЭГ №1 и КГ №1 в задании №1

Приставка	Использование (в % от всего объема приставочных глаголов, использованных при выполнении задания)		Статистические данные	
	КГ №1	ЭГ №1	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
<i>у-</i>	19	35	0,565	0,663
<i>на-</i>	19	10	0,006	0,009
<i>по-</i>	18	37	0,191	0,295
<i>от-</i>	17	7	0,000	0,001
<i>пре-, по-</i>	8	0	0,000	0,000
<i>в-</i>	4	0	0,072	0,149
<i>воз-</i>	3	0	0,072	0,149
<i>при-</i>	3	2	0,314	0,365

<i>про-</i>	1,5	1	0,21	0,395
<i>до-</i>	1,5	0	0,21	0,395
<i>за-</i>	1,5	0	0,21	0,395
<i>об-</i>	1,5	0	0,21	0,395
<i>вы-</i>	1,5	0	0,072	0,149
<i>ис-</i>	1,5	0	0,21	0,395
<i>с-</i>	0	7	0,088	0,138
<i>со-</i>	0	1	0,413	1

Наиболее употребляемым у обучающихся ЭГ №1 был префикс *по-* (37% от общего количества приставочных глаголов). Следующее место по частоте у приставки *у-* (35%). Наблюдается небольшой процент использования приставок *на-, от-, с-, при-, про-, со-*. У учащихся КГ №1 самыми используемыми стали приставки *на-* (19%) и *у-* (19%). Примененные приставки значительно разнообразнее, чем у школьников ЭГ №1, однако, процент употребления их мал. Статистически значимыми выявлено употребление приставок *на-, от-, пре-, по-* ($P < 0,05$).

Среди глагольной лексики наиболее часто употребляемой являлась лемма «быть» - 20% от всего количества глаголов у обучающихся КГ №1 и 10,4% у обучающихся ЭГ №1. Возможно, что преобладание данной леммы почти в 2 раза у учащихся массовой школы связано с более подробными и объемными работами. У обучающихся ЭГ №1 в задании №1 преобладали глаголы конкретного значения. Глаголы абстрактного значения практически не использовались испытуемыми, более того, некоторые глаголы абстрактных значений из текста не употреблялись школьниками ни разу в своих изложениях. Присутствовали эпизоды применения глагола в несвойственном ему значении.

Сравнительный анализ разнообразия синтаксической функции глагола в работах обучающихся представлен в таблице 17.

Таблица 17

Статистические данные анализа разнообразия синтаксической функции глагола в работах обучающихся КГ №1 и ЭГ №1 в задании №1

Синтаксическая функция глагола	Использование (в % от всего объема глагольной лексики)		Статистические данные	
	КГ №1	ЭГ №1	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
Простое сказуемое	73,6	81	-	-
Составное сказуемое	23	18,5	0,088	0,138
Второстепенный член предложения	3	0,5	0,001	0,001
В составе деепричастного оборота	0,4	0	0,062	0,137

Чаще всего учащиеся обеих групп использовали глаголы в предикативных конструкциях как простое сказуемое (ЭГ №1 – 81%, КГ №1 – 73,6%), значительно реже как составное сказуемое (ЭГ №1 - 18,5%, КГ №1 – 23%). Совсем небольшой процент глаголов употреблен как второстепенный член предложения (ЭГ №1 – 0,5%, КГ №1 – 3%; Pr = 0,001). Деепричастный оборот не использовал в своих работах ни один обучающийся ЭГ №1, в КГ №1 употребление деепричастного оборота 0,4%.

Временная лексика употреблялась в 100% участниками КГ №1 и 84% участниками ЭГ №1. Помимо данной лексики, представленной в тексте изложения, школьники КГ №1 использовали в своих работах и другие варианты обстоятельств времени, а также союзы с временным значением в сложноподчиненных предложениях. Обучающиеся ЭГ №1 использовали только временную лексику, представленную в оригинальном тексте изложения.

Особенности употребления предикативных синтаксических конструкций школьниками ЭГ №1 и КГ №1 представлены в таблице 18.

Таблица 18

Статистические данные анализа употребления синтаксических конструкций обучающимися ЭГ №1 и КГ №1 в задании №1

Синтаксическая конструкция	Частота употреблений в %		Статистические данные	
	КГ №1	ЭГ №1	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
Простое нераспространенное предложение	0	0,5	-	-
Простое распространенное предложение	62	71,5	-	-
Сложное бессоюзное предложение	4	5	0,138	0,188
Сложносочиненное предложение	11	8	0,001	0,002
Сложноподчиненное предложение	20	5	0,000	0,000
Словосочетание	0	10	0,003	0,003
Сложноподчиненное предложение с придаточными времени	3	0	0,009	0,018
Простое предложение с обстоятельством времени	-	-	0,006	0,006

У обучающихся ЭГ №1 совсем небольшой процент использования сложных предложений. В основном, они употребляли простые распространенные предложения (71,5%). Есть варианты использования простых нераспространенных предложений и словосочетаний. Обучающиеся КГ №1 использовали сложные синтаксические конструкции в своих работах (38%, Pr = 0,002 (сложносочиненное предложение), Pr = 0,000 (сложноподчиненное предложение)). Ни один обучающийся КГ №1 не использовал простые нераспространенные предложения и словосочетания (Pr = 0,003).

Обучающиеся КГ №1 активно конструировали простые ($Pr = 0,006$) и сложные предложения ($Pr = 0,018$). Школьники ЭГ №1 использовали только простые предложения с обстоятельствами времени (15% от всех предикативных синтаксических конструкций). При этом в представленных школьниками ЭГ №1 конструкциях отмечались ошибки лексического характера, а также согласования глаголов с обстоятельством времени.

Кроме этого следует отметить наличие орфографических ошибок в употреблении глагольной и временной лексики обучающимися ЭГ №1, а также специфические ошибки дисграфического характера. В работах учеников КГ №1 ошибок дисграфического характера не было.

В задании №2 обучающиеся ЭГ №1 использовали глаголы не только прошедшего, но и настоящего времени. Учащиеся массовой школы употребили для сочинения по серии картинок глаголы в форме настоящего, прошедшего и будущего времен.

Школьники экспериментальной и контрольных групп в своих работах использовали приставочные глаголы, отражающие временные значения, и делали это вариативно. Данные представлены в таблице 19.

Таблица 19

Статистические данные анализа количественного и качественного состава употребленных глагольных приставок обучающимися ЭГ №1 и КГ №1 в задании №2

Приставка	Употребление (в % от всего объема приставочных глаголов, использованных при выполнении задания)		Статистические данные	
	КГ №1	ЭГ №1	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
по(до)-	29,5	46	0,154	0,271
у-	15	~ 0,9	0,000	0,000

<i>за-</i>	14,5	17	0,204	0,323
<i>с-</i>	10	13	0,001	0,002
<i>вс-</i>	7	~ 0,9	0,000	0,000
<i>при-</i>	6,5	14	0,001	0,002
<i>ото-</i>	5	0	0,000	0,000
<i>от-</i>	3	~ 0,9	0,048	0,085
<i>о-</i>	3	~ 0,9	0,008	0,017
<i>про-</i>	2	~ 0,9	0,001	0,002
<i>в(во)-</i>	2	~ 0,9	0,000	0,000
<i>пере-</i>	1	0	0,066	0,142
<i>раз(о)-</i>	1	0	0,113	0,279
<i>на-</i>	0	~ 0,9	0,731	1
<i>об-</i>	0	~ 0,9	0,2	0,385
<i>до-</i>	0,5	2,8	0,289	0,354

Из таблицы можно увидеть, что школьники обеих групп использовали разнообразные варианты глагольных приставок. Однако, статистически значимые данные подтверждают лидирующую позицию по количеству употребления разнообразных префиксальных глаголов у обучающихся КГ №1.

Самыми часто употребляемыми являются глаголы с префиксом *по-*, однако, они немногочисленны в работах обучающихся КГ №1 (КГ №1 - 29,5%, ЭГ №1 - 45%), что объясняется бóльшим многообразием использованных учениками общеобразовательных школ приставочных глаголов.

Имеются качественные различия употребления глагольной лексики: у обучающихся ЭГ №1 она довольно однообразна, имеет преимущественно конкретное значение. Глаголы с абстрактным значением данными испытуемыми практически не употреблялись – отмечены единичные случаи.

Школьники КГ №1 многократно и активно применяли глаголы с абстрактным и редким значением, не ограничиваясь бытовой лексикой.

Глагольные формы в сочинениях обучающихся общеобразовательных школ использовались разнообразно. Например, в роли деепричастий, деепричастных и причастных оборотов они встречались в 46% случаев.

При выполнении задания №2 в письменных работах учащихся ЭГ №1 прослеживалась определенная ограниченность синтаксической роли глаголов. Это выражалось в преимущественном употреблении ими простого сказуемого (75%). В состав составного сказуемого школьники ЭГ №1 включали глаголы значительно реже (13%), нечасто употребляли глаголы в составе второстепенных членов предложения (12%). Обучающиеся КГ №1, помимо использования глагола в качестве простого сказуемого (57,5%), употребляли довольно часто глагол в составе составного сказуемого (39,3%). Наблюдалось использование глагола в деепричастном обороте (0,5%, $Pr = 0,005$). Данные представлены в таблице 20.

Таблица 20

Статистические данные анализа разнообразия синтаксической функции глаголов в задании №2 у обучающихся КГ №1 и ЭГ №1

Синтаксическая функция глагола	Использование (в % от всего объема глагольной лексики)		Статистические данные	
	КГ №1	ЭГ №1	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
Простое сказуемое	57,5	75	-	-
Составное сказуемое	39,3	13	-	-
Второстепенный член предложения	2,7	12	0,553	0,686
В составе деепричастного	0,5	0	0,002	0,005

оборота				
---------	--	--	--	--

Обучающиеся ЭГ №1 часто допускали ошибки в употреблении глагольной лексики. Одна из самых типичных – это отсутствие сказуемого (или части составного глагольного сказуемого), выраженного глаголом. При конструировании предложений отмечены трудности согласования времен, орфографические и специфические ошибки.

Следует отметить, что в работах учащихся КГ №1 ошибок, связанных с правописанием, значительно меньше, а специфические ошибки единичны.

Характер употребления лексики с временной семантикой школьниками ЭГ отражает бедность их активного словаря. Только 36,7 % обучающихся использовали временную лексику в предложениях. У учащихся КГ №1 активный временной словарь значительно шире. Это подтверждает то, что все работы испытуемых КГ №1 содержат такую лексику.

Таблица 21 наглядно отражает объем слов с временной семантикой, используемой учащимися ЭГ №1 и КГ №1 в сочинении по серии сюжетных картин, и представляет статистический анализ.

Таблица 21

Статистические данные анализа употребления лексики с временной семантикой обучающимися КГ №1 и ЭГ №1 в задании №2

Единица лексики	временной	Употребление (в % от всего объема временной лексики, использованной при выполнении задания)		Статистические данные	
		КГ №1	ЭГ №1	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
				Pr	
<i>потом</i>		15	58	0,163	0,185

<i>на следующий день</i>	11	22	0,000	0,000
<i>с утра(утром)</i>	2,5	10	0,617	0,631
<i>далее</i>	0	5	0,423	1
<i>вдруг</i>	2,5	5	0,113	0,279
<i>однажды</i>	9	0	0,002	0,005
<i>когда (союз)</i>	9	0	0,001	0,002
<i>сначала</i>	6	0	0,002	0,005
<i>вскоре</i>	4	0	0,066	0,142
<i>в это время</i>	2,5	0	0,066	0,142
<i>тут же</i>	2,5	0	0,066	0,142
<i>пока(союз)</i>	2,5	0	0,008	0,017
<i>(и) тут</i>	2,5	0	0,21	0,395
<i>тогда</i>	2,5	0	0,113	0,279
<i>пора</i>	2,5	0	0,066	0,142
<i>уже</i>	2,5	0	0,066	0,142
<i>долго</i>	2,5	0	0,008	0,017
<i>после</i>	2,5	0	0,066	0,142
<i>в конце</i>	~1,8	0	0,057	0,129
<i>спустя недолгое время</i>	~1,8	0	0,023	0,05
<i>в конечном итоге</i>	~1,8	0	0,2	0,385
<i>погожим осенним днемком</i>	~1,8	0	0,2	0,385
<i>затем</i>	~1,8	0	0,2	0,385

<i>этим днем</i>	~1,8	0	0,2	0,385
<i>несколько минут</i>	~1,8	0	0,2	0,385
<i>ненадолго</i>	~1,8	0	0,2	0,385
<i>как-то раз</i>	~1,8	0	0,2	0,385
<i>во время прогулки</i>	~1,8	0	0,2	0,385
<i>вначале</i>	~1,8	0	0,2	0,385
<i>перед</i>	~1,8	0	0,2	0,385
<i>конец</i>	~1,8	0	0,2	0,385
<i>со временем</i>	~1,8	0	0,2	0,385
<i>опять</i>	~1,8	0	0,2	0,385

Из таблицы видно, что школьники ЭГ №1 использовали в своих работах лишь пять достаточно простых и часто употребляемых слов и словосочетаний со значением времени (*потом, на следующий день, утром, дальше, вдруг*), в то время как школьники КГ №1 – 33.

Наречие «потом» употреблялось школьниками обеих групп наиболее часто, однако, в количественном отношении оно использовалось лишь в 15% у учащихся КГ №1; у школьников ЭГ №1 составило более половины от всех употребленных лексических единиц с временным значением (58%) . Следует отметить, что и в этих словах учащиеся ЭГ №1 допускали ошибки орфографического и специфического характера.

Конструирование предикативных синтаксических конструкций со значением времени также имеет свои особенности.

Данные использования синтаксических конструкций в работах обучающихся ЭГ №1 и КГ №1 представлены в таблице 22.

Статистические данные анализа употребления синтаксических конструкций обучающимися ЭГ №1 и КГ №1 в задании №2

Синтаксическая конструкция	Частота употреблений в %		Статистические данные	
	КГ №1	ЭГ №1	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
Простое нераспространенное предложение	1	4,7	0,384	0,463
Простое распространенное предложение	56	61,5	-	-
Сложное бессоюзное предложение	2	6,2	0,104	0,141
Сложносочиненное предложение	9	16,7	0,866	1
Сложноподчиненное предложение	24	10,5	0,001	0,002
Словосочетание	0	0	-	-
Сложноподчиненное предложение с придаточными времени	8	0	0,000	0,000
Простое предложение с обстоятельством времени	-	-	0,001	0,002

При составлении рассказов школьники обеих групп использовали простые распространенные предложения, сложноподчиненные и

сложносочиненные предложения, а также сложные бессоюзные предложения.

При этом наиболее часто школьники обеих групп пользовались преимущественно простыми распространенными предложениями (учащиеся КГ №1 – 56 %, учащиеся ЭГ №1 – 61, 5%).

Однако, школьники КГ №1, в отличие от школьников ЭГ №1, в своей работе использовали сложноподчиненные предложения с придаточными времени (8%,); учащиеся ЭГ №1 такие предложения не использовали ($Pr = 0,000$). Использование простых предложений с обстоятельством времени минимально у обучающихся ЭГ №1 ($Pr = 0,002$).

Анализируя результаты выполнения задания №3 учащимися обеих групп, следует указать на немногочисленность использования глагольной лексики. Среди учащихся ЭГ №1 15% школьников не употребили в сочинении ни одного глагола, 89% учеников данной группы не использовали слова с временной семантикой.

В основном, школьники использовали бесприставочные глаголы, приставочных глаголов использовалось немного. Данные о количественном и качественном составе употребленных глагольных приставок представлены в таблице 23.

Таблица 23

Статистические данные анализа количественного и качественного состава употребленных глагольных приставок обучающимися ЭГ №1 и КГ №1 в задании №3

Приставка	Употребление (в % от всего объема приставочных глаголов, использованных при выполнении задания)		Статистические данные	
	КГ №1	ЭГ №2	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	

<i>по-</i>	26	17	0,049	0,099
<i>вы-</i>	20	41,3	0,299	0,342
<i>на-</i>	8	3,5	0,735	1
<i>за-</i>	7	0	0,005	0,009
<i>пред-</i>	5	0	0,235	0,421
<i>с-</i>	5	10,2	0,034	0,05
<i>под-</i>	4	14	0,372	0,425
<i>пере-</i>	4	0	0,034	0,066
<i>рас-</i>	4	3,5	0,159	0,291
<i>о-</i>	4	0	0,088	0,171
<i>у-</i>	3	3,5	0,369	0,562
<i>про-</i>	3	0	0,013	0,025
<i>пре(и)-</i>	1,4	0	0,384	0,632
<i>в-</i>	1,4	7	0,235	0,421
<i>ни-</i>	1,4	0	0,235	0,421
<i>ис-</i>	1,4	0	0,235	0,421
<i>от-</i>	1,4	0	0,235	0,421

Меньшее разнообразие приставочных глаголов объясняется сложностью задания - сочинение-описание. Однако, в работах учащихся КГ №1, в отличие от письменных работ школьников ЭГ №1, также встречались мало употребляемые предикативные единицы и глаголы с абстрактным значением.

При этом глагольные формы, предложенные учащимися КГ №1, содержали деепричастные и причастные обороты (73%; Pr = 0,04).

В сочинениях учащихся ЭГ №1 преимущественное количество глаголов употреблялись как простые сказуемые (Pr = 1,00). Вместе с тем, в 15% сочинений-описаний встречались деепричастные обороты, в одной

работе - деепричастие, что не характерно для учащихся с умственной отсталостью. Это указывает на то, что составление подобных конструкций им может быть доступно.

Только в трех работах учащихся ЭГ присутствовала лексика с временной семантикой. Довольно ограничено количество такой лексики и в работах учащихся КГ №1, однако, она, тем не менее, использовалась.

Таблица 24 отражает особенности использования лексики с временной семантикой.

Таблица 24

Статистические данные анализа употребления лексики с временной семантикой обучающимися КГ №1 и ЭГ №1 в задании №3

Единица временной лексики	Употребление (в % от всего объема временной лексики, использованной при выполнении задания)		Статистические данные	
	КГ №1	ЭГ №1	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
<i>конец девятнадцатого века</i>	32,9	0	0,000	0,000
<i>с (раннего) детства</i>	17,6	0	0,000	0,000
<i>когда (союз)</i>	9	0	0,013	0,025
<i>давно</i>	3,6	20	0,816	1
<i>долго</i>	0	20	0,387	1
<i>сейчас</i>	3,6	0	0,235	0,421
<i>(поздняя) осень</i>	22,5	60	0,037	0,075
<i>время года</i>	3,6	0	0,235	0,421
<i>в то (же) время</i>	3,6	0	0,088	0,171

<i>осенние вечера</i>	3,6	0	0,235	0,421
-----------------------	-----	---	-------	-------

В таблице 25 представлены особенности употребления синтаксических конструкций в сочинении-описании школьников ЭГ №1 и КГ №1.

Таблица 25

Статистические данные анализа употребления синтаксических конструкций обучающимися ЭГ №1 и КГ №1 в задании №3

Синтаксическая конструкция	Частота употреблений в %		Статистические данные	
	КГ №1	ЭГ №1	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
Простое нераспространенное предложение	2,4	3,3	0,29	0,401
Простое распространенное предложение	68	59	-	-
Сложное бессоюзное предложение	6	12,3	0,847	1
Сложносочиненное предложение	4,2	4,7	0,000	0,000
Сложноподчиненное предложение	18	5,7	0,000	0,000
Словосочетание	0	15	0,001	0,002
Сложноподчиненное предложение с придаточными времени	1,4	0	0,009	0,018
Простое предложение с	-	-	0,000	0,000

обстоятельством времени				
-------------------------	--	--	--	--

Как и в предыдущих заданиях, обучающиеся употребили преимущественно простые распространенные предложения (КГ №1 – 68%, ЭГ №1 – 59%). Сложные предложения присутствуют в сочинении у школьников обеих групп. У обучающихся КГ №1 больше процент использования сложноподчиненных предложений (КГ №1 – 18%, ЭГ №1 – 5,7%; $Pr = 0,000$), в том числе сложноподчиненные предложения с придаточным времени наблюдаются только в их работах (1,4%, $Pr = 0,018$).

