

*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)

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Москва - 2023

Работа выполнена в Государственном автономном образовательном учреждении высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» на кафедре специальной педагогики и комплексной реабилитации института специального образования и психологии.

**Научный руководитель:** **Моргачёва Елена Николаевна,**  
доктор педагогических наук, доцент

**Официальные оппоненты:** **Ильина Светлана Юрьевна,**  
заведующая кафедрой олигофренопедагогики  
института дефектологического образования и  
реабилитации ФГБОУ ВО РГПУ им.  
А.И.Герцена, доктор педагогических наук,  
профессор,

**Шишкова Маргарита Игоревна,**  
доцент кафедры специального  
(дефектологического) образования  
факультета клинической и специальной  
психологии ФГБОУ ВО «Московский  
государственный психолого-педагогический  
университет», кандидат педагогических наук,  
доцент

**Ведущая организация:** Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего  
образования «Государственный университет  
просвещения»

Защита состоится: «\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 года в 12 часов на заседании  
совета Д 72.2.007.02 на базе ГАОУ ВО города Москвы «Московский  
городской педагогический университет» по адресу: 119261, г. Москва, ул.  
Панферова, д.8, корп. 2.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО города  
Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу:  
129226, г.Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4 и на сайте ГАОУ  
ВО МГПУ [https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2022/09/Dissertatsiya-Krauze-E.N\\_.pdf](https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2022/09/Dissertatsiya-Krauze-E.N_.pdf).

Автореферат разослан «\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



И. М. Яковлева

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность проблемы исследования.** 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 изучения различных предметов – истории, географии, математики, русского языка. Исследователи (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. При этом данные представления играют большую роль в развитии устной и письменной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Они содействуют логическому оформлению и реализации связной устной речи и письменных работ, оказывают влияние на развитие внутренней речи и являются базой продуктивной психической деятельности. Усвоение и правильное использование грамматических конструкций, выражающих временные отношения, способствуют пониманию причинно-следственных отношений и тесно связаны с развитием мышления и познавательной деятельности.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее - ФГОС) расширение временных представлений в процессе обучения русскому языку выделяется в качестве отдельной задачи. Кроме этого, в нем 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, А.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 умственной отсталостью. 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.

Анализ теоретических источников и практического опыта по проблеме исследования позволил выделить определенные **противоречия**:

- 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.

Выявленные противоречия послужили основой для определения **проблемы исследования**, которая заключается в обосновании необходимости практической деятельности в разработке и апробации

технологии формирования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

**Цель исследования** состоит в теоретическом обосновании, разработке и апробации технологии формирования языковых средств выражения временных отношений в процессе становления письменной речи учащихся с умственной отсталостью и в доказательстве её эффективности.

**Объектом исследования** является 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 отработкой каждого из этапов.

В соответствии с поставленными целью и гипотезой исследования определены следующие задачи.

**Задачи исследования:**

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, 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, А.П. Зарин, С.Ю. Ильина 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.

**Научная новизна выполненного исследования** состоит в том, что:

- 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** заключается в том, что:

- 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 синтаксических конструкций со значением времени (по образцу); третий этап – самостоятельное конструирование предложений с временным значением 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, соотносящихся 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.

**Организация исследования.** Диссертационное исследование имело теоретико-экспериментальный характер и проводилось в три этапа с 2013 по 2021 годы. Констатирующий эксперимент осуществлялся на базе трех образовательных учреждений, реализующих АООП для обучающихся с умственной отсталостью, общеобразовательных учреждений г.Москвы, на базе Центральной психолого-медико-педагогической комиссии (ЦПМПК) г.Москвы. Обучающий эксперимент проходил на базе ГКОУ СКОШИ №79 г.Москва, ГБОУ СКОШ №567 г.Москва, ГКОУ УР «Школа 79» г.Ижевск, ГКОУ УР «Школа 75» г.Ижевск. Всего в исследовании приняли участие 149 учеников 7-ых классов с диагнозом «умственная отсталость легкой степени» (F70), 56 школьников 6-ых классов без ментальных нарушений, обучающихся по основной образовательной программе (ООП). Общая численность участников эксперимента составила 205 человек.

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, стратегий 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.

**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» (г. 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 10 публикациях автора общим объемом 3,6 п.л. Из них - четыре публикации в изданиях, рекомендованных ВАК России по специальности 5.8.3 - коррекционная педагогика.