Как уже отмечалось ранее, задание №3 вызвало наибольшие трудности у учащихся коррекционных школ. Это отразилось на особенностях письменной продукции. В ряде работ нарушены логическая последовательность в изложении материала, согласование между членами предложения, наблюдаются многочисленные ошибки различного характера.

Выводы:

Анализ экспериментального изучения показал, что:

- 1) арсенал языковых средств выражения времени в письменной речи обучающихся с умственной отсталостью ограничен;
- 2) ученики редко и с ошибками используют глагольную лексику с временным значением (преимущественно беспрефиксальные глаголы с конкретным или в несвойственном им значении; ограниченно употребляют глагольные приставки); мало используют наречия – индикатор временных отношений;
- 3) наибольшие затруднения в письменных работах обучающихся вызывают сочинения-описания по картинкам, где школьники минимально употребляют глагольную лексику с абстрактным значением;
- 4) обучающиеся с интеллектуальными нарушениями испытывают существенные трудности в конструировании предложений, выражающих

временные отношения; навык построения простых синтаксических конструкций со значением времени у них сформирован слабо. При выполнении письменных работ они практически не употребляют сложные предложения с временным значением; наблюдаются трудности при согласовании времен, тяготение к использованию только одного времени – прошедшего или настоящего;

5) письменные работы учащихся с интеллектуальными нарушениями имеют ряд типичных особенностей: четкое следование плану и при этом искажение последовательности событий и логики изложения; пропуск значимых частей речи; сложности согласования времен и неточное использование лексики с временной семантикой;

6) стремление отдельных школьников использовать в письменной речи сложные синтаксические конструкции (сложносочиненные, сложноподчиненные предложения), причастные и деепричастные обороты свидетельствуют о наличии у них потенциальных возможностей в освоении более сложного программного материала.

Выводы подтверждены статистическими данными.

Анализ результатов экспериментального изучения показал также, что со школьниками, обучающимися по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), необходима целенаправленная работа по формированию языковых средств выражения времени.

Глава III. Технология формирования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых обучающихся

3.1. Цель, задачи, обоснование и организация экспериментального обучения

Цель формирующего эксперимента: разработка и апробация технологии формирования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых обучающихся в процессе коррекционного обучения.

Задачи:

1. Разработать концептуальную, содержательную и процессуальную часть технологии.
2. Провести экспериментальное обучение.
3. Оценить эффективность формирующего эксперимента.

Под технологией мы понимаем систему методов и приемов, последовательная реализация которых обеспечивает решение задач обучения и развития личности обучающегося, а сама деятельность представлена как определенная структура действий.

При разработке концептуальной части педагогической технологии мы опирались на системный подход (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, А.Д. Холл, Р.И. Фейджин, Э.Г. Юдин и др.), реализуемый в специальной педагогике (А.К. Аксенова, В.И. Бельтюков, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Р.Е. Левина, Н.М. Назарова и др.), который позволяет рассматривать языковые средства выражения времени в качестве целостного комплекса взаимосвязанных элементов в системе обучения русскому языку

В частности, по мнению В.И. Бельтюкова, систему необходимо рассматривать как древообразующую структуру. Применительно к

программе обучения родному языку в качестве стартовой позиции (основы системы) может выступать текст, который потенциально содержит в себе дерево со всеми его разветвлениями [15]. Далее текст «разветвляется» на предложения. Предложения, в свою очередь, делятся на словосочетания, словосочетания – на слова, слова – на морфемы, а морфемы – на фонемы. В представленной технологии формирования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи обучающихся с умственной отсталостью, основанной на системном подходе, прослеживается аналогичная древообразующая структура, а именно: текст – предложение – словосочетание – слово.

Помимо системного, мы активно опирались на комплексный подход. В рамках нашего исследования это позволяло использовать различные принципы, приемы и методы обучения. Комплексный подход в обучении позволяет формировать временные отношения на всех уровнях письменной речи: лексическом, морфологическом и синтаксическом. Выделена определенная последовательность: формирование временных отношений происходит сначала в устной речи школьников, так как именно здесь проговаривается и уточняется значение каждой единицы временной лексики или структуры синтаксической единицы, а затем происходит закрепление на письме.

Содержательная часть технологии связана с целью и содержанием учебного материала. Цель была сформулирована по результатам констатирующего эксперимента, который и выявил сложности формирования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых обучающихся.

Соответственно, цель технологии (далее – макроцель) – формирование языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых обучающихся.

Содержательный этап включал выбор содержания и структуры уроков, проектирование коррекционных занятий. Данные представлены в приложении 23.

Процессуальная часть технологии связана с организацией процесса обучения (выбором принципов, методов, приемов, форм обучения, обеспечением учебного процесса, обобщением результатов обучения).

Мы в своей работе опирались на:

1. общепедагогические принципы специального обучения: воспитывающего обучения; сознательности и активности учащихся в усвоении учебного материала; наглядности; доступности и прочности знаний; систематичности обучения и связи его с практикой; дифференцированного и индивидуального подхода;
2. специальные методические принципы обучения русскому языку: коммуникативная направленность обучения русскому языку; принцип развивающего обучения; подчиненность изучения грамматики задачам речевого развития; принцип изучения лексики и грамматики на синтаксической основе; взаимосвязь устной и письменной формы речи в процессе их развития.

Принцип воспитывающего обучения – один из важнейших принципов в олигофренопедагогике [7]. Возможность использования элементов технологии в процессе урочной и внеучебной деятельности позволили нам создать условия для формирования у школьников положительных привычек и стойких нравственных качеств (планирование деятельности, пунктуальность, ответственность, проявление интереса к общественным явлениям и событиям и др.).

Сознательность и активность обучения тесно связаны с принципом наглядности. В процессе работы мы использовали доступный возрасту школьников картинный и схематичный материал, который помогал обучающимся с интеллектуальными нарушениями усваивать языковые

средства выражения временных отношений и использовать их в письменной речи.

Большое значение в рамках коррекционного обучения отводилось принципу доступности сообщаемых знаний, отрабатываемых умений и навыков и практическому характеру обучения. На занятиях вводилось большое количество практических упражнений. При сообщении теоретического материала обучающимся не предлагались правила, определения, в составе которых присутствовало более одного признака с абстрактным значением. Например, обучающимся не давалось понятие обстоятельства времени, но предлагалось большое количество разнообразных упражнений на составление предложений со словами, отвечающими на вопрос «когда?».

Следующий принцип – связь с жизнью реализовывался в подборе лексического материала, представляющих для школьников интерес, либо известный по опыту, либо из практической деятельности.

Принцип «Концентризм в подаче учебного материал» выражался в разделении сложных систем связей (в нашем случае дробная подача форм выражения синтаксических категорий времени в системе русского языка), неоднократном возвращении к ранее пройденному материалу. Это способствовало овладению детьми с умственной отсталостью относительно трудным понятием – категорией времени.

В соответствии с принципом дифференцированного и индивидуального подхода с теми обучающимися, которые не усвоили учебный материал во время групповой работы, проводились дополнительные индивидуальные занятия. Школьникам, которые успешно справлялись с заданиями, предлагались задания повышенной сложности.

Как было указано выше, помимо использования общедидактических принципов, учитывались и специальные методические принципы

обучения русскому языку школьников с интеллектуальными нарушениями.

В процессе обучения активно применялся коммуникативно-когнитивный подход, который в настоящее время является ведущим в структуре обучения русскому (родному) языку. Он начал активно использоваться в связи с развитием когнитивной психологии и лингвистики, когда исследователи начали обращать внимание на внутренние ментальные процессы овладения языком. Суть когнитивного подхода заключается в учете механизмов, управляющих языковым развитием при обучении языку. Формирование лингвистической компетенции происходит в единстве с языковой и коммуникативной компетенциями и обеспечивает синтез лингвистического, речевого и интеллектуального развития обучающегося [119]. Данный подход приобретает особое значение при обучении школьников с интеллектуальными нарушениями.

Принципу коммуникативной направленности принадлежит ведущее место в системе методических принципов обучения русскому языку в условиях коррекционной школы (А.К. Аксенова, Н.В. Галунчикова, С.Ю. Ильина, Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик, Э.В. Якубовская и др.).

Наши коррекционные занятия по формированию временных отношений в письменной речи обучающихся составлены с учетом развития у данной группы детей коммуникативно-речевых умений.

Принцип единства развития речи и мышления осуществлялся с учетом коммуникативно-когнитивного подхода. Развитие речи на любом уровне (слово, предложение или текст) положительно влияет на коррекцию нарушений и совершенствование мыслительной деятельности обучающихся, именно при обучении грамматике следует использовать различные умственные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение).

Значимым является принцип подчиненности изучения грамматики задачам речевого развития. Представленное экспериментальное обучение в соответствии с данным принципом формировало, в основном, навыки практического использования категорий времени в письменной речи семиклассников с умственной отсталостью.

Лингвистический принцип изучения лексики и грамматики на синтаксической основе, выделяемый в методике преподавания русского языка, а также русского языка как иностранного (И.Л. Бим) также был использован в структуре занятий нашей коррекционной технологии.

Введение лексического и грамматического материала на первом и втором этапах экспериментального обучения осуществлялось на основе речевого образца. Речевой образец служил базой для закрепления синтаксической конструкции и новых лексических единиц. Являясь типовым предложением, речевой образец обладает постоянной синтаксической структурой, или языковой моделью [20].

Взаимодействие работы над устной и письменной речью – важный методический принцип, который также был учтен в ходе экспериментального обучения. Так как у обучающихся с интеллектуальными нарушениями нарушены обе формы речи [7], необходимо обязательное развитие и совершенствование как устной, так письменной речи.

Совокупность специальных методических принципов, взаимодействие их с общепедагогическими принципами способствовали более успешной реализации коррекционных задач экспериментального обучения.

На этапе проектирования технологии были определены методы обучения. Мы придерживались наиболее распространенной на сегодняшний день классификации, которая подразделяет методы по характеру познавательной деятельности (Л.М. Верзилин, Е.Я. Галант,

Е.И.Перовский): словесные методы, наглядные методы и практические методы.

Словесные методы являются основной формой общения с обучающимися. Мы использовали рассказ, беседу, описание, объяснение. Из наглядных методов использовались таблицы, схемы, картинный материал. В качестве практических методов использовались упражнения, изложения, сочинения.

Для экспериментального обучения использовалась фронтальная форма организации школьников. В соответствии с дифференцированным подходом к обучению с теми учащимися экспериментальной группы, которые нуждались в дополнительном объяснении учебного материала, предполагались индивидуальные занятия.

Процессуальная часть технологии включала методы и формы учебной деятельности учащихся, а также методы и формы работы педагога и его деятельность по управлению процессом усвоения материала. Субъектами педагогической технологии выступили специалисты и педагоги школы, реализующие АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В рамках процессуальной части технологии осуществлялась разработка дидактического модуля и методического инструментария для него. Этот этап включал программирование и проектирование блоков учебного процесса, четкое планирование системы уроков, выбор форм, методов и приемов обучения

Учебный процесс в рамках апробируемой технологии – логическая структура, представленная цепочкой коррекционных занятий, которые разбиваются на блоки по числу микроцелей. Микроцели подчинены макроцели технологии.

Цель первого блока - уточнение и активизация лексики с временной семантикой.

На данном этапе работы решаются следующие задачи:

- знакомство обучающихся с понятием времени, с языковыми средствами, обозначающими временные отношения;
- постепенное овладение анализом предикативных конструкций, содержащих лексику с временной семантикой;
- формирование навыка построения схем простых синтаксических конструкций со значением времени;
- применение полученных знаний и умений для решения заданий по родному языку .

Цель второго блока – обучение составлению синтаксических конструкций с временным значением (по образцу) в устной и письменной речи. Для достижения этой цели потребовалось решение задач:

- обучение моделированию простых предложений с временным значением из готового лексического материала;
- формирование навыка распространения синтаксических конструкций обстоятельством времени;
- закрепление навыка конструирования простых предложений по схеме;
- знакомство со сложными синтаксическими конструкциями с временным значением;
- формирование навыка построения сложных предложений по образцу и по схеме.

Цель третьего блока – обучение умению самостоятельного конструирования синтаксических конструкций с временным значением. На этапе этого блока занятий решались следующие задачи:

- закрепление навыка конструирования простых и сложных синтаксических конструкций со значением времени по схемам;
- обучение умению составлять простые и сложные предложения с временным значением по картинному материалу;

- формирование навыка составления мини-текстов, содержащих языковые средства, выражающие временные отношения, по репродукциям и заданной теме.

Третий блок занятий становится логическим завершением предложенной технологии. Это этап систематизации и обобщения полученных знаний. Полученные навыки употребления языковых средств выражения времени могут активно использоваться не только на уроках русского языка, но и на уроках истории, математики, трудового обучения, во внеурочной деятельности, и даже для общения в социальных сетях.

Экспериментальное обучение проводилось на базе 7-ых классов СКОШИ №79 г.Москвы, СКОШ №567 г.Москвы, ГКОУ УР «Школа 79» и «Школа 75» г.Ижевск в течение 2015-2017 годов.

Контингент экспериментальной группы (ЭГ №2) составили обучающиеся 7-ых классов с легкой умственной отсталостью (F70) в количестве 44 человек. Возраст учеников – 13-15 лет. Все школьники обучались по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Данная категория обучающихся была выбрана по результатам экспериментального изучения, которое показало, что учащиеся 7-ых классов не владеют навыками выражения временных отношений в письменной речи. Работу же над этими конструкциями, на наш взгляд, целесообразно начинать в 7-ом классе, так как АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в этом классе оптимально подходит для формирования временных отношений в письменной речи, введения лексики с временной семантикой в синтаксические конструкции и закрепления пройденного материала на уроках русского, где в разделе «Предложение. Текст» начинается активное обучение составлению коротких повествовательных текстов с последовательным развертыванием событий или действий во времени с использованием

обстоятельств времени. Также работа над видо-временными формами глагола на уроках русского языка на этапе эксперимента гармонично вливается в опытное обучение по усвоению временных отношений.

3.2. Содержание и методика проведения экспериментального обучения

Содержание экспериментального обучения подчинялось логике исследования и включало три блока занятий.

Для работы над временной лексикой нами был отобран необходимый лексический материал. Чтобы определить объем исследуемого материала, мы обратились к словарю «Лексическая основа русского языка» под редакцией В.В. Морковкина [85]. Используя принцип частотности употребления в речи, содержание в школьных учебниках, из всего многообразия предложенного материала в семантическом гнезде «Время» мы выбрали минимум, необходимый для усвоения АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и для речевой ориентировки в социальном окружении.

Изучение материала по передаче временных отношений строилось на основе семантических гнезд в рамках безотносительного и относительного времени. Термины *безотносительное* и *относительное* время довольно условны. Первый объединяет группу представлений, указывающих на время или повторяемость во времени непосредственно, безотносительно (*редко, часто, снова* и т.п.), а содержащиеся во втором понятия всегда предполагают некое противопоставление, точку или временной отрезок, относительно которых они только и имеют смысл (*начало, середина, заранее* и т.п.) [86].

Необходимость данной работы была обусловлена тем обстоятельством, что обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, даже зная слова с временным значением, практически не употребляют эту лексику в письменной речи. Часть слов из составленного нами временного словаря уточнялась (*затем, после, иногда* и т.п.), отдельные

слова вводились впервые (*срок, будни* и т.п.). Вся работа строилась с учетом программных требований.

Приложение 22 содержит лексику, отобранную для экспериментального обучения.

Подбирая тексты для тренировочных упражнений, мы стремились к тематическому разнообразию. Мы использовали отрывки и отдельные предложения из произведений русского фольклора, художественных, научно-популярных и публицистических произведений известных писателей (В.Н. Архангельского, Н.Г. Гагарина-Михайловского, Н.И. Сладкова, И.С. Соколова-Микитова, А.Н. Толстого, Э.Ю. Шима и др.). Они доступны детям, соответствуют их возрастным интересам, имеют воспитательную направленность.

Использованы отдельные предложения знакомых ученикам текстов из учебников «Русский язык. 7 класс» (Н.Г. Галунчикова, Э.В. Якубовская), «Чтение. 7 класс» (А.К. Аксенова), задания из «Тетради по обслуживающему труду» (А.Г. Галле, Л.Л. Кочетова).

Тексты адаптированы с учетом коррекционно-развивающих задач и учебных целей. В представленном виде они соответствуют программным требованиям данного года обучения.

Например, отрывок из повести-сказки Михаила Васильева «В стране снов» сокращен. Оригинал: «Алина живёт вместе с папой и мамой, но они редко бывают дома. Всё заняты своими непонятными делами. Зато в последнее время каждый день приходит бабушка. Бабушка у Алины серьёзная и всякую несерьёзность и мечтательность она не любит.

«Фантазии фантазируешь! Мечты мечтаешь! – часто ворчит та. – Снова витаешь в облаках!» – ругает она Алину каждый вечер.

Её внучка Алина всё время что-то выдумывает, придумывает. В неё пошёл, такой же и её папа. Этому папе тоже достаётся от бабушки, когда та застаёт его дома.

А ещё у Алины такая привычка: иногда она говорит быстрее, чем надо».

Мы использовали адаптированный текст: «Алина живёт вместе с папой и мамой, но они редко бывают дома. Зато часто приходит бабушка. Алина любит фантазировать. «Снова мечтаешь!» – ругает Алину бабушка. Девочка опять что-то придумала. А еще Алина иногда говорит быстрее, чем надо».

Это касается и предложений из произведений. Структура используемых конструкций сокращена. Оригинальное предложение из произведения А.Н. Толстого «Детство Никиты»: «Аркадий Иванович был невыносимый человек: всегда веселился, всегда подмигивал, не говорил никогда прямо, а так, что сердце екало». В упражнении использован сокращенный вариант: «Аркадий Иванович всегда веселился». Предложение из произведения Л.Н. Толстого «Кавказский пленник»: «Она взяла кувшин, побежала, принесла хлеба пресного на дощечке круглой, и опять села, изогнулась, глаз не спускает — смотрит», также сокращено: «Принесла она хлеба на дощечке и опять села».

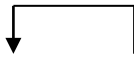
В речевом материале, использовавшемся в ходе экспериментального обучения, содержались различные языковые средства, выражающие временные отношения: глаголы различных временных форм, наречия и существительные с временным значением, предложно-падежные конструкции, синтаксические конструкции (простые и сложные предложения).

Примеры синтаксических конструкций для тренировочных упражнений представлены в конспектах занятий в приложении 23 и в образцах упражнений ниже:

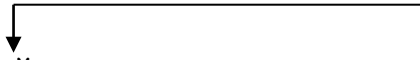
Упражнение 1 (Блок I)

Прочитай предложения. Стрелками в них показана связь слов. Поставь вопросы от главных членов предложения к второстепенным.

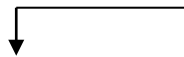
Отметь знаком (х) слова, от которых ставится вопрос к второстепенным членам предложения. Второстепенные члены предложения, к которым задавал вопрос, подчеркни.



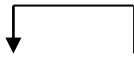
Летом я живу в деревне (В.Степанов).



Весной все деревья в лесу голые, но нет голее дерева, чем осина (По Н.Сладкову).



Иней в октябре предвещает сухую, ясную, солнечную погоду.



Ночью была гроза с сильным ветром, и гнилое дерево рухнуло (В.Архангельский).

Уражнение 2 (Блок 1)

Прочитай предложения. Найди в них слова, которые отвечают на вопрос «когда?». Подчеркни их - - - - . Выпиши эти слова.

Испытания ждут дружбу всегда (Н.Крышук).

Ежедневно меняется мода (Л.Дербенев).

Аркадий Иванович всегда веселился (по А.Н. Толстому).

Водители должны постоянно повышать свои знания.

Запросы горожан ежегодно меняются.

Упражнение 3 (Блок I)

Разбейте текст на предложения. Подчеркните обстоятельства времени, относящиеся к выделенным сказуемым. Поставьте вопросы к этим обстоятельствам.

Для героя картины «Опять двойка» мне позировали четыре обыкновенных мальчика что стало с ними потом? как только картину поместили на выставке, трое из ребят пришли ко мне они рассказали о

своих успехах недавно я встретил четвертого «двоечника» с трудом узнал его: он вырос, окреп, закончил колледж и сейчас работает мастером на заводе

(по Ф.П.Решетникову)

Упражнение 4 (Блок II)

Выборочный диктант. Послушай предложение. Запиши только слова, отвечающие на вопрос «когда?».

Это было в начале весны. Он рано начал читать. Иногда человек совершает поступки, о которых жалеет всю жизнь. Затем она сняла шляпу и поместила ее на спинку кровати. Мы запустим бумажного змея завтра. После восхода солнца ночная буря утихла. В каникулы я поехал к бабушке на электричке.

(по Е.И. Осетрову, Г.А. Скребицкому, П.Л. Трэверс)

Упражнение 5. (Блок II)

Прочитайте сложные предложения. Обведи слово когда . Подчеркните главные члены предложений. Напишите вопросы над глаголами-сказуемыми.

Когда я открыл окно, в комнату влетела бабочка.

Урок уже кончался, когда Вова вошел в класс.

Когда взошло солнце, рабочие направились к шахте.

Упражнение 6. (Блок II)

Найди в предложениях слово пока , обведи его. Соедини предложение с подходящей схемой.

Пока девочки собирали хворост, Вова принес воду.

_____, пока _____ .

Пока _____ , _____ .

Упражнение 7 (Блок III)

Составьте 3 словосочетания по схеме, используя временной словарь.

Когда?



Упражнение 8 (Блок III)

Составление мини-текста по репродукции с картины А.А. Пластова «Летом».

Предлагаемые вопросы:

1. Когда девочки собирают грибы?
2. Какой день изображен на картине?
3. К какому времени грибники собрали полные корзины?
4. Как вы думаете, когда они вышли из дома?

В соответствии с целью первого блока занятий – уточнение и активизация лексики с временной тематикой, мы представляли слово в конкретной ситуации. Учащиеся анализировали готовые синтаксические конструкции, обозначающие временные отношения.

Здесь применялись рекомендации А.К. Аксеновой, Н.Н. Бебешиной, М.Ф. Гнездилова, С.Ю. Ильиной, Ф.Н. Самсоновой, Л.Ф. Спировой по работе над словарем: расширение словаря; уточнение лексических значений слов, усвоенных обучающимися, но не точно употребляемых; активизация словаря. Благодаря составленному временному словарю и подобранным текстам осуществлялось обогащение словаря обучающихся. Далее следовало его уточнение. Рассматривался

фонетический состав слова, усваивалась его орфография, отрабатывалось умение сочетать его с другими словами, пользоваться законом взаимодействия значения слова и грамматической формы в практической деятельности. Уточненные по значению слова включались в предложения (устно и письменно), употреблялись в тексте. Новые слова многократно повторялись в течение коррекционного занятия. Только после прочного усвоения лексики в устной речи обучающихся отрабатывалась орфография слов. Для лексики, вводимой в словарь обучающихся впервые, требовалось несколько уроков для поэтапного усвоения слов.

По рекомендации А.К.Аксеновой выдерживалась дозировка слов на единицу учебного времени [7]. Число лексических единиц, которые разбирались на занятии в ходе обучающего эксперимента, не превышало трех-пяти. Объединив новые слова в тематические группы, мы презентовали их, включая их в предложения.

Количество занятий в первом блоке определялось возможностями усвоения школьниками учебного материала.

Тема двух первых занятий данного этапа – «Выражение временных отношений в речи». С учащимися проводилась беседа, в ходе которой выяснялось значение лексемы «время». Рассматривались общие понятия подкласса «Безотносительное время» («время», «год», «месяц», «час» и др.). С помощью педагога дети подбирали лексический материал с временным значением. Далее на образцах (лексемах, предикатах, синтаксических конструкциях) презентовалось выражение временных отношений в речи.

На первом занятии обучающиеся находили глаголы в предложениях, ставили вопросы к ним, определяли время глаголов (настоящее, прошедшее или будущее). С временными формами глаголов учащиеся коррекционной школы в соответствии с «Программой (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида» [6] познакомились в 5 классе. В 6-ых и 7-ых классах понятие о временных формах глаголов закреплялось

на уроках русского языка. Цель первого занятия – показать детям многообразие временных отношений в русском языке, акцентировать внимание детей на одной из форм этих многообразных отношений.

Цель второго занятия на данном этапе - научить выделять и обозначать обстоятельства времени в простых предложениях. Второстепенные члены предложения по видам в соответствии с «Программой» [6] не изучаются. Учащимся ЭГ №2 были презентованы только обстоятельства времени, отвечающие на вопрос «когда?». Обстоятельства времени, отвечающие на вопросы «как долго?», «с каких пор?», «до каких пор?» в ходе экспериментального обучения не рассматривались. Также, в соответствии с «Программой», мы не использовали термин «Обстоятельство времени», а пользовались обозначением «Второстепенный член предложения, отвечающий на вопрос «когда?».

Следующие занятия обучающиеся знакомились с понятиями подкласса «Безотносительное время»: повторяемость, длительность, временной отрезок. На каждом занятии изучалось не более 5 лексических единиц. Это были наречия и существительные с временным значением. Например, в рамках понятия «Повторяемость» учащиеся выделяли обстоятельства времени в готовых конструкциях, выраженные наречиями «редко», «часто», «снова», «опять», «иногда». Обучающиеся анализировали словосочетания с данными наречиями, тренировались в постановке вопросов к обстоятельствам времени, формулировали ответы на вопросы, тренировались в составлении схем простых предложений с обстоятельствами времени.

К одному из занятий по понятию «Временной отрезок» мы подобрали обстоятельства времени, выраженные существительными «промежуток», «срок», «жизнь», «перемена», «перерыв». С учениками проводилась словарная работа, затем предлагались тренировочные упражнения по выделению обстоятельств времени в предложениях,

выбору из данных обстоятельств времени наиболее целесообразного с точки зрения высказывания.

Подклассу «Относительное время» отводилось занятия по усвоению следующих временных параметров: временной порядок, время одного действия относительно времени другого, время относительно настоящего момента. Здесь также проводились упражнения на выделение обстоятельств времени в готовых предложениях, анализ словосочетаний, постановку вопросов, ответы на вопросы, составление схем предложений, а также слуховые диктанты на выделение обстоятельств времени в простых предложениях.

Целью второго блока занятий было обучение составлению синтаксических конструкций со значением времени (по образцу) в устной и письменной речи. Для анализа и моделирования обучающимся предлагались простые предложения с обстоятельствами времени и сложные предложения с временным значением (рассматривались только предложения с союзами «когда» и «пока»). Использовались приемы работы, предложенные А.К. Аксеновой, Н.М. Барской, Н.Г.Галунчиковой, А.Г. Зикеевым, С.Ю. Ильиной, С.Н. Комской, Э.В. Якубовской.

Специально для занятий второго блока был составлен временной словарь. Словарь состоял из специально подобранной лексики, расположенной в соответствии с семантическими гнездами по В.В.Морковкину. Данный лексический материал был уточнен и закреплен на примере синтаксических конструкций во время уроков русского языка и других учебных предметов и на коррекционных занятиях первого этапа экспериментального обучения. Словарь для наглядности был напечатан индивидуально для каждого обучающегося на листе А4. Он был одинаков для всех учеников и представлен в таблице 26.

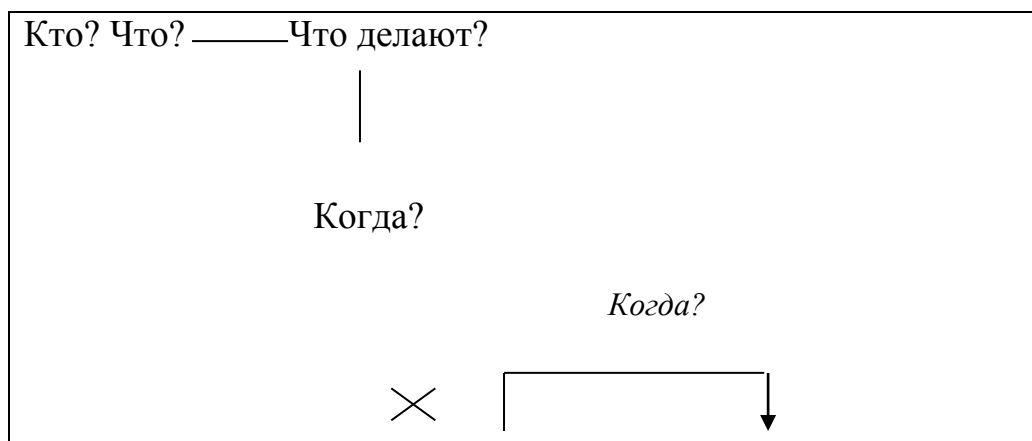
Временной словарь

Временной словарь		
редко	давно	когда-нибудь
часто	недавно	как-то раз
снова	скоро	сейчас
опять	праздник	однажды
иногда	будни	теперь
	каникулы	
постоянно	начало	секунда
всегда	середина	минута
непрерывно	конец	час
ежедневно	рано	сутки
ежегодно	поздно	день
		неделя
промежуток	заранее	утром
срок	сперва	днем
жизнь	затем	вечером
перемена	после	ночью
перерыв	вскоре	
		вчера
		сегодня
		завтра

В помощь ученикам предлагалась таблица со схемами простых предложений, выражающих временные отношения. В процессе усвоения материала таблица дополнялась моделями изучаемых сложных предложений. Данные представлены в таблице 27.

Таблица 27

Таблица схем основных моделей предложений, обозначающих временные отношения



<div style="text-align: center;"> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; width: 50%; margin: 0 auto;"></div> </div>
Когда <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 30px; display: inline-block; vertical-align: middle;"></div> , <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 30px; display: inline-block; vertical-align: middle;"></div> .
<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 30px; display: inline-block; vertical-align: middle;"></div> , когда <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 30px; display: inline-block; vertical-align: middle;"></div> .
Пока <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 30px; display: inline-block; vertical-align: middle;"></div> , <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 30px; display: inline-block; vertical-align: middle;"></div> .
<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 30px; display: inline-block; vertical-align: middle;"></div> , пока <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 30px; display: inline-block; vertical-align: middle;"></div> .

Количество занятий второго блока варьировалось в соответствии с возможностями усвоения учебного материала школьниками.

Во время первых занятий по теме «Простое распространенное предложение с обстоятельством времени» обучающиеся конструировали предложения по предложенным словам, включавшим лексику с временным значением, изучавшуюся на начальном этапе. Далее они создавали схемы этих синтаксических конструкций. На последующих занятиях ученики дополняли предложения обстоятельствами времени и самостоятельно строили простые синтаксические конструкции по предлагаемым моделям с помощью временного словаря.

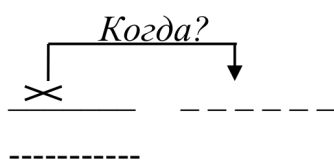
Далее по теме «Сложноподчиненное предложение с придаточным времени» на рассмотрение участникам ЭГ №2 были представлены только

сложноподчиненные предложения с союзами «когда» и «пока». На первом занятии обучающиеся анализировали и практиковались составлять только конструкции с союзом «когда». Во время второго занятия они рассматривали предложение с союзом «пока». Далее работа проводилась с обоими вариантами сложных синтаксических конструкций с придаточным времени.

Закрепление составления такого типа конструкций происходило не только на занятиях в процессе экспериментального обучения, но и на уроках истории и труда. Интеграция предметных областей «Язык и речевая практика», «Технология», «Человек и общество» способствовала активизации временной лексики и совершенствованию умения строить и пользоваться в самостоятельной речи синтаксическими конструкциями со значением времени.

Целью третьего блока занятий было введение временной лексики в активный словарь обучающихся и формирование навыков самостоятельного построения предложений с временным значением. На начальном этапе школьники составляли временные словосочетания, позже - предложения и мини-тексты. В процессе обучения применялись такие приемы, как конструирование словосочетаний и предложений по схеме, по картинкам и репродукциям, по теме. Соблюдалась именно определенная последовательность: схема-картинки-тема. Последовательный переход от конкретных схем до самостоятельного построения синтаксических конструкций по обозначенной теме помогает усвоению материала, изученного ранее.

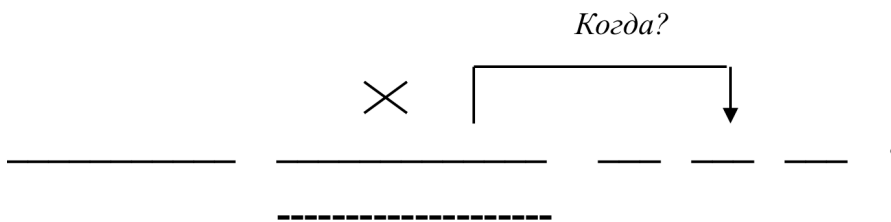
Во время первых занятий отрабатывалось конструирование временных словосочетаний по схеме:



Ученикам предлагались упражнения на конструирование

словосочетаний по картинкам («Девочка делает зарядку», «Мальчики идут на каток», «Дети идут в школу») с использованием схемы словосочетания и временного словаря.

Далее обучающиеся самостоятельно моделировали простые распространенные предложения с обстоятельствами времени по сюжетным картинкам и по серии картинок. Для наглядной опоры учащимся предоставлялась схема простого предложения с обстоятельством времени:



Также применялся подготовленный временной словарь.

Использовались сюжетные картинки «Дети сажают цвет», «Отец работает в саду» и др., серии картинок Н. Радлова «Загадка», «Неудача» и др.

На последующих занятиях учащиеся составляли мини-сочинения по репродукциям, опираясь на схемы предложений и временной словарь. Использовались репродукции с картины А.А. Пластова «Летом» и И.И. Шишкина «Утро в сосновом лесу». Мини-сочинения составлялись по предлагаемому экспериментатором плану, который представлял из себя серию вопросов по содержанию репродукции.

Тема заключительного занятия экспериментального обучения: «Конструирование текста, содержащего синтаксические конструкции, обозначающие временные отношения». Целью являлось использование предложений, выражающих временные отношения, в связном тексте, составленном по заданной теме. Обучающиеся составляли сочинение на тему «Как я буду проводить летние каникулы». В процессе работы над текстом они также, как и на остальных занятиях, пользовались схемами синтаксических конструкций и временным словарем.

Предварительно проводилась беседа во время внеклассной работы с участием классного руководителя обучающихся ЭГ №2 по вопросам на заданную тему. Учащимся предлагалось ответить на следующие вопросы: «Куда вы ездили прошлым летом?», «Как долго вы там отдыхали?», «Вы там бывали раньше?» и т.п.

Примеры коррекционных занятий представлены в приложении 23.

3.3. Цель, задачи, содержание и методика проведения контрольного эксперимента

Цель контрольного эксперимента - обозначить результаты обучающего эксперимента.

Исходя из цели, сформированы следующие задачи:

1. Выявить уровень усвоения временной лексики и сформированности навыков использования синтаксических конструкций с временным значением у обучающихся с интеллектуальными нарушениями по итогам экспериментального обучения.
2. Сопоставить указанные параметры у школьников экспериментальных и контрольных классов.

Далее описывается методика проведения эксперимента.

Эксперимент включал три задания: изложение с опорой на план, сочинение по серии сюжетных картин, сочинение-описание по картине.

Задание № 1. Изложение.

Как-то раз кот Гришка сидел на крыльце и умывался. Он лизал лапу и тер ею за ухом.

Внезапно кот почувствовал чей-то взгляд и оглянулся. Рядом стоял рыжий пес. Гришка изловчился и ударил пса лапой по морде. Пес взвизгнул и удрал. С тех пор собаки обходили наш двор стороной.

(Из учебника Э.В. Якубовская, Н.Г. Галунчикова «Русский язык» (6 класс))

Написание изложения предлагалось с опорой на план.

План.

1. Где сидел кот Гришка?
2. Что он делал?
3. Что почувствовал Гришка?
4. Кого увидел кот?
5. Что сделал Гришка?
6. Как теперь себя ведут собаки?

Задание №2. Сочинение по серии сюжетных картин Х.Бидструпа «Спать пора» (см. Приложение №38).

Задание №3. Сочинение-описание по картине К.Н.Успенской-Кологривовой «Не взяли на рыбалку» (см. Приложение №39)

План.

1. Кто изображен на картине?
2. Когда происходит действие?
3. Где происходит действие?
4. Куда собрались папа и старший брат?
5. Почему малыш плачет?
6. Как вы думаете, почему малыша не взяли на рыбалку?
7. Вам жалко мальчика?
8. Какое впечатление произвела на Вас картина?

Контрольную группу (КГ №2) составили обучающиеся 7-х классов ГКОУ УР «Школа 75» г.Ижевск (из числа не участвующих в экспериментальном обучении) и специальной (коррекционной) школы №895 г.Москвы в количестве 40 человек. Все ученики КГ №2 имели диагноз «Легкая умственная отсталость» (F70) и обучались по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

3.4. Результаты контрольного эксперимента

К выполнению задания №1 приступили все обучающиеся ЭГ №2 и КГ №2. В каждой группе один ученик не справился с заданием.

В одной работе ЭГ №2 в задании №1 нарушена логика в изложении материала (12,5%) (Александр Д.: *«Кот Гришка умывал лицо. Гришка почувствовал за ним кто-то смотрел на него»*). В изложениях КГ №2 логика нарушена в 54% работ (Дарья Е.: *«Собаки гоняют кошек»*. Юлия М.: *«Теперь они себя ведут не замечают и обходят стороной»*).

Все учащиеся, подражая оригинальному тексту, использовали глаголы изъявительного наклонения. В оригинальном тексте представлены глаголы только в форме прошедшего времени. В работах учащихся ЭГ №2 и КГ №2 встречались глаголы не только в прошедшем времени, но и в настоящем времени. 15% - глаголы настоящего времени, использованные обучающимися обоих классов в изложении.

Как и в констатирующем эксперименте, обучающиеся с умственной отсталостью в основном использовали глагольную лексику конкретного значения. Некоторые редко употребляемые глаголы и глаголы с абстрактным значением из оригинального текста не использовались учащимися ни разу. Это глаголы «оглянулся» (41.5 ipm, ранг 2723), «изловчился» (1,7 ipm, ранг 0), «взвизгнул» (6.5 ipm, ранг 10891), «удрал» (5.4 ipm, ранг 12516).

Все глаголы, использованные обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в изложении, представлены в таблице 27 (см. Приложение 35). В письменных работах наблюдаются как глаголы с конкретным, так и с абстрактным значением («наблюдать», «почувствовать», «обидеться» и др.).

Увеличилось количество приставочных глаголов по сравнению с аналогичным заданием из констатирующего эксперимента. Учащиеся ЭГ №2 использовали в изложении 42% приставочных глаголов (38% - КГ №1, 35% - ЭГ №1 констатирующего эксперимента).

Как и в задании констатирующего эксперимента наиболее употребляемыми выявлены приставки *у-* и *по-*. Приставку *у-* использовали 44% обучающихся КГ №2 и 38% обучающихся ЭГ №2. Приставку *по-* применили 23% обучающихся из КГ №2 и 27% обучающихся ЭГ №2. На третьем месте по частоте использования глагольная приставка *об-* (КГ №2 – 21%, ЭГ №2 – 11,6%) (см. Таблицу 3.4). Особых различий статистических данных не наблюдается.

Таблица 28

Статистические данные анализа количественного и качественного состава употребленных глагольных приставок обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в задании №1

Приставка/ примеры употребления	Частота употребления в %		Статистические данные	
	ЭГ №2	КГ №2	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
<i>у-</i> (увидел умывался убежала)	38	44	0,162	0,35
<i>по-</i> (почувствовал почуял)	24	23	0,101	0,249
<i>об-</i> (обходят)	11,6	21	0,251	0,356
<i>разо-</i> (разозлился)	3	12	0,26	0,354

<i>при-</i> (приходил)	8	0	0,162	0,35
<i>за-</i> (завизжал)	3,85	0	0,162	0,35
<i>рас-</i> (рассказал)	3,85	0	0,162	0,35
<i>про-</i> (проходят)	3,85	0	0,162	0,35
<i>ис-</i> (испугалась)	3,85	0	0,162	0,35

При выполнении задания №1 наблюдалась ограниченность синтаксической функции глагольных предикативных единиц. Практически все глаголы употреблялись как простое сказуемое.