#### **Структура и объем 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.

### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во **введении** обоснована актуальность исследования, выделены объект и предмет, цель, задачи, сформулирована гипотеза, определена методологическая основа исследования, кратко описаны организация и этапы исследования, изложены научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, сведения об апробации результатов исследования, представлены положения, выносимые на защиту.

В **первой главе «Изучение проблемы категории времени в философской, лингвистической и специальной литературе»** проанализированы теоретические положения, значимые для определения авторских позиций исследования. Анализ современного состояния проблемы показал, что в специальной литературе особое внимание уделяется особенностям и методам формирования понятия времени у детей и подростков с интеллектуальными нарушениями.

Проведен анализ проблемы категории времени при изучении ряда исследовательских работ из различных научных областей: философии

(Аристотель, Н. Кузанский, Г. Лейбниц и др.), лингвистики (И.Р. Гальперин, Г.А. Золотова, З.Я. Тураева, Е.С. Яковлева и др.), специальной педагогики (Л.В. Занков, М.С. Соловьева, Г.Я. Трошин, И.И. Финкельштейн, и др.).

В философии время рассматривается как общенаучная категория в контексте длительности или как особого рода отношения между объектами и процессами, введено понятие временная логика. Временная логика – один из примеров «сращенности» таких процессов как совершенствование предельно общих познавательных средств и поиск новых свойств феномена времени, что убеждает нас в особой роли категории времени.

Большой интерес для исследования представляют работы лингвистов (Л.Р. Ахмеровой, В.А. Масловой, Т.Е. Шаповаловой и др.), которые освещают проблему языковых средств выражения времени с разных точек зрения. По мнению В.А. Масловой, время – неотъемлемая часть содержательной стороны языка, что находит выражение в единицах различных языковых уровней. В виде глагольной категории времени время представлено на морфологическом уровне, в качестве слов с временным значением – на лексическом уровне, в виде темпоральных синтаксических конструкций – на синтаксическом.

Тесно переплетаясь, различные языковые средства дополняют друг друга, что обеспечивает наиболее полное выражение временных отношений в речи.

Исследователи описывают особенности формирования и трудности образования представлений о времени у детей и подростков с интеллектуальными нарушениями (И.В. Белякова, Л.В. Занков, Н.Ф.Кузьмина-Сыромятникова, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова, В.Г. Петрова, Г.Я. Трошин, И.И. Финкельштейн, и др.). Учитывая, что нарушения речи у умственно отсталых детей характеризуются стойкостью и устраняются с большим трудом, коррекционную работу, по мнению исследователей речи школьников с умственной отсталостью, необходимо проводить вплоть до старших классов.

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.).

В программах для обучающихся с умственной отсталостью в разделе «Русский (родной) язык» специально временная лексика и синтаксические конструкции не выделяются и не изучаются. Это происходит опосредованно, внутри других изучаемых тем. Определенной системы формирования языковых средств выражения времени в программах нет.

В научных исследованиях и в практических работах отечественных ученых (А.К. Аксеновой, В.В. Воронковой, А.Г. Галунчиковой, М.Ф.Гнездилова, С.Ю. Ильиной, Э.В. Якубовской 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 не носят систематического характера. При этом собственно временная лексика и соответствующие синтаксические конструкции тщательному анализу не подвергались.

Однако, развитие временных отношений в письменной речи умственно отсталых школьников возможно в процессе специального обучения языковым закономерностям (обеспечивающим выражение временных отношений) и требует систематической работы.

Во второй главе *«Особенности употребления языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых школьников»* выявлено своеобразие использования языковых

средств выражения времени в письменной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями и определены теоретические основы экспериментального обучения.

Цель *констатирующего эксперимента* - изучить специфику употребления языковых средств выражения временных отношений в письменной речи школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Это требовало решения задач:

- выявить особенности употребления языковых средств выражения времени в письменной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями;

- определить теоретические основы экспериментального обучения.

В соответствии с целью исследования была определена структура констатирующей части эксперимента, состоящая из двух этапов.

Всего в констатирующем эксперименте, проведенном в период 2014-2015 годов, принял участие 121 школьник. Экспериментальную группу (далее – ЭГ №1) составили 65 учеников 7-ых классов школ, реализующих АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Возраст обследуемых 13-17 лет. Все испытуемые имели диагноз «умственная отсталость легкой степени» и посещали СКОШИ VIII вида №79 ЮАО г.Москвы, СКОШ VIII вида №567 ЮАО г.Москвы, СКОШИ VIII вида №35 СВАО г. Москвы, ЦДиК «Южный» г.Москвы, были обследованы на ЦПМПК г.Москвы.

Контрольную группу (далее – КГ №1) составили шестиклассники общеобразовательных организаций СОШ № 807 ЗАО г. Москвы, гимназии №1101 ЗАО г. Москвы без ментальных нарушений в количестве 56 человек, обучающиеся по ООП.

Экспериментальное изучение в рамках констатирующего эксперимента состояло из трех заданий.

Задание №1 проводилось в форме изложения и было направлено на выявление у школьников умений отражать в письменной речи готовые синтаксические конструкции и морфологические средства (глаголы, существительные, наречия, числительные), выражающие временные отношения.

Задание №2 проводилось в форме сочинения по серии сюжетных картин. Целью задания было определение количественного и качественного состава активной глагольной и временной лексики, умений ее использовать в предикативных конструкциях. Глагольная лексика, выражающая временные отношения, в данном задании имела конкретное значение.

Задание №3 проводилось в форме сочинения-описания по картине В.М.Васнецова «Аленушка» и было направлено на выявление умения школьников употреблять глагольно-временную лексику с абстрактным значением.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что обучающиеся обеих групп использовали глаголы различных временных форм, однако, учащиеся КГ №1 делали это более вариативно.

Количество приставочных глаголов, употребленных школьниками обеих групп, было примерно одинаково, однако в глаголах, использованных обучающимися общеобразовательной школы, приставки были более разнообразными.

Чаще всего учащиеся обеих групп использовали глаголы в предикативных конструкциях как простое сказуемое, значительно реже - как составное сказуемое. Совсем небольшой процент глаголов употреблен как второстепенный член предложения. Деепричастный оборот не использовал в своих работах при выполнении заданий №1 и №2 ни один обучающийся ЭГ №1, в работах учащихся КГ №1 активно используется данная синтаксическая функция глагола, что подтверждается статистическим исследованием ( $Pt = 0,005$  (на примере задания №2)).

Временная лексика употреблялась всеми участниками КГ №1. Учащиеся ЭГ №1 такую лексику использовали значительно реже.

При конструировании синтаксических конструкций, выражающих временные отношения, обучающиеся КГ №1 пользовались простыми и сложными предложениями. Школьники ЭГ №1 сложные предложения с временным значением не использовали ( $Pr = 0,018$  – задание №1,  $Pr = 0,000$  – задание №2,  $Pr = 0,018$  – задание №3). Обучающиеся ЭГ №1 использовали только небольшое количество простых предложений с временным значением (с обстоятельством времени) ( $Pr = 0,006$  – задание №1,  $Pr = 0,002$  – задание №2,  $Pr = 0,000$  – задание №3). При этом в представленных школьниками ЭГ №1 конструкциях отмечались ошибки лексического характера, а также ошибки в согласовании глаголов с обстоятельством времени.

Кроме этого следует отметить наличие орфографических ошибок в употреблении глагольной и временной лексики обучающимися ЭГ №1, специфические ошибки дисграфического характера, а также трудности согласования времен и нарушение логики изложения.

Задание №3 в ходе констатирующего эксперимента вызвало наибольшие затруднения у обучающихся с умственной отсталостью, так как задание было направлено на обследование умения школьников употреблять глагольно-временную лексику с абстрактным значением в сочинении-описании по сюжетной картине. В данной работе представлено наименьшее количество временной лексики среди всех заданий эксперимента.

Анализ экспериментального изучения показал, что:

1) арсенал использования языковых средств выражения временных отношений 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 картинам, где школьники минимально используют глагольную лексику с абстрактным значением;

4) обучающиеся с интеллектуальными нарушениями испытывают значительные затруднения в использовании синтаксических конструкций, 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;

5) письменные работы умственно отсталых 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;

6) стремление отдельных школьников использовать в письменной речи сложные синтаксические конструкции (сложносочиненные, сложноподчиненные предложения), причастные и деепричастные обороты, свидетельствует о хороших потенциальных возможностях данной категории учащихся 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.

В третьей главе *«Технология формирования языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых обучающихся»* представлены теоретические основы, цель, задачи

и организация экспериментального обучения по формированию языковых средств выражения времени в письменной речи умственно отсталых школьников, содержание контрольного эксперимента, дана оценка эффективности проведенной коррекционной работы.