В отличие от констатирующего эксперимента нет ни одного случая пропуска сказуемого в синтаксических единицах изложения у учащихся ЭГ №2. У учащихся КГ №2 такие ошибки наблюдаются. При моделировании синтаксических конструкций в 5% предложений пропущено сказуемое. Например, Денис С.: «Чейта в зглят», Виктория Б.: «Рыжава пса».

В изложениях КГ №2 и ЭГ №2 остались характерными орфографические и специфические ошибки дисграфического характера при употреблении глаголов. Наташа И.: «Гришка **почуствовал** что заним кто-то наблюдает». Ксения Д.: «И **ударел** по морде собаку. Теперь собаки **обходя** дом». Ислам Ш.: «Кот Гришка **почувствовал** что за ним кто-то смотрит». Христина Ч.: «Когда он **почувствовал** что за ним **слидят**».

90% обучающихся ЭГ №2 употребили временную лексику в своих работах. Использовалась как и оригинальные лексические единицы из текста, так и лексический материал, усвоенный во время обучающего эксперимента. В изложении констатирующего эксперимента учащиеся ЭГ №1 использовали обстоятельства времени только из текста.

Ни один ученик ЭГ №2 не употребил обстоятельства времени «с тех пор» из текста изложения. Возможно, это связано с тем, что данное устойчивое сочетание с временным значением не рассматривалось на занятиях, что еще раз подтверждает необходимость специального изучения языковых средств выражения времени учащимися с интеллектуальными нарушениями.

Обучающиеся КГ №2 использовали лексику с временным значением только в 43% изложений. Лексика однотипна. Данные о положительных результатах экспериментального обучения можно наглядно увидеть из таблицы 29.

Таблица 29

Использование временной лексики обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в задании №1

Количество учащихся (в %), не использовавших временную лексику		Количество учащихся (в %), использовавших временную лексику только в одной синтаксической конструкции		Количество учащихся (в %), использовавших временную лексику более одного раза	
ЭГ №2	КГ №2	ЭГ №2	КГ №2	ЭГ №2	КГ №2
10	57	29	43	61	0

Таблица 30 отражает временную лексику, использованную обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в задании №1. Из таблицы видно, насколько скудна и однообразна лексика у старшеклассников КГ №2. Обучающиеся КГ №2 использовали в изложении только два слова с временным значением: «теперь» и «когда». Обучающиеся ЭГ №2

употребили значительно больше вариантов такой лексики. Это, помимо слов «теперь» и «когда», слова и словосочетания: «сегодня», «всегда», «рано утром», «никогда», «как-то раз», «когда-то», «с этого момента».

Таблица 30

Статистические данные анализа употребления лексики с временной семантикой обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в Задании №1

Единица временной лексики	Употребление (в % от всего объема временной лексики, использованной при выполнении задания)		Статистические данные	
	ЭГ №2	КГ №2	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
<i>теперь</i>	15,1	67	0,444	0,642
<i>когда</i>	31	33	0,176	0,29
<i>сегодня</i>	7,7	0	0,042	0,111
<i>всегда</i>	7,7	0	0,162	0,35
<i>рано утром</i>	7,7	0	0,162	0,35
<i>никогда</i>	7,7	0	0,162	0,35
<i>как-то раз</i>	7,7	0	0,162	0,35
<i>когда-то</i>	7,7	0	0,162	0,35
<i>с этого момента</i>	7,7	0	0,162	0,35

Выявлены следующие особенности использования предикативных синтаксических конструкций. Обучающиеся в изложении употребили преимущественно простые распространенные предложения (КГ №2 - 79,4%, ЭГ №2 – 73%). Испытуемые КГ №2 сложные предложения использовали в единичных случаях. Количество употребления в этой

группе словосочетаний - 18%, что довольно значительно. Сложноподчиненные предложения построили только два испытуемых из КГ №2, при этом конструкцию с придаточным времени они не использовали. Из таблицы 31 можно увидеть процентное соотношение наличия различных синтаксических конструкций в работах учащихся при выполнении задания №1.

Таблица 31

Статистические данные анализа употребления синтаксических конструкций обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в задании №1

Синтаксическая конструкция	Частота употреблений в %		Статистические данные	
	ЭГ №2	КГ №2	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
Простое нераспространенное предложение	0	0	-	-
Простое распространенное предложение	72	79,4	-	-
Сложное бессоюзное предложение	1	0	0,162	0,135
Сложносочиненное предложение	2	0	0,639	1
Сложноподчиненное предложение	10	2,6	0,012	0,022
Словосочетание	0	18	0,032	0,052
Сложноподчиненное предложение с придаточными времени	15	0	0,212	0,27
Простое предложение с	-	-	0,024	0,044

обстоятельством времени				
-------------------------	--	--	--	--

Ни один из обучающихся ЭГ №2 не использовал словосочетание, простое нераспространенное предложение, сложное бессоюзное предложение при выполнении задания. В отличие от обучающихся ЭГ №2 у школьников КГ №2 в работах наблюдается большое количество словосочетаний ($Pr = 0,032$). Таблица показывает, что в отличие от констатирующего эксперимента, 15% испытуемых ЭГ №2 употребили в изложении сложноподчиненные синтаксические конструкции с придаточным времени. Наталья П.: *«Когда кот Гришка лежал на крыльце кот почувствовал взгляд»*. Христина Ч.: *«Когда он почувстал что за ним следят»*. Статистические данные подтверждают значительное увеличение предложений с обстоятельством времени ($Pr = 0,044$) и сложноподчиненных конструкций ($Pr = 0,022$) в работах обучающихся ЭГ №2.

Выявлено, что обучающиеся еще недостаточно усвоили расстановку знаков препинания в данных сложноподчиненных предложениях, и не всегда соблюдалась структура предикативных конструкций с придаточным времени. Например, Христина Ч.: *«Кот Гришка когда увидел что нанего смотрят»*.

Отмечаются лексические ошибки. Например, лексически неправильное использование обстоятельства времени в предложении. Кристина С.: *«Гришка **как-то раз** почувствовал что на него смотрят. Кот **когда то** увидел собаку»*.

К выполнению задания №2 также приступили все обучающиеся ЭГ №2 и КГ №2. С заданием не справился один ученик (12,5%) в ЭГ №2, в КГ №2 также один обучающийся не составил сочинение по серии картинок. Ни в одной работе ЭГ №2 не была нарушена логика в изложении материала. В работах КГ №2 в 36% сочинений выявлена такая ошибка (Павел К.: *«А когда ребeko выпался мама одела его и дола ему*

игрушки», Алексей К.: «Мать его уложила спать, но потом *грудничок* хотел поиграть»).

В задании №2 испытуемые обеих групп употребили преимущественно глаголы изъявительного наклонения (98% - ЭГ №2, 97% - КГ №2), что установлено в результате анализа письменных работ. Полностью отсутствуют глаголы сослагательного наклонения, минимальный процент у глаголов повелительного наклонения (1,6% - ЭГ №2, 2% - КГ №2). В результате констатирующего эксперимента наблюдалась похожая статистика. Глагол в форме будущего времени употреблен только в единичном случае в обеих группах (1%). Количество употребленных глаголов различных наклонений можно увидеть в таблице 32 (см. Приложение 26).

Обучающиеся обеих групп в задании №2 использовали приставочные (46% - КГ №2, 51% - ЭГ №2) и бесприставочные глаголы (54% - КГ №2, 49% - ЭГ №2).

Среди префиксальных глаголов у обучающихся обеих групп преимущественно наблюдались глаголы с приставкой *у-* (32% от всего количества приставочных глаголов – КГ №2, 29% - КГ №2). Второе место занимают глаголы с префиксом *по-* (26% - КГ №2, 21% - ЭГ №2). Таблица 33 наглядно отражает количественный и качественный состав употребленных приставочных глаголов.

Таблица 33

Статистические данные анализа количественного и качественного состава употребленных глагольных приставок обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в задании №2

Приставка/ примеры употребления	Частота употребления в %		Статистические данные	
	ЭГ №2	КГ №2	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	

у- (увидела ушла уснула)	29	32	0,162	0,35
по- (посмотрела пошел положила)	21	26	0,212	0,27
вы- (вылез вышел)	14	17	0,787	1
за- (захотела заплакал)	1,5	7	0,658	1
в- (встал)	4,5	4,5	0,919	1
при- (пришла прилегла)	4,5	3	0,482	0,587
от- (отругать отвела)	3	3	0,639	1
с-	1,5	2,5	0,212	0,27

<i>(слез сбежал)</i>				
<i>про- (проснулся прочитала)</i>	3	2	0,482	0,587
<i>на- (наругала)</i>	9	2	0,012	0,022
<i>подо- (подошла)</i>	0	1	0,452	1
<i>рас(з)- (рассказывала разбудила)</i>	6	0	0,042	0,111
<i>ото- (отошла)</i>	1,5	0	0,162	0,35
<i>до- (дорассказала)</i>	1,5	0	0,162	0,35

Из таблицы видны ошибки употребления глагольной приставки в значении, ей несвойственном, в слове «наругала» (вместо «отругала») в обеих группах. Ксения Д.: «Утром проснулся и мама его **наругала**». Христина Ч.: «Мама уложила и **наругала** и сказала не вставай скравати».

В отличие от задания №1 в задании №2 у обучающихся ЭГ №2 вариативность приставок незначительно больше, чем у учащихся КГ №2, но в количественном отношении употребление приставочных глаголов больше у обучающихся ЭГ №2. Это подтверждается статистическими

данными. В соответствии со статистическими данными особенно различно количество употреблений приставок *на-* ($Pr = 0,022$) и *рас(з)-* ($Pr = 0,042$).

Синтаксическая функция предикативных единиц в задании №2 более разнообразна (см. Таблицу 34).

Таблица 34

Статистические данные анализа разнообразия синтаксической функции глаголов в задании №2 у обучающихся ЭГ №2 и КГ №2

Синтаксическая функция глагола	Употребление (в % от всего объема глагольной лексики)		Статистические данные	
	ЭГ №2	КГ №2	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
Простое сказуемое	70	83	-	-
Составное сказуемое	25	15	0,452	1
Второстепенный член предложения	5	2	0,658	1
В составе деепричастного оборота	0	0	-	-

Большой разницы между КГ №2 и ЭГ №2 в разнообразии синтаксической функции употребленных глаголов в задании №2 не наблюдается. Это подтверждается статистическими данными: отсутствует статистическая значимость различий ($Pr > 0,05$).

Однако, в отличие от констатирующего эксперимента нет ни одного случая пропуска сказуемого в синтаксических единицах изложения у учащихся ЭГ №2, что свидетельствует об эффективности проведенного обучения. У учащихся КГ №2 такие ошибки наблюдаются. Екатерина Р.: «Андрея вечером...7 часов», Вячеслав Ж.: «Мальчик...из кровати».

Как и в задании №1 в работах учащихся КГ №2 и ЭГ №2 остались характерными орфографические и специфические ошибки

дисграфического характера при употреблении глаголов. Саша Д.: «Мама **апять палажила** и наругала». Яна М.: «Мама всетаки **взела** его на руки и положила его в кровать». Наталья И.: «Саша **захотела** спать». Виталий Я.: «Мама **показывал** на время».

Все обучающиеся ЭГ №2 использовали в своих работах временную лексику. В 23% сочинений обучающихся КГ №2 временная лексика на использована ни разу.

Самым употребляемым словом было «*потом*» (КГ №2 - 23%, ЭГ №2 – 33,5%). В отличие от КГ №2 обучающиеся ЭГ №2 использовали в предложениях слова и словосочетания: «*много времени*», «*затем*», «*как-то раз*» и др. Временная лексика старшеклассников КГ №2 более скудная.

Таблица 35 наглядно показывает разнообразие этой лексики и ее качественное отличие в работах учеников ЭГ №2.

Таблица 35

Статистические данные анализа употребления лексики с временной семантикой обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в задании №2

Единица временной лексики	Употребление (в % от всего объема временной лексики, использованной при выполнении задания)		Статистические данные	
	ЭГ №2	КГ №2	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
<i>потом</i>	33,5	23	0,444	0,642
<i>пора</i>	3,5	17	0,26	0,354
<i>снова</i>	0	10	0,452	1
<i>19 часов</i>	3,5	10	0,639	1

<i>вечер</i>	7	7	0,042	0,111
<i>однажды</i>	2	7	0,274	0,521
<i>опять</i>	5	7	0,212	0,27
<i>уже</i>	3,5	7	0,482	0,587
<i>(на) время</i>	3,5	3	0,639	1
<i>много времени</i>	0	3	0,452	1
<i>ночью</i>	0	3	0,452	1
<i>(в) 7 часов</i>	3,5	3	0,639	1
<i>1 час (2 часа)</i>	7	0	0,162	0,35
<i>затем</i>	7	0	0,042	0,111
<i>утром</i>	7	0	0,042	0,111
<i>вечером</i>	3,5	0	0,162	0,35
<i>как-то раз</i>	3,5	0	0,162	0,35
<i>поздно</i>	3,5	0	0,162	0,35
<i>ровно восемь часов</i>	3,5	0	0,162	0,35

В сочинениях обеих групп наблюдаются различные по строению синтаксические конструкции. Сложноподчиненные предложения с придаточным времени использованы участниками ЭГ №2 довольно ограниченно - 4% ($Pr < 0,05$). Это демонстрирует необходимость продолжения работы. Наличие многочисленных пунктуационных ошибок в сложных предложениях в работах обеих групп аналогично первому заданию подчеркивает трудности усвоения расстановки знаков препинания для школьников данной категории.

Таблица 36 показывает процентное соотношение употребления синтаксических конструкций и статистические данные по этому параметру в работах испытуемых при выполнении задания №2.

Таблица 36

Статистические данные анализа употребления синтаксических конструкций обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в задании №2

Синтаксическая конструкция	Частота употреблений в %		Статистические данные	
	ЭГ №2	КГ №2	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
Простое нераспространенное предложение	7	6,5	0,639	1
Простое распространенное предложение	59	60	0,162	0,35
Сложное бессоюзное предложение	10	14	0,639	1
Сложносочиненное предложение	8	9	0,639	1
Сложноподчиненное предложение	12	9	0,154	0,329
Словосочетание	0	1,5	0,452	1
Сложноподчиненное предложение с придаточными времени	4	0	0,042	0,111
Простое предложение с обстоятельством времени	-	-	0,05	0,1

К выполнению задания №3 приступили все обучающиеся экспериментальной и контрольной групп. С заданием не справились 12,5% учеников в ЭГ №2, в КГ №2 с заданием не справились 14% учеников. Ни в одной работе ЭГ №2 не была нарушена логика в

изложении материала. В 33% работ КГ №2 нарушена логика. Например, Дарья Е.: *«На картине изображенно бельё мальчик Слава курица сестра»*.

В сочинении-описании по сравнению с констатирующим экспериментом отмечалось разнообразие глагольной лексики. Она присутствовала в каждой работе ЭГ №2. В задании №3 обучающиеся ЭГ №2 использовали в основном глаголы изъявительного наклонения. Наблюдалось небольшое количество глаголов сослагательного наклонения. В сочинениях учащихся КГ №2 использованы только глаголы изъявительного наклонения. Глаголы изъявительного наклонения в работах обеих групп представлены в настоящем, прошедшем и будущем временах. Таблица 37 (см. Приложение 27) наглядно отражает представленные в сочинении глагольные формы.

При выполнении задания №3 обучающиеся использовали как приставочные, так и бесприставочные глаголы. В ЭГ №2 приставочные глаголы составили 45% от общего количества глаголов, в КГ №2 - 47%.

Таблица 38 наглядно отражает количественный и качественный состав употребленных обучающимися приставочных глаголов и данные статистики по этому параметру в задании №3. Аналогично предшествующим заданиям, у учащихся ЭГ №2 варианты глагольных приставок более разнообразные, чем у школьников КГ №2. Особенно статистически значимо употребление глаголов с приставками *со-* ($Pr = 0,044$) и *рас-* ($Pr = 0,048$), у обучающихся КГ №2 нет случаев употребления приставок *под-* *при-* в отличие от ЭГ №2.

Таблица 38

Статистические данные анализа количественного и качественного состава употребленных глагольных приставок обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в задании №3

Приставка/	Частота употребления в	Статистические данные
------------	------------------------	-----------------------

примеры употребления	%			
	ЭГ №2	КГ №2	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
<i>про-</i> (происходит)	26	18	0,96	1
<i>со-</i> (собрал собирались)	23	29	0,024	0,044
<i>по-</i> (пошли помогал)	20	25	0,96	1
<i>у-</i> (уходят утонуть)	12,5	1	0,149	0,263
<i>рас-</i> (распугал расстроился)	9	13	0,048	0,074
<i>в-</i> (встал)	2	5	0,253	0,509
<i>за-</i> (забрали заплакал)	5	3	0,683	1
<i>с-</i>	2,5	3	0,683	1

<i>(съела сварил)</i>				
<i>под- (подрастет)</i>	0	2	0,179	0,368
<i>при- (приготовил)</i>	0	1	0,179	0,368

Употребление глаголов с абстрактным значением выявлено, в основном, у обучающихся ЭГ №2 («расстроился», «грустит», «надеялся» и др.).

Синтаксическая функция глаголов в задании №3 довольно однородна. Большинство глаголов употреблено как простое глагольное сказуемое.

Таблица 39 (см. Приложение 28) наглядно отражает особенности синтаксической функции глаголов при написании сочинения-описания обучающимися коррекционных школ. Обучающиеся обеих групп использовали глаголы только в качестве сказуемых. В качестве простого сказуемого глаголы использованы в КГ №2 в 85,5% от всего объема глагольной лексики, в ЭГ №2 – в 88%. В составе составного сказуемого глаголы использованы в КГ №2 в 14,5%, в ЭГ №2 – в 12%.

У учащихся КГ №2 довольно часто отмечался пропуск сказуемого в синтаксических единицах. Денис С.: «*Старший брат с папой ...*». Яна М.: «*...около дома*». У учащиеся ЭГ №2 данная ошибка отмечалась в нескольких случаях.

Остались характерными орфографические и специфические ошибки дисграфического характера при употреблении глаголов в обеих группах обучающихся. Виктория Б.: «*Мальчик **плачит** и за тово что ево **наружали***». Саша Д.: «*Мальчик **растроелся** что ево утро **невзяли** на*

рыбалку». Христина Ч.: «Папа и старший брат **готовились** вечером к рыбалке».

Все обучающиеся ЭГ №2 использовали в своих работах временную лексику. В 17% сочинений-описаний обучающихся КГ №2 она на использована ни разу. Обучающиеся ЭГ №2 использовали данную лексику значительно чаще. Таблица 40 наглядно показывает разнообразие временной лексики и ее качественное отличие в работах учеников ЭГ №2.

Таблица 40

Статистические данные анализа употребления лексики с временной семантикой обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в задании №3

Единица временной лексики	Употребление (в % от всего объема временной лексики, использованной при выполнении задания)		Статистические данные	
	ЭГ №2	КГ №2	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
<i>утром</i>	30	36	0,764	1
<i>ранним утром</i>	2	22	0,891	1
<i>рано</i>	0	14	0,433	1
<i>рано утром</i>	6	7	0,891	1
<i>вечером</i>	20	7	0,02	0,038
<i>вчера</i>	2	7	0,179	0,368
<i>однажды</i>	3	7	0,891	1
<i>летним днем</i>	13	0	0,05	0,123
<i>уже</i>	6	0	0,179	0,368

<i>к вечеру</i>	6	0	0,179	0,368
<i>в конце июня</i>	6	0	0,179	0,368
<i>ранним летом</i>	6	0	0,179	0,368

Обучающиеся КГ №2 не построили ни одного сложного предложения с придаточным времени (см. Таблицу 41). 7% указанных синтаксических конструкций ($Pr = 0,009$) наблюдается в работах учащихся ЭГ №2.