Первый этап проектирования технологии – предварительная *диагностика* уровня усвоения материала. В рамках данного этапа мы провели констатирующий эксперимент, который выявил особенности формирования языковых средств выражения времени в письменной речи умственно отсталых школьников.

Следующий этап – *теоретическое обоснование технологии обучения*, который предполагает определение цели обучения, принципов, методов, форм, особенностей группы обучающихся.

*Цель* (далее - макроцель) нашей педагогической технологии - формирование языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых обучающихся.

Для реализации поставленной цели мы опирались на общепедагогические принципы (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), а так же на специальные методические принципы обучения русскому языку (коммуникативной направленности обучения русскому языку; развивающего обучения; подчиненности изучения грамматики задачам речевого развития; принцип изучения лексики и грамматики на синтаксической основе; взаимосвязи устной и письменной формы речи в процессе их развития).

На втором этапе были определены методы обучения. Мы придерживались наиболее распространенной в настоящее время классификации, которая подразделяет методы обучения по характеру познавательной деятельности: словесные методы, наглядные методы и практические методы.

Для проведения занятий мы использовали фронтальную форму работы. В соответствии с принципом дифференцированного и индивидуального подходов, с учащимися экспериментальной группы, которые нуждались в дополнительном объяснении учебного материала, предполагалось проведение подгрупповых и (или) индивидуальных занятий.

Третий этап – *разработка дидактического модуля* и методического инструментария для него. Этот этап включал программирование и проектирование учебного процесса. Учебный процесс в рамках нашей технологии – логическая структура, представленная серией коррекционных занятий, которые разбиваются на блоки (по числу микроцелей). Микроцели подчинены макроцели технологии.

Экспериментальное обучение проводилось на базе 7-ых классов СКОШИ №79 г.Москвы, СКОШ №567 г.Москвы, ГКОУ УР «Школа 79» г.Ижевск, ГКОУ УР «Школа 75» г.Ижевск в течение 2015-2017 годов. Возраст обучающихся – 13-15 лет. Всего в исследовании приняли участие 44 ученика с легкой умственной отсталостью (F70) (экспериментальная группа (ЭГ №2)). Все школьники обучались по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Эти классы были выбраны в соответствии с результатами анализа констатирующего эксперимента. Его результаты показали, что учащиеся 7-ого класса не владеют навыками выражения временных отношений в письменной речи. Работу же над этими конструкциями целесообразно начинать в 7-ом классе, так как АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в 7-ом классе является оптимальной для формирования временных отношений в письменной речи, введения лексики с временной семантикой в синтаксические конструкции и закрепления пройденного материала на уроках русского языка. В разделе программы «Предложение. Текст» содержится большое количество заданий, направленных на активное обучение школьников составлению коротких повествовательных текстов с последовательным развертыванием событий или действий во времени с

использованием обстоятельств времени. Работа над видо-временными формами глагола на уроках русского языка является неотъемлемой частью экспериментального обучения.

Содержание экспериментального обучения включало три блока занятий.

Цель занятий *первого блока* – уточнение и активизация лексики с временной семантикой. На данном этапе работы нами был проанализирован материал словаря «Лексическая основа русского языка» под редакцией В.В.Морковкина, изучен материал школьных учебников по таким предметам, как «Русский язык», «Чтение», «История Отечества». На основе проведенного анализа и с учетом принципа частотности употребления в речи, из всего многообразия материала в семантическом гнезде «Время» мы выбрали минимум, необходимый для освоения АООП для обучающихся с умственной отсталостью и для практической речевой деятельности. Изучение материала по передаче временных отношений строилось на основе семантических гнезд в рамках безотносительного и относительного времени.

Необходимость данной работы была обусловлена особенностями школьников с нарушениями интеллекта: понимание значения слов с временным значением не приводит к употреблению данных лексических единиц в письменной речи. Мы проанализировали временной словарь школьников. Значение части слов уточнялось, отдельные слова вводились впервые. В процессе работы мы опирались на требования программы обучения русскому языку.

Первоначально мы представляли слово в конкретной ситуации. Обучающиеся анализировали готовые синтаксические конструкции с временными отношениями.

Затем проводилась работа по уточнению семантики и фонетического состава слова, формировался навык сочетания слова с другими словами, практическим путем усваивалась закономерность использования взаимодействия значения слова и его грамматической формы. Уточненные по значению слова включались в предложения (устно и письменно),

употреблялись в тексте. Только после прочного усвоения лексики в устной речи обучающихся отрабатывались правила правописания слов. Для лексики, вводимой в словарь обучающихся впервые, требовалось несколько уроков для поэтапного усвоения значения слов.

Число лексических единиц, которые разбирались на занятии в ходе обучающего эксперимента, не превышало 3-5. Слова объединялись в тематические группы и демонстрировались при включении в предложения.

Цель первых занятий данного блока – показать школьникам многообразие временных отношений в русском языке. Цель следующих занятий – научить выделять и обозначать обстоятельства времени в простых предложениях. Учащимся ЭГ №2 были предложены только обстоятельства времени, отвечающие на вопрос «когда?». Также, в соответствии с АООП для обучающихся с умственной отсталостью, мы не использовали термин «Обстоятельство времени», а пользовались обозначением «Второстепенный член предложения, отвечающий на вопрос «когда?»».

Далее обучающиеся знакомились с понятиями подкласса «Безотносительное время». Это были наречия и существительные с временным значением. Школьники анализировали словосочетания с предложенными лексическими единицами, тренировались в постановке вопросов к обстоятельствам времени, формулировали ответы на вопросы, практиковались в составлении схем простых предложений с обстоятельствами времени.

С подклассом «Относительное время» проводилась аналогичная работа.

Цель *второго блока* – обучение школьников составлению синтаксических конструкций с временным значением (по образцу) в устной и письменной речи. Для этого обучающимся предлагались простые предложения с обстоятельствами времени и сложные предложения с временным значением (рассматривались только предложения с союзами «когда» и «пока»).

Специально для занятий второго блока был составлен временной словарь из лексики, уточненной и отработанной на примере синтаксических конструкций во время уроков русского языка и на коррекционных занятиях первого блока экспериментального обучения. Временная лексика в словаре располагалась в соответствии с семантическими гнездами В.В. Морковкина. Словарь (для наглядности) был напечатан индивидуально для каждого обучающегося на отдельном листе (А4).

В помощь школьникам предлагалась таблица с моделями простых предложений, отражающих временные отношения. По мере усвоения учебного материала данная таблица усложнялась, дополнялась новыми моделями отрабатываемых сложных предложений.

Конструирование предложений закреплялось не только в процессе экспериментального обучения. Данные синтаксические конструкции составлялись устно детьми на уроках истории и труда. В процессе интеграции областей «Язык и практика», «Человек и общество», «Технология» активизировался лексический материал экспериментального обучения и закреплялось умение составлять и использовать в самостоятельной речи синтаксические конструкции с временным значением.

Цель завершающего, *третьего* блока – обучение умению самостоятельного конструирования синтаксических конструкций с временным значением.

В начале работы обучающиеся составляли временные словосочетания, затем вводились упражнения по построению предложений и мини-текстов. Мы использовали такие приемы, как конструирование словосочетаний и предложений по схеме, по сюжетным картинкам, по репродукциям, по теме. Такая последовательность, с постепенным переходом от конкретных схем до самостоятельного конструирования предложений по заданной теме, соблюдалась при отработке и закреплении ранее усвоенного материала.

По окончании экспериментального обучения проводился контрольный эксперимент с постановкой следующих задач:

1. Определить состояние временной лексики и навыков использования синтаксических конструкций с временным значением у обучающихся с интеллектуальными нарушениями после экспериментального обучения.
2. Сравнить объем временного словаря и сформированность навыков построения и использования синтаксических конструкций с временным значением у учащихся экспериментальной и контрольной групп.

В контрольном эксперименте участвовало 44 семиклассника ЭГ № 2, где проводилось опытное обучение, и сорок учеников 7-х классов контрольной группы (КГ №2), не участвующие в формирующем эксперименте. Все школьники обучались по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Экспериментальное изучение состояло из 3-х заданий: написание изложения с опорой на план, сочинения по серии сюжетных картин, сочинения-описания по картине.

По результатам контрольного эксперимента была проведена математическая и статистическая обработка полученных данных.

Данные о положительных результатах экспериментального обучения (использование временной лексики) на примере выполнения задания №1 можно наглядно увидеть из таблицы 1.