Таблица 41

Статистические данные анализа употребления синтаксических конструкций обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в задании №3

Синтаксическая конструкция	Частота употреблений в %		Статистические данные	
	ЭГ №2	КГ №2	Pearson chi2(1)	Fisher's exact
			Pr	
Простое нераспространенное предложение	3	1	0,683	1
Простое распространенное предложение	60	61	-	-
Сложное бессоюзное предложение	3	0	0,253	0,509
Сложносочиненное предложение	2	3	0,581	1
Сложноподчиненное предложение	15	16	0,149	0,263
Словосочетание	10	19	0,211	0,305
Сложноподчиненное предложение с придаточными	7	0	0,003	0,009

времени				
Простое предложение с обстоятельством времени	-	-	0,891	1

Значительное количество словосочетаний (19%) присутствует в сочинениях испытуемых КГ №2. В работах школьников ЭГ №2 их меньше почти в два раза. Такой результат, вероятнее всего, является следствием работы в ходе экспериментального обучения над составлением сочинений-описаний.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствует о более высоком качестве языковых средств выражения времени в письменной речи у обучающихся ЭГ №2 по сравнению с учащимися КГ №2. Анализируя сравнительные данные результатов контрольного эксперимента ЭГ №2 и КГ №2, можно наглядно увидеть, что после экспериментального обучения в письменной речи у учащихся значительно возросло количество слов с временным значением. Лексика, употребляемая обучающимися ЭГ №2, качественно отличается от лексики, содержащейся в письменных работах КГ №2. Она более разнообразна и имеет в своем составе редко встречающиеся лексемы.

Обучающиеся ЭГ №2 практически не допустили ошибки при использовании временных форм глаголов. В работах учеников этой группы отмечается значительно большая вариативность глагольной лексики и ее приставочных форм, возросшее количество глаголов с абстрактным значением.

Синтаксические конструкции стали структурированными и более разнообразными. Словосочетание встречается значительно реже в работах обучающихся ЭГ №2 в отличие от работ КГ №2. Показательно увеличилось количество синтаксических конструкций с временным значением. Обучающиеся начали строить сложные предложения с придаточным времени, хотя здесь есть определенные трудности.

Итоги проведенного экспериментального обучения показали, что формирование языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых школьников возможно, однако, для этого необходима определенная подготовка, работа должна быть комплексной и систематической, основанной на предшествующем опыте и знаниях учащихся, межпредметных связях, проводиться как в урочной, так и во внеурочной деятельности в рамках АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Выводы:

- 1) экспериментальное обучение показало, что в письменной речи обучающихся с умственной отсталостью увеличилось количество слов с временным значением, они стали более разнообразными;
- 2) в синтаксических конструкциях, которые использовали учащиеся, возросло количество приставочных глаголов, расширилась вариативность приставок, увеличилось количество глаголов с абстрактным значением;
- 3) в письменной речи умственно отсталых школьников увеличился диапазон синтаксических конструкций, выражающих временные отношения; это касалось как простых ($Pr = 0,044$ на примере изложения), так и сложных синтаксических конструкций ($Pr = 0,022$ на примере изложения); особенно отмечается рост количества сложноподчиненных предложений с придаточным предложением с временным значением ($Pr = 0,009$ на примере сочинения-описания);
- 4) в результате проведенного обучения теоретически обоснована, разработана и апробирована технология, которая включает три этапа: а) презентация временного словаря; б) составление

синтаксических конструкций со значением времени (по образцу) в устной и письменной речи; в) самостоятельное конструирование предложений с временным значением и одновременное введение соответствующей лексики в активный словарь;

- 5) эффективность предложенной технологии установлена экспериментальным исследованием, доказана возможность развития познавательных процессов обучающихся с умственной отсталостью; материалы исследования указывают на достаточные перспективы для последующей разработки учебно-дидактических материалов, которые обеспечат успешное обучение письменной речи школьников с интеллектуальными нарушениями.

Заключение

В соответствии с ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью одной из самых важных проблем является, более того, ее значение возрастает в контексте современного подхода к обучению, проблема формирования временных представлений. Актуальной частью успешной подготовки выпускников образовательных учреждений, реализующих АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), является наличие определенного уровня представлений о времени, которые будут способствовать социализации и профессиональному обучению учащихся данной категории.

В методической литературе отмечаются значительные трудности усвоения временных отношений школьниками с умственной отсталостью по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, в том числе, при формировании языковых средств выражения времени в письменной речи.

Вышеизложенное исследование было ориентировано на изучение особенностей употребления таких языковых средств у школьников с умственной отсталостью, на разработку технологии их формирования.

В соответствии с обозначенной проблемой были определены следующие задачи: проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования; подготовить и апробировать диагностический материал для выявления особенностей понимания и употребления языковых средств выражения временных отношений умственно отсталыми школьниками в их письменной речи; теоретически обосновать, разработать и апробировать технологию формирования языковых средств выражения категории времени в письменной речи этих обучающихся; экспериментально доказать эффективность разработанной технологии.

Для решения актуальных задач был проведен констатирующий эксперимент. Его результаты позволили сделать вывод о низком уровне сформированности языковых средств выражения времени в письменной речи обучающихся с умственной отсталостью. Школьники ограниченно и неточно используют глагольную лексику, выражающую временные отношения (в большинстве случаев употребляют беспрефиксные глаголы с конкретным или в несвойственном им значении; глагольные приставки используются ими редко и в неправильном значении); редко применяют наречия – индикатор временных отношений.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями существенно затрудняются в использовании синтаксических конструкций, выражающих временные отношения. У них недостаточно сформирован навык построения таких простых предложений. Практически не употребляются сложные синтаксические конструкции со значением времени в письменных работах; отмечаются трудности согласования времен, приверженность использованию только одного времени – прошедшего или настоящего. Данные сложности обусловлены не только особенностями учеников с интеллектуальными нарушениями, но и затруднениями в осознании времени как достаточно абстрактной логико-философской категории.

Письменные работы изучаемых школьников имеют ряд типичных особенностей: четкое следование плану и при этом нарушение последовательности событий и логики изложения; пропуск значимых частей речи; сложности согласования времен и неточное использование лексики с временной семантикой.

Все вышеперечисленные проблемы объясняются тем, что в действующей АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в литературе по методике русского языка для этой категории обучающихся данные вопросы не нашли должного отражения. Не рассмотрена специфика работы по

формированию лексики с временным значением (наречий, существительных, прилагательных), нет конкретных наработок именно в области языкового образования. Имеются только общие рекомендации по развитию словарного запаса. Это касается работы не только над устной, но и над письменной речью. Гипотеза нашего исследования подтверждается этими положениями.

Разработана и апробирована экспериментальная технология формирования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых обучающихся, исходя из теоретических положений, опираясь на анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы, с учетом результатов констатирующего исследования.

Наиболее важным условием экспериментального обучения являлось применение системно-деятельного подхода. Это предполагало включение изучаемого материала в контекст всех видов образовательной и вне-учебной деятельности, а так же постоянное взаимодействие между учениками и педагогами.

Для работы над временной лексикой был отобран лексический материал на основе семантических гнезд в рамках безотносительного и относительного времени.

Подбирая тексты для тренировочных упражнений, использованы отрывки и отдельные предложения из произведений русского фольклора, художественных, научно-популярных и публицистических произведений известных писателей. Также для заданий взяты отдельные предложения знакомых ученикам текстов из учебников. Тексты несколько адаптированы и в представленном виде соответствуют программным требованиям.

В речевом материале в ходе экспериментального обучения были представлены различные языковые средства, используемые для выражения временных отношений: глаголы различных временных форм

конкретного и абстрактного значения, наречия и существительные со значением времени, предложно-падежные конструкции, синтаксические конструкции (простые и сложные предложения).

Для наглядной опоры в ходе занятий были составлены временной словарь и таблица со схемами простых и сложных предложений. Также для экспериментального обучения был подобран картинный материал (сюжетные картинки, серии картинок и репродукции картин для составления рассказов и сочинений-описаний).

В процессе обучения нами осуществлялись дифференцированный и индивидуальный подходы к учащимся. Занятия проводились с использованием фронтальной формы организации обучающихся. С теми учащимися, темп деятельности которых был снижен, экспериментатор занимался индивидуально.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствует о более высоком качестве языковых средств выражения времени в письменной речи у обучающихся ЭГ по сравнению с учащимися КГ.

Под влиянием экспериментального обучения школьники ЭГ значительно успешнее овладели языковыми средствами выражения времени в письменной речи по сравнению с учащимися, обучавшимися по традиционной методике. Обучающиеся практически не допустили ошибки при использовании временных форм глаголов. У школьников ЭГ значительно расширился временной словарь, возросло количество использования синтаксических конструкций с временным значением. Синтаксические конструкции обрели наполнение и завершенность. Обучающиеся начали использовать в письменной речи сложные предложения с придаточным времени.

Положительные результаты экспериментального исследования показали, что для формирования в письменной речи у школьников с умственной отсталостью осознанных, обобщенных, дифференцированных языковых средств выражения времени особенно

важна специальная, логически выстроенная технология обучения, обеспечивающая методически планомерное и стойкое формирование временных представлений.

Они подтверждают гипотезу исследования о возможности у обучающихся с умственной отсталостью формирования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи при соблюдении определенной этапности введения лексических средств и их сочетаний сначала в устную, потом – в письменную речь с детальной проработкой содержания каждого из этапов.

Предложенная технология формирования языковых средств в письменной речи старшеклассников с умственной отсталостью может применяться на уроках русского языка в рамках АООП для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Использование полученных результатов в практике обучения будет способствовать решению дидактических и коррекционно-развивающих задач, подготовке обучающихся к успешной социальной и трудовой адаптации.

Литература

1. Аббасов, М.Г. Особенности восприятия и понимания времени у умственно отсталых первоклассников / М.Г.Аббасов // Дефектология. - 1983. - №5. - С. 35 - 41.
2. Аврелий, А. Исповедь (Текст подготовлен сотрудником НИИЦ "Центроконцепт" Тердуновой М.В.) / Августин Аврелий. - М., 1992. // Режим доступа: <https://librebook.me/confessiones>
3. Аксенова, А.К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы : Кн. для учителя / А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская - М.: Просвещение, 1994 -176 с.
4. Аксенова, А.К. Развитие речи учащихся на уроках грамматики и правописания в 5-9 классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида: пособие для учителя / А.К.Аксенова, Н.Г. Галунчикова. - М.: Просвещение, 2002. - 143 с.
5. Аксёнова, А.К. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида 0-4 классы / А.К.Аксенова, Т.Н. Бугаева, И.А. Буравлева и др. – М.: Просвещение, 2011. – 240 с.
6. Аксёнова, А.К. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида 5-9 классы / А.К. Аксёнова, А.П. Антропов, И.М. Бгажнокова и др. – М.: Просвещение, 2010. – 286 с.
7. Аксёнова, А.К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учеб. для студентов пед. Вузов / А.К.Аксенова, С.Ю. Ильина. – М.: Просвещение, 2011. – 335 с.
8. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. Т.1. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 364 с.

9. Аристотель. Физика: соч. в 4-х т. / Аристотель. - М.: Мысль, 1981. – 3 т. - 613 с.
10. Архипова, С.В. Формирование временных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта: дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Архипова Светлана Владимировна. – М., 2006. – 214 с.
11. Ахмерова, Л.Р. Функциональные особенности слов с общим значением времени в современном русском языке: автореф. дис. . канд. филол. наук: 10.02.01 / Ахмерова Лилия Ренадовна. - Казань, 2004. - 22 с.
12. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.
13. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка / М.Т.Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.А. Ипполитова, П.Ф.Ивченков. - М: Просвещение, 1990. - 364 с.
14. Барская, Н.М. Обучение русскому языку в 5-9 классах вспомогательной школы: пособие для учителя / Н.М.Барская, Л.А. Нисевич. - М.: Просвещение, 1992. - 259 с.
15. Бельтюков, В.И. Саморазвитие неживой и живой природы / В.И.Бельтюков. – М.: Полиграф Сервис, 1997. – 225 с.
16. Бельтюков, В.И. Системный процесс саморазвития живой природы / В.И. Бельтюков. - М.-СПб.: НОУ «СОЮЗ» 2003. – 255 с.
17. Бондарко, А.В. Темпоральность. Модальность / А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1990. – 264 с.
18. Бидstrup, Х. Комиксы и графика / Х. Бидstrup. – М.: Издательский дом Мещерякова, 2019 – 96 с.
19. Бидstrup, Х. Рисунки / Х. Бидstrup. – М.: Издательский дом Мещерякова, 2019 – 208 с.

20. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Рус.яз., 1977 – 288 с.
21. Бойченко, Г.Н. «Психология и педагогика» [Электронный ресурс] / Г.Н. Бойченко, Л.И. Кундозерова. - Режим доступа: <http://mayoroven.ru/docum/intuit/course-650-html/>
22. Бондарко, А.В. Теория функциональной грамматики / А.В.Бондарко. - Л.: Наука, 1987. – 348 с.
23. Бумаженко, Н.И. Формирование временных представлений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием информационных технологий / Н.И. Бумаженко, М.Ф. Швед, К.Ф. Федорова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. - 2013. - № 6. - С. 92-96.
24. Брунер, Дж. Онтогенез речевых актов / Дж. Брунер // Психолінгвістика: сб. статей / Под ред. А.М.Шахнарович. – М.: Прогресс, 1984. – С. 21-50.
25. Валгина, Н.С. Современный русский язык / Н.С. Валгина, Д.Э.Розенталь, Н.И. Фомина. - М.: Логос, 2002. – 528 с.
26. Виноградов, В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения (на материале русского языка) [Электронный ресурс] / В.В. Виноградов / / Избранные труды: исследования по русской грамматике. – М. – 1975. - Режим доступа: <http://project.phil.spbu.ru/lib/data/ru/vinogradov/syntax.html>
27. Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М.: Русский язык, 2001. - 720 с.
28. Виноградова, Е.В. О специфике использования термина «когнитивный» в современной лингводидактике / Е.В.Виноградова // Когнитивная парадигма: материалы межд. конф. Пятигорск. гос. лингв. ун-та. – Пятигорск, 2000. – С.14-17.

29. Воробьева, В.К. Ошибки в использовании глаголов детьми с общим недоразвитием речи/ В.К. Воробьева // Пятая научная сессия по дефектологии. - М.: Просвещение, 1967. – С. 219-221.
30. Воронина, М.В. Представления о мерах времени у учащихся вспомогательной школы / М.В. Воронина // Дефектология, 1996. - №3. – С. 28-30.
31. Воронкова, В.В. Дифференцированный подход в коррекционно-развивающем обучении русскому языку умственно отсталых школьников I-V классов: дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.03/ Воронкова Валентина Васильевна. – М.: 2001. – 371 с.
32. Воронкова, В.В. Дифференцированный подход в обучении умственно отсталых детей младшего школьного возраста на примере усвоения русского языка: монография / В.В. Воронкова ; М-во образования Московской области, Акад. социального упр. – М.: АСОУ, 2016 – 197 с.
33. Всеволодова, М.В. Способы выражения временных отношений в современном русском языке / М.В. Всеволодова. - М.: Изд-во Московского университета, 1975. – 283 с.
34. Всеволодова, М.В. Способы выражения временных отношений// Сборник упражнений/ М.В. Всеволодова, Г.Б. Потапов. - М.: Изд-во Московского университета, 1973. – 248 с.
35. Галле, А.Г. Тетрадь по обслуживающему труду (для учащихся коррекционных школ VIII вида). 7 класс / А.Г. Галле, Л.Л. Кочетова. – М.: АРКТИ, 2009. – 48 с.
36. Галунчикова, Н.Г. Рабочая тетрадь 4 по русскому языку. Глагол. Учебное пособие для учащихся 5-9 классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида / Н.Г. Галунчикова, Э.В. Якубовская. – М.: Просвещение, 2002. – 145 с.

37. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. - М.: Высшая школа, 1981. – 139 с.
38. Гачев, Г.Д. Наука и национальные культуры / Г.Д. Гачев. - Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1993. – 320 с.
39. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
40. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3-х т. / Философия природы / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. - М.: Мысль, 1975. – 2 т. – 769 с.
41. Гербова, В.В. О развитии речи старших дошкольников в условиях малокомплектного детского сада / В.В. Гербова // Дошкольное воспитание. – 1985. - №1. – С. 6-11.
42. Грамматика русского языка. Т.1,2. – М.: Изд-во АН СССР, 1952. – 720 с.
43. Гнездилов, М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М.Ф. Гнездилов. - М.: Издательство «Просвещение», 1965. – 272 с.
44. Гнездилов, М.Ф. Обучение русскому языку в младших классах вспомогательной школы. Пособие для учителей / М.Ф. Гнездилов. - М.: УЧПЕДГИЗ, 1959 – 250 с.
45. Гнездилов, М.Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы / М.Ф. Гнездилов. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 200 с.
46. Горохова, Р.П. Из опыта проведения уроков русского языка во вспомогательной школе / Р.П. Горохова // Специальная школа. – 1966. - №4. – С. 57-62.
47. Гулимова, А.Д. Концептуальные основания лексико-семантической категории времени в современном английском языке: дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.02.04 / Анна Дмитриевна Гулимова. - М., 2015. – 230 с.

48. Гюйо, Ж. Происхождение идеи времени / Ж. Гюйо. - СПб.: Знание, 1989. - 372 с.
49. Евсеева, И.В. Современный русский язык: курс лекций / И.В.Евсеева, Т.А. Лузгина, И.А. Славкина, Ф.В. Степанова; под ред. И.А. Славкиной. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2007. – 642 с.
- 50.Ералиева, С.Г. Некоторые аспекты регуляции деятельности в связи с ориентировкой во времени старших дошкольников с нарушениями умственного развития / С.Г. Ералиева // Дефектология. - 1983. - №6. - С. 56-62.
51. Ералиева, С.Г. Представления дошкольников с отклонениями в умственном развитии о социально выделенных отрезках времени / С.Г. Ералиева // Дефектология. - 1992. - № 1. - С. 57-62.
- 52.Занков, Л.В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка / Л.В.Занков. - М.: Учпедгиз, 1935. - 176 с.
- 53.Зикеев, А.Г. Методика работы над сложными предложениями на уроках русского языка в начальных классах специальных (коррекционных) школ: Пособие для учителя-дефектолога / А. Г. Зикеев. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 272 с.
- 54.Золотова, Г.А. К вопросу о структуре текстов разного коммуникативного назначения / Г.А. Золотова // Языковая система и ее развитие во времени и пространстве. Сб. статей к юбилею К. В. Горшковой. - МГУ, 2001. – 496 с.
- 55.Золотова, Г.А. Категории времени и вида с точки зрения текста / Г.А. Золотова // Вопросы языкознания. - 2002. - №3. - С.8-29.
56. Ильина, Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. - М.: Знание, 1972. – 72 с.
- 57.Ипполитова, Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учебное пособие для студентов пед. вузов / Н.А. Ильина. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.

- 58.Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учебник для академического бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. - Москва : Издательство Юрайт, 2019. - 719 с.
- 59.Кант, И. Критика чистого разума: собрание сочинений в 8-ми томах / Иммануил Кант. - М.: Чоро, 1994. – 3 т. – 799 с.
60. Кислицына, И.К. Особенности выражения временных отношений в словесной речи глухих учащихся / И.К. Кислицына //Дефектология. – 1988. - №3. - С. 24 - 31.
- 61.Ковалев, С.Н. Феномен времени и его интерпретация / С.Н. Ковалев, А.В. Гижа. - Харьков: Коллегиум, 2004. - 428 с.
- 62.Кольцова, М.М. Ребенок учиться говорить / М.М. Кольцова. - М: Советская Россия, 1979. – 160 с.
- 63.Коновалова, С.Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Коновалова. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. – 170 с.
- 64.Комская, С.Н. Методические рекомендации к урокам русского языка и развития связной речи в V-VII классах вспомогательной школы / С.Н. Комская. - Свердловск: Цех №4 объединения «Полиграфист», 1972. – С. 28.
65. Кузанский, Н. Собрание сочинений: в 2-х т. / Николай Кузанский. - М.: Мысль, 1979. – 1 т. – 488 с.
- 66.Кузьмина-Сыромятникова, Н.Ф. О работе по развитию временных представлений умственно отсталого ребенка / Н.Ф. Кузьмина – Сыромятникова // Учебно-воспитательная работа вспомогательной школы. - М., 1939. - № 2. – С. 62-66.
- 67.Кукушкина, О.В. История грамматической категории времени. Морфологическая норма церковнославянского языка в представлении русских книжников XVI-XVII вв. (категория времени) / О.В. Кукушкина, М.Л. Ремнёва // Категория вида и

времени русского глагола (исторический аспект изучения). - М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 200 с.