*Таблица 1 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

Также показательны статистические данные употребления синтаксических конструкций. Так в задании №1 ни один обучающийся ЭГ №2 не использовал словосочетание и простое нераспространенное предложение в процессе написания изложения. В отличие от обучающихся ЭГ №2 у школьников КГ №2 в работах наблюдается большое количество словосочетаний ( $P_r = 0,032$ ). Статистические данные показывают значительное увеличение предикативных конструкций с обстоятельством времени ( $P_r = 0,044$  – задание №1,  $P_r = 0,05$  – задание №2) и большее количество сложноподчиненных предложений ( $P_r = 0,022$  – задание №1,  $P_r = 0,042$  – задание №2,  $P_r = 0,003$  – задание №3 ) в работах обучающихся ЭГ №2.

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.

Под влиянием экспериментального обучения испытуемые ЭГ №2 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 №2 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.

#### **Наиболее значимые выводы исследования:**

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 обучающихся с интеллектуальными нарушениями 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.

В **заключении** приведены итоги диссертационного исследования и определены перспективные направления изучаемой проблемы.

**Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:**

*Статьи в ведущих научных журналах, рекомендованных ВАК*

1. *Краузе, Е.Н.* Отражение временных отношений в сочинениях умственно отсталых старшеклассников / Е.Н.Краузе // *Казанский педагогический журнал.* - 2015. - №5. - С. 72-75. (0,5 п.л.)
2. *Краузе, Е.Н.* Основные направления формирования категории синтаксического времени в структуре простого и сложного предложения в письменных работах старшеклассников с легкой умственной отсталостью / Е.Н.Краузе // *Известия Южного федерального университета.* - 2017. - №9. - С. 119-124. (0,4 п.л.)
3. *Краузе, Е.Н.* Формирование временных отношений в письменной речи старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью/ Е.Н.Краузе // *Дефектология.* - 2018. - №3. - С. 51-57. (0,4 п.л.)
4. *Краузе, Е.Н.* Динамика формирования навыка построения синтаксических конструкций с временным значением в письменной речи обучающихся с умственной отсталостью / Е.Н. Краузе // *Специальное образование.* - 2021. - № 4. - С. 28-38. (0,6 п.л.)

*Статьи в других научных изданиях*

1. *Краузе, Е.Н.* Особенности употребления синтаксических конструкций, обозначающих временные отношения, учащимися старших классов с нарушениями интеллекта / Е.Н.Краузе // *Современные тенденции образования лиц с ОВЗ: материалы научно-практической конференции, проводимой в рамках мероприятий «Дни науки МГПУ – 2014».* Часть 1. - М.: ГБОУ ВПО МГПУ/ Сост. О.Г. Приходько и др. - 2014. – С. 88-93. (0,3 п.л.)
2. *Краузе, Е.Н.* Коммуникативно-когнитивный подход к формированию временных отношений в письменной речи умственно отсталых старшеклассников / Краузе Е.Н. // *Специальное образование: традиции и инновации: материалы V Международной научно-практической*

конференции г. Минск, 14-15 апреля 2016 г. // Научное электронное издание. - Минск, 2016.

3. *Краузе, Е.Н.* Отражение временных отношений в сочинениях старшеклассников с нормальным и сниженным интеллектом/ Е.Н.Краузе // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии. - М., 2017. - С.71-79. (0,6 п.л.)
4. *Краузе, Е.Н.* Обучение старшеклассников с умственной отсталостью составлению временных конструкций как часть системы коррекционной работы по формированию синтаксических категорий времени / Е.Н. Краузе // Современные проблемы специального и инклюзивного образования: сборник научно-методических трудов с международным участием. - СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2018 – С. 13-17. (0,3 п.л.)
5. *Краузе Е.Н.* Особенности употребления синтаксических конструкций с временным значением обучающимися с легкой умственной отсталостью по итогам коррекционного обучения / Е.Н.Краузе // Аспирант. Научно-практический журнал. - 2021. - №3. - С. 138-141. (0,3 п.л.)
6. *Краузе Е.Н.* Рабочая программа коррекционных занятий по формированию языковых средств выражения временных отношений в письменной речи умственно отсталых обучающихся / Е.Н.Краузе // Мировая наука в эпоху социально-политических трансформаций: новые возможности, пути развития: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции – Ростов-на-Дону: «Издательство «Манускрипт», 2022. – С. 108-110. (0,2 п.л.)

Общий объем опубликованных работ автора по теме исследования составляет 3,6 п.л.