68. Кукушкина, О.И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире / О.И. Кукушкина // Педагогика. - 2001. - №6. – С. 64-70.
69. Кукушкина, О.И. Программа «Мир за твоим окном» / О.И. Кукушкина // Дефектология. -1996. - №5. - С. 66 - 72.
70. Ладыженская, Т.А. Творческие диктанты / Т.А. Ладыженская. – М.: Учпедгиз, 1963. – 88 с.
71. Левицкий, Ю.А. Основы теории синтаксиса: Учебное пособие по спецкурсу/ Ю.А. Левицкий. – Пермь: Пермский университет, 2003. – 419 с.
72. Лейбниц, Г.В. Избранные философские сочинения / Перевод членов психологического общества: под ред. В.П. Преображенского / Г.В.Лейбниц. - М.: Товарищество И.Н. Кушнера и К, 1908. - 364 с.
73. Ленин, В.И. Собрание сочинений: в 55т. / Владимир Ильич Ленин. - М.: Политиздат, 1969. – 13 т. – 644 с.
74. Леонтьев, А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания/ А.А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М.: Издательство Московского Университета, 1967. – С. 6 - 16.
75. Литневская, Е.И. Методика преподавания русского языка в средней школе / Е.И. Литневская, В.А. Багрянцева. - М.: Академический проект, 2006. – 590 с.
76. Логопедия: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / Под ред. Л.С.Волковой. – М: Просвещение, 1989. – 527 с.
77. Лосев, А.Ф. Мера / А.Ф. Лосев // Философская энциклопедия. - М.: Советская энциклопедия, 1964. - Т. 3.- С. 389 - 394.

78. Лурия, А.Р. Умственно отсталый ребенок / А.Р. Лурия // Очерки изучения высшей нервной деятельности детей-олигофренов. – М.: Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1960. – 203 с.
79. Лурия, А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
80. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
81. Любинская, Л.Н. Философская проблема времени в контексте междисциплинарных исследований / Л.Н. Любинская, С.В. Лепилин. – М: Прогресс-Традиция, 2002. – 304 с.
82. Макоедова, Г.В. Формирование пространственно-временных представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (в условиях Северо-Востока России): автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Макоедова Галина Васильевна. – М.: 2005. – 24 с.
83. Марраш, М.М. Языковые средства выражения категории времени в романе В.В.Набокова «Защита Лужина» / М.М. Марраш // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – Воронеж: Издательский дом ВГУ. - 2010. - №1 – С. 69 - 71.
84. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику. Учебное пособие / В.А. Маслова. - М.: Флинта : Наука, 2011. - 296 с.
85. Морковкин, В.В. Комплексный учебный словарь: Лексическая основа русского языка / В.В. Морковкин, Н.О. Беме, И.А. Дорогонова и др. – М.: АСТ, 2004 – 880 с.
86. Морковкин, В.В. Опыт идеографического описания лексики (анализ слов со значением времени в русском языке) / В.В.

- Морковкин. – М.: Издательство Московского Университета, 1977. – 168 с.
- 87.** Назарова, Н.М. Системно-деятельный подход в обучении детей с особыми образовательными потребностями / Н.М. Назарова // Пермский педагогический журнал. – 2016. - №8. – С.102 - 109.
- 88.** Новая философская энциклопедия. - 2-е изд., испр. и допол. [Электронный ресурс]. - М.: Мысль, 2010. - 1-4 т. - Режим доступа: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/page/about>
- 89.** Ольхина, Е.А. Представления умственно отсталых школьников об историческом времени и пространстве / Е.А. Ольхина, Д.А. Гаврина // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №1-2. – С.150 - 155.
- 90.** Петрова, В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В.Г.Петрова, И.В. Белякова. - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 104 с.
- 91.** Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб.пособие для студентов высш.пед.уч.заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - М.: Издательский центр "Академия, 2002. – 160 с.
- 92.** Петрухина, Е.В. Модели времени в русской грамматике// Образовательный портал «Слово» [Электронный ресурс] / Е.В.Путрухина. - Режим доступа: www.portal-slovo.ru
- 93.** Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>
- 94.** Примерная адаптированная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью

- (интеллектуальными нарушениями). ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2019. – 368 с.
- 95.** Радлов, Н.Э. Рассказы в картинках / Н.Э. Радлов. – М.: - Мелик-Пашаев, 2015, - 56 с.
- 96.** Рихтерман, Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т.Д. Рихтерман. – М.: Просвещение, 1991. – 45 с.
- 97.** Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С.Я. Рубинштейн. — 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
- 98.** Рыбченкова, Л.М. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников / Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова, О.В. Загоровская и др.; сост. Л.М. Рыбченкова. - М., 2012. – 114 с.
- 99.** Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А.В. Семенович – М.: Генезис, 2015. – 474 с.
- 100.** Скобликова, Е.С. Согласование и управление в русском языке. Пособие для учителя / Е.С. Скобликова. – М.: Издательство «Просвещение», 1971. – 239 с.
- 101.** Скобликова, Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения / Е.С. Скобликова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта, 2006 – 320 с.
- 102.** Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
- 103.** Словарь философских терминов. Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. - М.: ИНФРА-М, 2007. - 731 с.

104. Соловьева, М.С. Особенности употребления глаголов учащимися VII класса вспомогательной школы / М.С. Соловьева // Специальная школа. – 1967. - №1. – С.79 - 83.
105. Стилистический энциклопедический словарь русского языка/ Под ред. М.Н.Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.
106. Сухотин, В.П. Проблема словосочетания в совр. русс. яз. / В.П.Сухотин // Вопросы синтаксиса современного русского языка. - М., 1950. – С.127 - 182.
107. Сухотин, В.П. Синтаксическая синонимия в современном русском литературном языке (глагольные словосочетания) / В.П.Сухотин. - М.: Изд-во АН СССР, 1960. - 160 с.
108. Тарасова, Е.В. О многоаспектной природе времени (время физическое, перцептуальное, языковое, художественное и лингвистическое) / Е.В. Тарасова // Вест. Харьков. ун-та. - Харьков, 1989. - №339. – С. 33 - 37.
109. Тивьяева, И.В. Изучение проблемы текстового времени в отечественной лингвистике / И.В. Тивьяева // Известия Тульского государственного университета, 2014. - №1. – С. 348.
110. Трошин, Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей: В 2 т. / Григорий Яковлевич Трошин. - Петроград: Издание Клиники доктора Г. Я. Трошина, 1915.- Т. 1.- 404 с.
111. Тураева, З.Я. Категория времени. Время грамматическое и время художественное / З.Я. Тураева. – М.: Высшая школа, 1979. - 219 с.
112. Тураева, З.Я. Лингвистика текста (Текст: структура и семантика) / З.Я. Тураева. - М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
113. Федоренко, Л.П. Закономерности усвоения родной речи: учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических

- институтов по специальности № 2101 "Русский язык и литература" / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 158 с.
- 114.** Фейербах, Л. История философии. Собр. произвед. в 3-х т. / Людвиг Фейербах. - М.: Мысль, 1967. – 1 т. – 675 с.
- 115.** Финкельштейн, И.И. Представления и понятия о времени у детей-олигофренов / И.И. Финкельштейн. - Известия АПН РСФСР, 1961. – 294 с.
- 116.** Финкельштейн, И.И. Временные представления и понятия у детей-олигофренов: дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / И.И. Финкельштейн. - Л.: 1948.- 206 с.
- 117.** Хайдеггер, М. Бытие и время [Электронный ресурс] / М.Хайдеггер. - М., 1997. / Режим доступа: <http://lib.ru/HEIDEGGER/bytie.txt>
- 118.** Чаплина, С.С. Темпоральность как жанрообразующая категория / С.С. Чаплина // Языковое бытие человека и этноса. – М.: ИНИОН РАН, 2009. – 229 с.
- 119.** Черепанова, Л.В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку / Л.В. Черепанова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Профессиональное образование, теория и методика обучения. – Чита: Изд-во Заб.ГГПУ, 2010. - №6. – С. 30 - 39.
- 120.** Шаповалова, Т.Е. Категория синтаксического времени в русском языке. Монография / Т.Е. Шаповалова. – М.: МПУ, 2000. - 151 с.
- 121.** Шаповалова, Т.Е. Категория синтаксического времени в русском языке: дис. д-ра филол. наук: 10.02.01 / Татьяна Егоровна Шаповалова. - М.: РГБ, 2005. – 421 с.
- 122.** Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка / А.А. Шахматов. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.

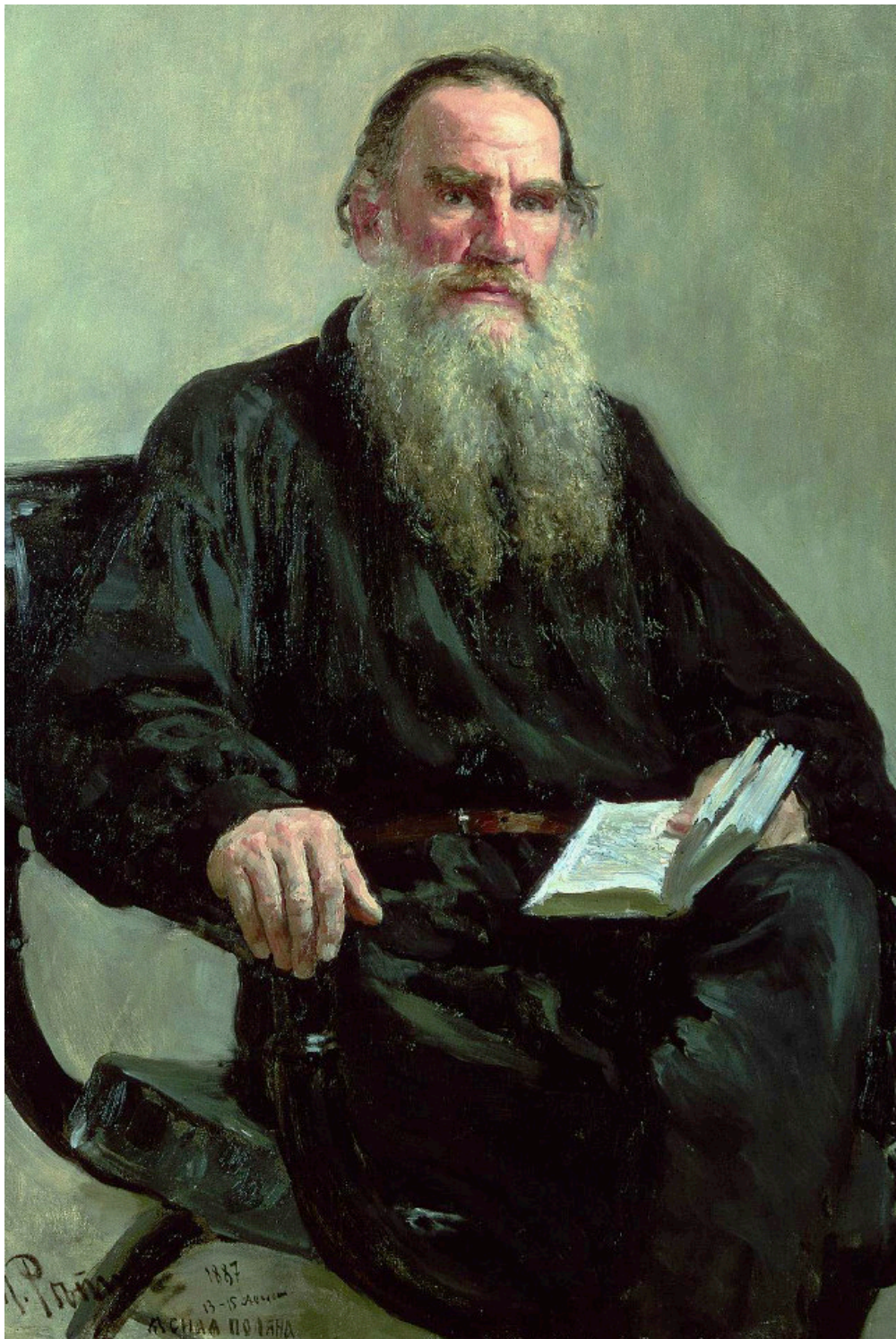
123. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В.Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
124. Шопенгауер, А. О четверном корне закона достаточного основания. Мир как воля и представление. Критика кантовской философии: в 2 т. / Артур Шопенгауер. - М.: Наука, 1993. - 1 т. – 672 с.
125. Яковлева, Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) / Е.С. Яковлева. - М.: Гнозис, 1994. – 344 с.
126. Якубовская, Э.В. Русский язык. 6 класс: учебник для спец.(коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / Э.В.Якубовская, Н.Г. Галунчикова. – М.: Просвещение, 2010. – 274 с.
127. Beirne–Smith, M. Mental Retardation. Edition 6 / M.Beirne-Smith, J. Patton, R. Ittenbach. - PUBLISHER: Pearson Education, 2001. – 570 p.
128. Boroditsky, L. How Languages Construct Time / L. Boroditsky // Space, Time and Number in the Brain. Searching for the Foundation of Mathematical Thought. – Elsevier, Academic Press, 2011. – P. 333 - 341.
129. Bunge, M. The arrow of time / M. Bunge // Scientific American. - V.234. – P. 59 - 69.
130. Bunge, M. Time asymmetry, time reversal, and irreversibility / M. Bung // Studium Generale. – 1970. – V. 23. - P. 562 - 570.
131. Croft, W. Cognitive Linguistics / W. Croft, D. Cruse. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 356 p.
132. Cooperrider, K. The conceptualization of time in gesture / K. Cooperrider, R. Nuñez, E. Sweetser // Body-Language-Communication (vol. 2). – New-York: Mouton de Gruyter, 2015. – P.1781 - 1788.
133. Heidegger, M. On Time and Being / m. Heidegger. - New York: Harper & Row, 1972. - 445 p.

- 134.** Сюжетные картинки с образовательного портала «МистерГИД» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://mistergid.ru/>

Приложения

Приложение 1

И.Е. Репин. Портрет писателя Льва Толстого (1887)



Приложение 2

Текст изложения и вопросы к тексту

Лев Николаевич Толстой

Лев Николаевич Толстой родился 9 сентября 1828 года недалеко от города Тула. У мальчика рано умерли родители.

У Льва Николаевича было много братьев и сестер. Они дружили, вместе играли, гуляли, мечтали о счастливой жизни для всех людей.

В 16 лет Толстой поступил в университет, но учиться там ему было неинтересно, поэтому вместе с братом Лев уехал служить на Кавказ.

Толстой был храбрым и мужественным воином, за службу его наградили орденом и двумя медалями. На Кавказе Лев Николаевич Толстой написал свои первые рассказы.

После военной службы он вернулся на Родину. В своем поместье Ясная Поляна Лев Толстой открыл школу для крестьянских детей. Он там работал учителем.

Лев Николаевич составил «Азбуку». По этой книге учились грамоте многие дети. Лев Толстой написал много рассказов для детей.

Лев Николаевич Толстой

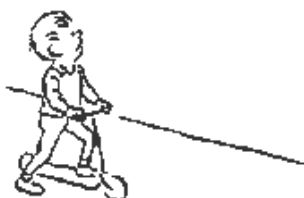
План

1. Где и когда родился Лев Николаевич Толстой?
2. Как росли дети?
3. Почему Лев Николаевич Толстой уехал служить на Кавказ?
4. С кем он туда поехал?
5. Каким воином был Лев Николаевич?
6. Где Лев Николаевич начал писать свои рассказы?
7. Куда вернулся Толстой после военной службы?
8. Что он сделал в своем поместье для детей?

Приложение 3

Харлуф Бидstrup. Домашнее задание

1



2



3



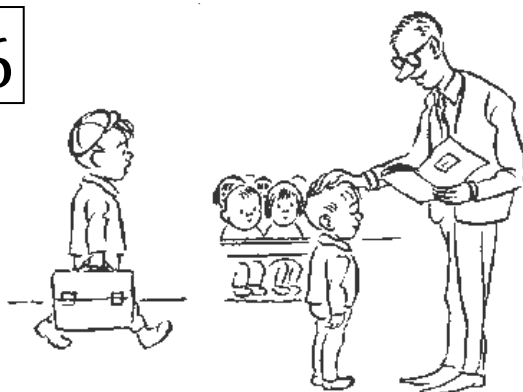
4



5



6



Приложение 4

Примерный образец рассказа по серии сюжетных картинок Харлуфа Бидструпа «Домашнее задание»

Домашнее задание.

Мальчик катался на самокате. Мама позвала его домой делать уроки. Она достала учебники и тетради из портфеля и показала сыну домашнее задание. Домашняя работа оказалась трудной, и мальчик не смог выполнить ее. Вскоре пришла мама и стала ругать мальчика. Затем она решила объяснить домашнее задание сыну, но ей тоже было трудно выполнить его. Мама увлеклась. В это время мальчик сполз под стол и начал играть со своей игрушкой. Маме удалось выполнить задание! На следующий день мальчик пошел в школу. Учитель проверил домашнюю работу и похвалил мальчика за правильное решение.

Приложение 5

Основные сведения о В.М. Васнецове

В. М. Васнецов - замечательный художник конца 19 века. С детства он полюбил русские народные сказки, и, когда стал художником, то сделал предметом изображения своих картин сюжеты русских народных сказок и былин. Его картины - словно их продолжение.

Но, пожалуй, самой знаменитой сказочной картиной художника стала «Алёнушка» Эта картина написана художником под влиянием сказок и народных песен о горькой судьбе сироты. Васнецов питал к таким детям глубокое сочувствие. "Алёнушка" - обобщенный образ деревенской девочки-сироты.

Сегодня мы с вами попытаемся написать сочинение-описание по этому полотну.

Приложение 6**В.М. Васнецов. Алёнушка (1881)**

Приложение 7

Беседа по картине М.В. Васнецова «Аленушка»

- Кто изображен на картине?
- Кто такая сирота?
- Какое, по вашему мнению, это время года?
- Что делает Алёнушка? *(Она сидит и грустит.)*
- Где она сидит? *(Алёнушка сидит на камне у лесного пруда.)*
- Как она одета? *(Бедно. На ней старая рубашка и цветастая юбка. Ноги её босые, на ногах нет обуви.)*
- Какое настроение у девушки? *(У неё грустный, задумчивый взгляд.)*
- Как вы считаете, о чём она задумалась?
- Что вы видите на переднем плане? *(Мы видим чёрную воду лесного пруда, на его поверхности плавают опавшие листья. Зелёная осока тянется из воды.)*
- Что вы видите на заднем плане полотна? *(Густые ели со всех сторон окружают Аленушку, загораживая лучи солнца.)*
- Попробуйте описать осинки *(Тонкие осинки шелестят на ветру своими сухими продрогшими листочками, как бы сочувствуя Алёнушке.)*

Лексическая работа

- Какими близкими по смыслу словами можно заменить слово «картина» *(полотно, шедевр, произведение искусства).*
- Как можно заменить слово «художник»? *(Художник - автор полотна, мастер).*
- Ученикам объясняют, что картина пишется красками, а не рисуется, поэтому нельзя использовать слово "нарисовал". Художник картину написал.
- Подберите синонимы к слову «написал»? *(Написал - изобразил, создал, представил).*

Приложение 8

Образец сочинения

«Аленушка» - одна из самых известных картин известного русского художника Виктора Михайловича Васнецова.

Художник описал конец лета или раннюю осень. Листья на деревьях и осока еще совсем зеленые. Но видны признаки осени. Разноцветные листья упали на воду.

В центре картины на камне одиноко сидит грустная Аленушка.

Одета она очень бедно. На ней старенькая юбка и кофта. Ноги босые, хотя уже, наверное, холодно.

Аленушка задумчиво смотрит на воду, в глазах ее стоят слезы. Она печальна. Длинные каштановые волосы рассыпались по плечам. Тонкие пальцы Аленушки крепко сжаты. Худенькие руки обхватили колени. Только птицы щебечут над головой Аленушки, стараются рассеять ее печаль.

По чистой воде медленно плывут золотистые листочки. Тонкая осока вытягивается из воды.

Густые ели окружают девушку, заслоняя лучи заходящего солнца. Тонкие озябшие осинки, дрожа своими листочками, словно две подружки, нащёптывают девушке свои советы.

Картина навевает грустное настроение, очень жалко печальную Аленушку.

План сочинения по картине В.М. Васнецова «Алёнушка»

1. Кто изображен на картине?
2. Как одета девушка?
3. Что говорит о бедности девушки?
4. Какое настроение у Алёнушки? О чем она грустит?
 - а) выражение лица;
 - б) волосы;
 - в) фигура и поза девушки.

4. Как показана природа на картине?

а) вода;

б) осока;

в) листья на воде.

5. Какое настроение вызывает картина?

Приложение 9

Таблица 4

Варианты глагольных приставок, используемые обучающимися КГ №1 в задании №1

Приставка	Употребление (в % от всего объема приставочных глаголов, использованных при выполнении задания)	Примеры употребляемых глаголов
у-	19	умерли уехал
на-	19	написал
по-	18	построил потеряли
от-	17	открыл отправились
пре-, по-	8	преподает преподавал
в-	4	входило вручили
воз-	3	возвращается

<i>при-</i>	3	<i>привез</i>
<i>про-</i>	1,5	<i>проявляет</i>
<i>до-</i>	1,5	<i>добавил</i>
<i>за-</i>	1,5	<i>закончил</i>
<i>об-</i>	1,5	<i>объявил</i>
<i>вы-</i>	1,5	<i>выучились</i>
<i>ис-</i>	1,5	<i>исполнилось</i>

Приложение 10

Таблица 5

Варианты глагольных приставок, используемые обучающимися КГ №1 в задании №2

Приставка	Использование (в % от всего объема приставочных глаголов, использованных при выполнении задания)	Примеры употребляемых глаголов
<i>по-</i>	29,5	<i>позвала</i> <i>пошел</i> <i>похвалили</i>
<i>у-</i>	15	<i>увлеклась</i> <i>ушла</i> <i>увидела</i>
<i>за-</i>	14,5	<i>заметила</i> <i>запускать</i> <i>зашла</i>
<i>с-</i>	10	<i>сделал</i> <i>спрашивает</i>

<i>вы-</i>	7	<i>вырвал</i> <i>выглянула</i>
<i>при-</i>	6,5	<i>пришла</i> <i>пригрозила</i>
<i>ото-</i>	5	<i>отобрала</i> <i>отошёл</i>
<i>о-</i>	3	<i>остался</i> <i>осмелел</i>
<i>от-</i>	3	<i>отвлекаться</i> <i>отдал</i>
<i>во-</i>	2	<i>вошла</i>
<i>про-</i>	2	<i>пролетает</i>
<i>пере-</i>	1	<i>перестала</i>
<i>раз-</i>	1	<i>развлекаться</i>
<i>под-</i>	0,5	<i>подъехал</i>

Приложение 11

Таблица 6

Временная лексика и временные конструкции, используемые обучающимися КГ №1 в задании №2

Единица временной лексики/ временная конструкция	Употребление (в % от всего объема временной лексики, использованной при выполнении задания)
<i>потом</i>	15
<i>на следующий день</i>	11
<i>однажды</i>	9
<i>когда(союз)</i>	9

<i>сначала</i>	6
<i>вскоре</i>	4
<i>вдруг</i>	2,5
<i>в это время</i>	2,5
<i>тут же</i>	2,5
<i>пока(союз)</i>	2,5
<i>(и)тут</i>	2,5
<i>тогда</i>	2,5
<i>утром</i>	2,5
<i>пора</i>	2,5
<i>уже</i>	2,5
<i>долго</i>	2,5
<i>после</i>	2,5
<i>в конце</i>	~1,8
<i>спустя недолгое время</i>	~1,8
<i>в конечном итоге</i>	~1,8
<i>затем</i>	~1,8
<i>этим днём</i>	~1,8
<i>несколько минут</i>	~1,8
<i>ненадолго</i>	~1,8
<i>как-то раз</i>	~1,8
<i>во время прогулки</i>	~1,8
<i>вначале</i>	~1,8

<i>погожим осенним деньком</i>	~1,8
<i>перед</i>	~1,8
<i>конец</i>	~1,8
<i>со временем</i>	~1,8
<i>опять</i>	~1,8

Приложение 12

Таблица 7

Варианты глагольных приставок, используемые обучающимися КГ №1 в задании №3

Приставка	Употребление (в % от всего объема приставочных глаголов, использованных при выполнении задания)	Примеры употребляемых глаголов
<i>по-</i>	26	<i>полюбил</i> <i>понравилась</i> <i>посмотреть</i>
<i>вы-</i>	20	<i>выглядывает</i> <i>вызывает</i> <i>вырос</i>
<i>на-</i>	8	<i>написал</i> <i>напоминает</i> <i>наступила</i>
<i>за-</i>	7	<i>заблудиться</i> <i>задумалась</i> <i>замёрзла</i>
<i>пред-</i>	5	<i>представить</i>

		<i>предположить</i>
<i>с-</i>	5	<i>свисают</i> <i>сделал</i>
<i>под-</i>	4	<i>подходит</i> <i>поджала</i>
<i>пере-</i>	4	<i>передать</i>
<i>рас-</i>	4	<i>рассказать</i> <i>растрепались</i>
<i>о-</i>	4	<i>олицетворяет</i> <i>окружает</i>
<i>у-</i>	3	<i>удалась</i> <i>уронила</i>
<i>про-</i>	3	<i>проявлялось</i> <i>прописать</i>
<i>пре-</i>	1,4	<i>превратила</i>
<i>при-</i>	1,4	<i>причесывала</i>
<i>ни-</i>	1,4	<i>ниспадают</i>
<i>ис-</i>	1,4	<i>испытывает</i>
<i>от-</i>	1,4	<i>откажут</i>

Приложение 13

Таблица 8

Временная лексика, используемая обучающимися КГ №1 в задании №3

Единица временной лексики	Употребление (в % от всего объема временной лексики, использованной при выполнении задания)
<i>конец девятнадцатого (19) века</i>	32,9

<i>(поздняя) осень</i>	22,5
<i>с (раннего) детства</i>	17,6
<i>когда (союз)</i>	9
<i>давно</i>	3,6
<i>сейчас</i>	3,6
<i>осенние вечера</i>	3,6
<i>в то (же) время</i>	3,6
<i>время года</i>	3,6

Приложение 14

Таблица 9

Глагольная лексика, употребленная обучающимися ЭГ №1 в задании №1

Лемма	Частота употребления леммы по частотному словарю (ipm/ранг)	Частота употребления учениками коррекционной школы (%)
быть	12160.7 / 6	10,4
уехать	117.4 / 1019	10
родиться	116.7 / 1028	9
вернуться	311.2 / 325	6,6
писать	444.3 / 213	6,6
начать	473.3 / 198	6,2
служить	140.3 / 850	5,8
расти	125.8 / 952	5.8

построить	114.9 / 1051	3,3
сделать	743.5 / 124	2,9
написать	336.2 / 294	2,9
учиться	126.9 / 946	2,9
поступить	86.0 / 1435	2,9
открыть	214.8 / 505	2,9
поехать	158.4 / 728	2,5
играть	319.1 / 310	2,5
понравиться	93.1 / 1316	2,5
жить	725.5 / 126	2
гулять	59.5 / 2005	1,65
умереть	179.7 / 622	1,65
пойти	587.2 / 153	1,2
читать	304.4 / 332	0,8
мечтать	72.4 / 1673	0,8
дать	573.1 / 157	0,8
приехать	234.4 / 456	0,4
хотеть	991.3 / 92	0,4
соскучиться	—	0,4
придумать	97.9 / 1242	0,4
работать	611.2 / 148	0,4
продолжать	240.6 / 441	0,4
помогать	134.5 / 894	0,4

ходить	296.6 / 342	0,4
научить	—	0,4

Приложение 15

Таблица 10

Варианты глагольных приставок, использованные обучающимися ЭГ №1 в задании №1

Приставка	Употребление (в % от всего объема приставочных глаголов, использованных при выполнении задания)	Примеры употребляемых глаголов
<i>по-</i>	37	<i>поступил</i> <i>построил</i> <i>поехал</i>
<i>у-</i>	35	<i>умерла</i> <i>уехал</i>
<i>на-</i>	10	<i>написал</i> <i>научил</i>
<i>с-</i>	7	<i>сделал</i>
<i>от-</i>	7	<i>открыл</i>
<i>при-</i>	2	<i>придумал</i>
<i>со-</i>	1	<i>соскучился</i>
<i>про-</i>	1	<i>продолжать</i>

Приложение 16

Таблица 11

Варианты глагольных приставок, использованные обучающимися ЭГ №1 в задании №2

Приставка	Употребление (в % от всего объема приставочных глаголов, использованных при выполнении задания)	Примеры употребляемых глаголов
<i>по-</i>	45	<i>позвала</i> <i>пошел</i> <i>похвалили</i>
<i>за-</i>	16	<i>заставляет</i> <i>засыпает</i> <i>залез</i>
<i>при-</i>	14	<i>пришел</i> <i>приходит</i>
<i>с-</i>	13	<i>сделал</i> <i>справился</i>
<i>подо-</i>	3	<i>подошла</i>
<i>под-</i>	2	<i>подсказывает</i>
<i>про-</i>	~ 0,9	<i>проверить</i>
<i>от-</i>	~ 0,9	<i>отругал</i>
<i>у-</i>	~0,9	<i>ушёл</i>
<i>выл-</i>	~0,9	<i>вылез</i>

<i>на-</i>	~0,9	<i>наставляет</i>
<i>в-</i>	~0,9	<i>Встал</i>
<i>о-</i>	~0,9	<i>Оценивает</i>
<i>об-</i>	~0,9	<i>Объяснить</i>

Приложение 17

Таблица 12

Глагольная лексика, употребленная обучающимися ЭГ №1 в задании №2

Лемма	Частота употребления леммы по частотному словарю (ipm/ранг)	Частота употребления учениками коррекционной школы (%)
делать	701.1 / 134	23
помогать	134.5 / 894	5
играть	319.1 / 310	4,6
позвать	49.5 / 2360	4
начать	473.3 / 198	4
звать	131.3 / 912	3,4
похвалить	12.0 / 7223	3,4
сделать	743.5 / 124	3
пойти	587.2 / 153	2,6
стать	1621.8 / 62	2,6
кататься	23.1 / 4437	2,6
прийти	523.3 / 176	2,4

сесть	175.9 / 636	2,4
лениться	2.9 / 18634	2,3
заставлять	61.0 / 1974	2,3
хвалить	16.6 / 5687	2,3
хотеть	991.3 / 92	2,3
гулять	59.5 / 2005	1,8
думать	755.5 / 123	1,6
сказать	2396.6 / 42	1,3
идти	957,1 / 95	1,3
получаться	127.0 / 945	1
ругать	23.2 / 4424	0,7
показывать	155.0 / 748	0,7
помочь	218.8 / 497	0,7
поставить	267.3 / 391	0,7
приходить	218.2 / 499	0,7
садиться	77.9 / 1586	0,7
злиться	14.9 / 6177	0,5
заставить	92.1 / 1330	0,5
попросить	140.2 / 852	0,5
подойти	190.0 / 592	0,5
говорить	1755.0 / 58	0,5
устать	58.6 / 2037	0,5
залезть	15.1 / 6117	0,5

засыпать	30.8 / 3531	0,5
решить	409.7 / 232	0,5
писать	444.3 / 213	0,5
показать	277.7 / 375	0,5
кричать	147.3 / 792	0,3
спать	221.9 / 486	0,3
орать	40.6 / 2769	0,3
подходить	116.9 / 1026	0,3
отругать	1.2 / -	0,3
уйти	315.6 / 317	0,3
попытаться	79.1 / 1566	0,3
указать	91.5 / 1342	0,3
погладить	17.3 / 5511	0,3
полезть	32.0 / 3414	0,3
вылезти	24.5 / 4242	0,3
отправиться	78.2 / 1581	0,3
достать	94.4 / 1296	0,3
подсказать	24.0 / 4306	0,3
дать	573.1 / 157	0,3
готовиться	70.9 / 1704	0,3
получать	188.2 / 596	0,3
наставлять	3.6 / 16283	0,3
подсесть	6.3 / 11205	0,3

проверять	42.9 / 2648	0,3
справиться	43.2 / 2631	0,3
быть	12160.7 / 6	0,3
знать	1713.8 / 61	0,3
согласиться	144.2 / 814	0,3
понимать	559.7 / 160	0,3
встать	172.1 / 658	0,3
сердиться	22.0 / 4633	0,3
решать	96.5 / 1265	0,3
пытаться	249.4 / 423	0,3
объяснить	161.4 / 705	0,3
прийтись	285.5 / 358	0,3
оценить	64.0 / 1889	0,3
доставать	31.2 / 3483	0,3
кричать	147.3 / 792	0,3
разозлиться	8.1 / 9444	0,3
капризничать	2.9 / 18609	0,3
обижаться	23.2 / 4417	0,3

Приложение 18

Таблица 13

Временная лексика, использованная обучающимися ЭГ №1 в задании №2

Единица временной лексики	Употребление (в % от всего объема временной лексики, использованной при
---------------------------	---

	выполнении задания)
<i>потом</i>	58
<i>далее</i>	5
<i>с утра</i>	5
<i>утром</i>	5
<i>вдруг</i>	5
<i>на следующий день</i>	22

Приложение 19

Таблица 14

Варианты глагольных приставок, использованные обучающимися ЭГ №1 в задании №3

Приставка	Употребление (в % от всего объема приставочных глаголов, использованных при выполнении задания)	Примеры употребляемых глаголов
<i>вы-</i>	41,3	<i>Вызывает</i>
<i>по-</i>	17	<i>положила</i> <i>поникла</i>
<i>под-</i>	14	<i>поднимают</i> <i>поджала</i>
<i>с-</i>	10,2	<i>сложила</i> <i>склоняется</i>
<i>при-</i>	7	<i>Причесывала</i>

<i>у-</i>	3,5	<i>Умерли</i>
<i>рас-</i>	3,5	<i>Расчесывала</i>
<i>на-</i>	3,5	<i>Накатываются</i>

Приложение 20

Таблица 15

Глагольная лексика, употребленная обучающимися ЭГ №1 в задании №3

Лемма	Частота употребления леммы по частотному словарю (ipm/ранг)	Частота употребления учениками коррекционной школы (%)
быть	12160.7 / 6	20
сидеть	538.1 / 169	16
вызывать	142.4 / 833	12,2
грустить	5.0 / 13096	7,6
плавать	33.1 / 3306	3,8
плакать	103.9 / 1165	3,8
стоять	419.3 / 224	2,8
поджать	8.4 / 9196	2,8
положить	158.1 / 729	2,8
говорить	1755.0 / 58	1,8
ходить	296.6 / 342	1,8
склоняться	10.0 / 8215	1,8
расти	125.8 / 952	1,8

умереть	179.7 / 622	1
превратиться	63.5 / 1900	1
сложить	40.1 / 2811	1
стремиться	85.1 / 1454	1
расчесывать	2.3 / -	1
приложить	25.6 / 4115	1
поникнуть	3.3 / 17303	1
мочь	2912.3 / 37	1
помочь	218.8 / 497	1
накатываться	1.2 / -	1
сучать	19.4 / 5071	1
поднимать	56.9 / 2090	1
смотреть	667.2 / 136	1
выражать	40.0 / 2813	1
причесываться	1.7 / -	1
говорить	1755.0 / 58	1
спасти	80.1 / 1541	1

дать	573.1 / 157	1
думать	755.5 / 123	1
лечь	63.5 / 1899	1
качаться	14.0 / 6478	1

Приложение 21

Рабочая программа коррекционных занятий по формированию языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых обучающихся

1 блок

№п/р	Тема	Лексика и конструкции	Типы упражнений, приёмы
1.	Выражение временных отношений в речи. Презентация понятия времени (Занятие №1)	время идет, время бежит что делает? что делал? что будет делать? <i>Серёжа читал.</i> <i>Серёжа прочитает книгу.</i> <i>Серёжа читает книгу</i>	беседа, определение времени глаголов, анализ словосочетаний и простых предложений, нахождение глаголов в предложениях, постановка вопросов, ответы на вопросы

		<i>сейчас.</i>	
2.	Выражение временных отношений в речи. Презентация понятия времени (Занятие №2)	названия времен года; понятий год, месяц, час, полчаса, минута, секунда когда? <i>летом живу; предвещает в октябре</i>	анализ словосочетаний и простых предложений, нахождение временной лексики в предложениях, постановка вопросов, ответы на вопросы, составление предложений с обстоятельствами времени из предложенных слов
3.	Безотносительное время: повторяемость.	редко, часто, снова, опять, иногда <i>редко бывают, говорит иногда</i>	выделение обстоятельств времени в готовых предложениях, анализ словосочетаний, постановка вопросов, ответы на вопросы, составление схем предложений
4.	Безотносительное время: длительность.	постоянно, всегда, непрерывно, ежедневно, ежегодно <i>всегда пригодится, ежедневно меняется</i>	выделение обстоятельств времени в готовых предложениях, анализ словосочетаний, постановка вопросов, ответы на вопросы, выбор из данных обстоятельств времени наиболее целесообразного с точки зрения высказывания
5.	Безотносительное время: временной отрезок.	промежуток, срок, жизнь; перемена, перерыв <i>играли на перемене в перерыве обедал</i>	словарная работа, выделение обстоятельств в предложениях, постановка вопросов, ответы на вопросы, выбор из данных обстоятельств времени наиболее целесообразного с точки зрения высказывания
6.	Безотносительное время: временной отрезок.	давно, недавно, скоро; праздник, будни каникулы <i>давно не было,</i>	выделение обстоятельств времени в готовых предложениях, анализ словосочетаний, постановка вопросов,

		<i>поедем на каникулах</i>	ответы на вопросы, составление схем предложений
7.	Относительное время: временной порядок.	начало, середина, конец, рано, поздно <i>было в начале весны, приехал рано</i>	выделение обстоятельств времени в готовых предложениях, анализ словосочетаний, постановка вопросов, ответы на вопросы, слуховой диктант
8.	Относительное время: время одного действия относительно времени другого	заранее, сперва, затем, после, вскоре <i>вскоре уехал, заранее подготовила</i>	выделение обстоятельств времени в готовых предложениях, анализ словосочетаний, постановка вопросов, ответы на вопросы, составление схем предложений
9.	Относительное время: время относительно настоящего момента.	когда-нибудь, как-то раз, сейчас, недавно, теперь, потом <i>стало потом, сейчас работает</i>	выделение обстоятельств времени в готовых предложениях, анализ словосочетаний, постановка вопросов, ответы на вопросы, составление схем предложений, слуховой диктант

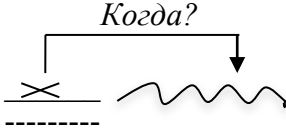
2 блок

№п/р	Тема	Конструкции и лексика	Типы упражнений и приемы
1.	Простое распространенное предложение с обстоятельством времени.	1) <i>Вечером на поляне горел костер. Рыбак спешил утром на речку.</i>	составление предложений по данным словам, построение схем данных предложений, использование

		<p>2) <i>Потом он взобрался на бугор. Весной земля одевается в пышный зеленый наряд.</i></p> <p>3) иногда, постоянно, ежедневно и др.</p>	<p>временного словаря</p> <p>составление предложений по данным моделям, использование временного словаря</p> <p>дополнение предложений обстоятельствами времени, используя временной словарь; составление предложений с данным словом, используя таблицу моделей</p>
2.	Сложноподчиненное предложение с придаточным времени.	<p>1) предложения с союзом <i>когда</i></p> <p>2) предложения с союзом <i>пока</i></p> <p>3) предложения с союзами <i>когда?</i> и <i>пока?</i></p>	<p>наблюдение над сложными предложениями; самостоятельное конструирование предложений по таблице моделей</p> <p>наблюдение над сложными предложениями; самостоятельное конструирование предложений по таблице моделей</p> <p>самостоятельное конструирование предложений по таблице моделей</p>

3 блок

№п/р	Тема	Конструкции	Типы упражнений,
------	------	-------------	------------------

			приёмы
1.	Конструирование временных словосочетаний.		самостоятельный подбор обстоятельств времени, составление словосочетаний по схеме, по картинке, по теме
2.	Конструирование простых распространенных предложений с обстоятельствами времени.	Девочка делает зарядку утром. Затем дети пошли домой. «После школы», «На каникулах»	составление отдельных предложений по картинкам, по серии картинок, по теме
3.	Конструирование простых и сложных предложений, обозначающих временные отношения.	Когда девочки собирают грибы? К какому времени грибники собрали полные корзины? В какое время суток они собрались пойти на рыбалку?	составление мини-текстов по репродукциям
4.	Конструирование текста, содержащего синтаксические единицы, обозначающие временные отношения.	Текст на тему «Как я буду проводить летние каникулы»	использование конструкций, обозначающих временные отношения, в связном тексте, составленном по заданной теме

Приложение 22

Лексический словарь

1. *Безотносительное время*

- Общие понятия

Время

Бежит

Летит

Тянется

Идет

-Повторяемость

Редко

Часто

Снова

Вновь

Опять

Иногда

Ежедневно

Ежегодно

- Длительность

Постоянно

Всегда

Непрерывно

- Временная точка

Срок

Пора (пришла-) (-поговорить)

Секунда

Минута

Час

Однажды

Как-то раз

-Временной отрезок

Промежуток

Срок (- службы в армии)

Жизнь

Перерыв

Перемена

Долго

Давно

Скоро

Вскоре

Сейчас

Недавно

Только

Сутки

День

Неделя (пн, вт, ср, чт, пт, сб, вс)

Месяц (январь, февраль, март, апрель и т.д.)

Год

Праздник

Будни

День рождения

Каникулы

2. Относительное время.

- Временной порядок

Начало

Середина

Конец

Рано

Поздно

- Время одного действия относительно времени другого действия

Пока (- ты ждал, все ушли)

Когда (- он говорил, мы молчали)

Сперва
Раньше
Потом
Затем
После (приходите-)

- Время относительно настоящего момента

Когда-нибудь
Сейчас
Теперь
Утром
Днем
Вечером
Ночью
Вчера
Сегодня
Завтра

Приложение 23

Примерные конспекты занятий к

«Рабочей программе коррекционных занятий по формированию языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых обучающихся»

Занятие 1 (Этап 1)

Тема: Выражение временных отношений в речи. Презентация понятия времени.

Цель: выяснить значение понятия «время»; показать на образцах выражение временных отношений в речи: повторить времена глаголов; тренировать в умении изменять глаголы по временам.

Лексический материал: выражения: время идет, время бежит; вопросы: Что делает? Что делал? Что будет делать?; конструкции: *Серёжа читал. Серёжа читает книгу сейчас. Серёжа прочитает книгу.*

Оборудование: индивидуальные листы формата А4 с заданиями.

Этапы занятия	Виды работы на этапе	Деятельность педагога	Деятельность обучающихся	Какие задачи решались в ходе выполнения заданий
I. Оргмомент				1.Организовать школьников. 2.Настроить их на занятие. 3.Способствовать созданию благоприятного психологического климата.
II. Основной этап				
II.1. Актуализация знаний	Беседа о выражении временных отношений в речи.	1.Как вы понимаете, что такое время? 2.Что помогает нам узнать время? 3.Сейчас вы сами убедились, как трудно дать определение времени. Казалось бы, что же может быть проще времени? Ведь оно существует повсюду – любое событие протекает во времени, да и наша жизнь тоже. В своей речи мы пользуемся	Часы, времена года и др. Часы, календарь, будильник.	1.Привлечь внимание и вызвать интерес обучающихся к занятию. 2.Актуализировать знания школьников о понятии времени.

		<p>разнообразными словами для обозначения времени. В первую очередь – глаголами. Например: <i>Серёжа читал.</i> <i>Серёжа</i> <i>прочитает книгу.</i> <i>Серёжа читает книгу сейчас.</i> Как изменяются глаголы?</p> <p>3. Какие времена бывают у глаголов?</p>	<p>По временам.</p> <p>Настоящее, прошедшее, будущее.</p>	
<p>II.2 Повторение изученного материала</p>	<p>Выполнение упражнения.</p>	<p>Прочитайте стихотворение. Подчеркните глаголы (их пять). Укажите время (см. Приложение).</p> <p>Учитель контролирует выполнение упражнения.</p>	<p>Ученики читают стихотворение, находят глаголы, подчеркивают их. Затем определяют время глаголов</p>	<p>1. Упражнять учащихся в умении находить в тексте глаголы.</p> <p>2. Закреплять навык определения времени глаголов.</p>
<p>II.3 Закрепление изученного материала</p>	<p>Заполнение таблицы.</p>	<p>Педагог предлагает учащимся заполнить таблицу временных форм глаголов (см. Приложение).</p>	<p>Учащиеся на доске и на листе с заданиями заполняют таблицу, изменяя глаголы по временам.</p>	<p>Упражнять обучающихся в умении изменять глаголы по временам.</p>

II.4 Контроль знаний и умений	Самостоятел ьное задание. Работа с индивидуаль ными карточками- картинками.	Педагог предлагает учащимся вписать в текст под картинкой нужные вопросы и определить время глагола. (см. Приложение)	Обучающиеся вписывают вопросы и определяют время глаголов.	Проконтролировать уровень усвоения учащимися умения задавать вопросы к глаголам и определять время глаголов.
III. Итог занятия				
III.1 Подведение итогов	Опрос.	Педагог задает вопросы: «О чем мы сегодня говорили с вами на занятии?»; «С помощью каких слов мы сегодня определяли время?»	Примерные ответы обучающихся: «Мы говорили о времени». «Время определяли с помощью глаголов».	1.Подвести итог работы на занятии. 2.Развивать долговременную память.
III.2 Оценка деятельност и учащихся				Оценить деятельность школьников.

Приложение

Раздаточный материал

1.Прочитай стихотворение. Подчеркни глаголы (их пять). Укажи время.

наст.вр.

Уж тает снег, бегут ручьи,
В окно повеяло весною,
Засвищут скоро соловьи,
И лес оденется листвою.

(А.Плещеев)

2.Заполни таблицу временных форм глагола.

Что делать?	_____?	_____?	_____?
-------------	--------	--------	--------

начальная форма	настоящее время	прошедшее время	будущее время
Ходить			
Бежать			
Говорить			
Учить			
Хвалить			

3. Впиши в текст нужные вопросы. Определи время глаголов.



У Нины (_____ ?) живет (_____ вр.) кошка Мурка.
Она (_____ ?) прыгнула (_____ вр.) на стол и
(_____ ?) разбила (_____ вр.) чашку.

Занятие 3 (Этап 1)

Тема: Безотносительное время: повторяемость.

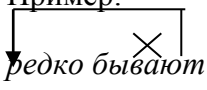
Цель: обучать выделению обстоятельств времени в готовых предложениях, составлению схем предложений с временным значением.

Лексический материал: редко, часто, снова, опять, иногда; *редко* *бывают, говорит иногда* и т.п.

Оборудование: индивидуальные листы формата А4 с заданиями.

Этапы	Виды	Деятельность	Деятельность	Какие задачи
-------	------	--------------	--------------	--------------

занятия	работы на этапе	педагога	обучающихся	решались в ходе выполнения заданий
I. Оргмомент				1.Организовать школьников. 2.Настроить их на занятие. 3.Способствовать созданию благоприятного психологического климата.
II. Основной этап				
II.1. Актуализация знаний	Беседа о словах, обозначающих их время	Педагог произносит предложение: <i>«Опять пошел дождь»</i> . Затем спрашивает: <i>«Когда пошел дождь? Какое слово обозначает время начала дождя?»</i> <i>«На какой вопрос отвечает слово «опять»?»</i> Педагог рассказывает: <i>«В предложении есть слова, которые указывают на время события. Это второстепенные члены предложения, отвечающие на вопрос «когда?»</i>	Примерные ответы обучающихся: <i>«Опять»</i> . <i>«Отвечает на вопрос «когда?»</i>	1.Привлечь внимание и вызвать интерес детей к занятию. 2.Актуализировать знания обучающихся о словах с временным значением.
II.2 Изучение нового	Выполнение	Педагог предлагает:	Обучающиеся находят в	1. Упражнять учащихся в умении

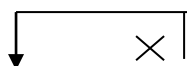
материала	упражнения	<p>«Найдите второстепенные члены предложения, отвечающие на вопрос когда?, относящиеся к выделенным сказуемым. Подчеркните их. Выпишите словосочетания: сказуемое + второстепенный член предложения. Обозначьте главное слово и зависимое слово. (см. Приложение)».</p> <p>Учитель контролирует выполнение упражнения.</p>	<p>тексте соответствующие второстепенные члены предложений, подчеркивают их, выписывают словосочетания, обозначают главное и зависимое слова.</p> <p>Пример:</p> 	<p>находить в предложении обстоятельства времени.</p> <p>2. Обучить выделять и обозначать главное и зависимое слова в словосочетании.</p>
II.3 Закрепление изученного материала	Выполнение упражнения	<p>Педагог предлагает обучающимся определить границы предложений с обстоятельством времени, составить схемы предложений. (см. Приложение).</p>	<p>Обучающиеся определяют границы предложений, Составляют схемы, выделяя слова, отвечающие на вопрос когда?</p>	<p>Упражнять обучающихся в умении составлять схемы предложений с обстоятельством времени.</p>
II.4 Контроль знаний и умений	Самостоятельная работа	<p>Педагог предлагает учащимся прочитать предложения,</p>	<p>Обучающиеся самостоятельно выполняют задание педагога.</p>	<p>Проконтролировать уровень усвоения обучающимися выделять в простом предложении</p>

		найти слова, отвечающие на вопрос <i>когда?</i> , подчеркнут их и выписать (см. Приложение).		обстоятельство времени.
III. Итог занятия				
III.1 Подведение итогов	Опрос.	Педагог задает вопросы: « <i>Какие слова в предложении мы учились сегодня выделять?</i> »; « <i>Назовите, какие слова, отвечающие на вопрос когда? встречались вам в предложениях?</i> »	Примерные ответы обучающихся: «Слова, отвечающие на вопрос <i>когда?</i> ». «Опять, снова, часто и т.д.»	1.Подвести итог работы на занятии. 2.Развивать долговременную память.
III.2 Оценка деятельности обучающихся				Оценить деятельность школьников.

Приложение

Раздаточный материал

1.Найди второстепенные члены предложения, отвечающие на вопрос *когда?*, относящиеся к выделенным сказуемым. Подчеркни их . Выпиши словосочетания: сказуемое + второстепенный член предложения. Обозначь главное слово и зависимое слово.



Пример: редко бывают

Алина живёт вместе с папой и мамой, но они редко бывают дома. Зато часто приходит бабушка. Алина любит фантазировать. «Снова

мечтаешь!» – ругает Алину бабушка. Девочка опять что-то придумала. А еще Алина иногда говорит быстрее, чем надо (*по М.Васильеву*).

2. Определи границы предложений. Поставь точки, обозначь начало предложения большой буквой. Начерти схемы предложений.

Иногда отец читал стихи снова поэт вернулся дождь идет часто охотник стреляет редко дождь опять начинается

1.

2.

3.

4.

5.

3. Самостоятельное задание.

Прочитай предложения. Найди в них слова, которые отвечают на вопрос *когда?* Подчеркни. Выпиши эти слова.

Принесла она хлеба на дощечке и опять села.

Закусить с собой возьму что-нибудь иногда.

Снова поданы к крыльцу дома два экипажа.

Теперь часто было видно одно её лицо.

Он плакал редко от обиды.

(По Л. Н. Толстому)

Занятие 2 (Этап 2)

Тема: Сложноподчиненное предложение с придаточным времени.
Предложения с союзом *когда*?

Цель: наблюдение над сложными предложениями; формирование навыка самостоятельного конструирования предложений по таблице моделей.

Оборудование: репродукция картины А.К. Саврасова «Грачи прилетели», «Временной словарь», индивидуальные листы формата А4 с заданиями.

Этапы занятия	Виды работы на этапе	Деятельность педагога	Деятельность обучающихся	Какие задачи решались в ходе выполнения заданий
I. Оргмомент				1.Организовать школьников. 2.Настроить их на занятие. 3.Способствовать созданию благоприятного психологического климата.
II. Основной этап				

<p>II.1.</p> <p>Повторение изученного материала.</p>	<p>Выполнение упражнения.</p>	<p>Педагог предлагает ученикам закончить предложения, дополнив их словами с временным значением из «Временного словаря»(см. Приложение).</p> <p>Учитель контролирует правильность выполнения упражнения.</p>	<p>Учащиеся самостоятельно выполняют упражнение на индивидуальном раздаточном материале.</p> <p>Затем каждый ученик зачитывает свой вариант.</p>	<p>Определить сформированность у обучающихся навыка составления простых предложений с обстоятельством времени с опорой на «Временной словарь».</p>
<p>II.2.</p> <p>Актуализация знаний</p>	<p>Беседа по картине Саврасова А.К. «Грачи прилетели»</p>	<p>Педагог демонстрирует репродукцию картины и спрашивает: «Что изображено на картине? Какой художник написал картину? Как называется картина?»</p> <p>Педагог предлагает продолжить предложение: «Грачи прилетают (когда?)...»</p> <p>Педагог просит определить: «Какое это</p>	<p>Примерные ответы обучающихся: «На картине изображена Весна».</p> <p>«Саврасов»</p> <p>«Грачи прилетели»</p> <p>«Грачи прилетают, когда наступает весна»</p> <p>«Это сложное предложение»</p>	<p>1.Привлечь внимание и вызвать интерес детей к занятию.</p> <p>2.Актуализировать знания обучающихся о сложных предложениях с временным значением.</p>

		<i>предложение: простое или сложное? Назовите первое простое предложение и второе»</i>	Обучающиеся называют предложения.	
П.3. Изучение нового материала	1.Объяснение нового материала.	Педагог записывает предложение на доске и объясняет: <i>«В предложении есть слово, которое указывает на время события. Это слово «когда?», которое связывает два простых предложения в сложное».</i> Педагог демонстрирует схемы сложных предложение с союзом <i>когда</i> и сообщает, что слово <i>когда</i> может находиться как в начале предложения, так и в середине.	Обучающиеся слушают объяснение учителя.	1. Познакомить учащихся со сложноподчиненн ым предложением с придаточным времени с союзом <i>когда</i> .
	2. Выполнение упражнения.	Педагог предлагает учащимся прочитать	Учащиеся выполняют	2. Познакомить учеников с

		<p>сложные предложения со словом <i>когда</i> и подобрать к ним схему (см. <i>Приложение</i>)</p> <p>Учитель контролирует выполнение упражнения.</p>	упражнение.	образцами сложных предложений с придаточным времени. Научить соотносить предложение с соответствующей схемой.
П.4. Закрепление изученного материала	Выполнение упражнения	Педагог предлагает обучающимся составить сложные предложения из простых (см. <i>Приложение</i>).	Обучающиеся читают простые предложения, составляют сложные, используя союз <i>когда</i> , и записывают.	Упражнять обучающихся в умении составлять сложные предложения с придаточным времени.
III. Итог занятия				
III.1 Подведение итогов	Опрос.	<p>Педагог задает вопросы: «С какими предложениями мы сегодня познакомились?»; «Назовите, какое временное слово есть во всех этих предложениях?»</p>	<p>Примерные ответы обучающихся: «Со сложными предложениями»</p> <p>«Слово «когда»</p>	<p>1.Подвести итог работы на занятии. 2.Развивать долговременную память.</p>
III.2 Оценка деятельности обучающихся				Оценить деятельность школьников.

*Приложение****Раздаточный материал***

1. Распространите предложения с помощью вопросов, подбирая слова для выражения времени из «Временного словаря». Запиши получившиеся предложения без вопросов.

Я возвращаюсь из школы домой (*когда?*)

Задание было выполнено (*когда?*)

(*Когда?*) птицы возвращаются из теплых стран.

Мы пошли на каток (*когда?*)

(*Когда?*) поезд тронулся .

2. Найди в предложениях слово *когда*, обведи его. Соедини предложение с подходящей схемой.

А) Я люблю грозу в начале мая, когда грохочет первый весенний гром.

_____ , *когда* _____ .

Когда _____ , _____ .

Б) Когда она шла по улице, деревенские собаки уступали ей дорогу (По А.Седугину).

_____, когда _____ .

Когда _____ , _____ .

В) Когда Витя пойдет работать, он будет платить сам (По Я.Соколову).

_____, когда _____ .

Когда _____ , _____ .

3. Составьте сложные предложения с помощью слова *когда*?

Реки покрываются льдом. Наступают морозы.

Рубашка уже лежала на столе. Иван Царевич проснулся.

Приложение 24

Харлуф Бидstrup. Спать пора.

1



2



3



4



5



6



7



Приложение 24

К.Н. Успенская - Кологривова. Не взяли на рыбалку (1955)



Приложение 25

Таблица 27

Сравнительный анализ употребления глагольной лексики обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в задании №1

Лемма	ЭГ №2 (частота употребления в %)	КГ №2 (частота употребления в %)
сидеть	13	17

увидеть	10	15
ударить	13	13
лизать	5	8,5
почувствовать	12	8
обходить	5	7,5
тереть	0	6
разозлиться	0	5
умываться	5	4
чесать	0	4
ведут	0	2
гонять	0	2
сторониться	0	2
приходить	3,4	1
убежать	1,6	1
дать	0	1
держаться	0	1
почуять	0	1
(не)замечать	0	1
смотреть	9	0
быть	3,4	0
лежать	3,4	0
стать	3,4	0
наблюдать	1,6	0

завизжать	1,6	0
обидеться	1,6	0
рассказать	1,6	0
отдыхать	1,6	0
испугаться	1,6	0
проходить	1,6	0
опасаться	1,6	0

Приложение 26

Таблица 32

Формы глаголов, употребленные обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в задании №2

Изъявительное наклонение (частота употребления в %)						Повелительное наклонение (частота употребления в %)		Сослагательное наклонение (частота употребления в %)	
Настоящее время		Прошедшее время		Будущее время					
ЭГ №2	КГ №2	ЭГ №2	КГ №2	ЭГ №2	КГ №2	ЭГ №2	КГ №2	ЭГ №2	КГ №2
17	18	80,4	79	1	1	1,6	2	0	0

Приложение 27

Таблица 37

Формы глаголов, употребленные обучающимися ЭГ №2 и КГ №2 в задании №3

Изъявительное наклонение (частота употребления в %)			Повелительное наклонение (частота)	Сослагательное наклонение (частота)
Настоящее	Прошедшее	Будущее		

время		время		время		употребления в (%)		употребления в (%)	
ЭГ №2	КГ №2	ЭГ №2	КГ №2	ЭГ №2	КГ №2	ЭГ №2	КГ №2	ЭГ №2	КГ №2
18	22	75	73	7	5	0	0	5	0

Приложение 28

Таблица 39

Разнообразие синтаксической функции глаголов в задании №3 у обучающихся ЭГ №2 и КГ №2

Синтаксическая функция глагола	Употребление (в % от всего объема глагольной лексики)	
	ЭГ №2	КГ №2
Простое сказуемое	88	85,5
Составное сказуемое	12	14,5
Второстепенный член предложения	0	0
В составе деепричастного оборота	0	0