

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Офицера Виктория Валентиновна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Мониторинг сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде.

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа Деятельность учителя-логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

«___» _____ 2023 г. _____

Руководитель магистерской программы

к.п.н. доцент Мамаева А.В.

«___» _____ 2023 г. _____

Научный руководитель

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

«___» _____ 2023 г. _____

Обучающийся

Офицера В.В.

«___» _____ 2023 г. _____

Оценка _____

Красноярск 2023

Содержание

Введение	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме мониторинга учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью	8
1.1. Анализ существующих подходов к отслеживанию учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью	8
1.2. Особенности обучающихся с умственной отсталостью, влияющие на мониторинг их учебных достижений.....	20
1.3. Особенности обучения грамоте обучающихся с умственной отсталостью, влияющие на содержание и процедуру мониторинга.....	28
Выводы по главе I.....	38
Глава II. Изучение условий, влияющих на требования к содержанию и процедуре мониторинга навыка чтения предложений у обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде.....	39
2.1. Описание организации и методики лонгитюдного исследования.....	39
2.2. Анализ результатов лонгитюдного исследования.....	47
2.3. Рекомендации для педагогов по проведению мониторинга навыка чтения предложений у обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде.....	75
Выводы по главе II.....	87
Заключение	89
Библиография	93
Приложения.....	102

Введение

Актуальность. Качества полноценного навыка чтения (осознанность, правильность, беглость, выразительность) у умственно отсталых учащихся развивается по своему уникальному пути. Ввиду высокой распространенности нарушений навыков чтения и их стойкости у учащихся с интеллектуальными нарушениями, поиск эффективных методов и стратегий для успешного формирования навыка чтения представляет собой актуальную и практически значимую задачу в области коррекционной педагогики.

В адаптированных основных образовательных программах отражены примерные результаты ее освоения для мониторинга изменений обучающихся, включая осознанное и правильное чтение по слогам и целыми словами, понимание прочитанного.

Для обучения школьников с умственной отсталостью в чтении крайне важно использовать индивидуальный подход, а также внимательно отслеживать их прогресс в освоении навыков чтения. С увеличением сложности требований к технике чтения возникают новые проблемы. У учащихся с умственной отсталостью процесс накопления слоговых образов происходит очень медленно. Необходим такой мониторинг освоения чтения, который позволит отследить минимальные продвижения вперед. Это обеспечит возможность педагогам оперативно реагировать на изменения в процессе освоения навыков чтения у учащихся.

Существуют различные методы и подходы мониторинга навыка чтения. Это и педагогическое наблюдение, и метод экспертной оценки, и метод психолого-педагогического эксперимента. Они имеют массу достоинств, но одновременно с этим в них также есть и недочеты. Например, такой вид диагностики, как чтение вслух имеет ряд достоинств, дает возможность получить сведения о сформированности такого показателя, как правильность чтения, но он не лишен субъективности. К тому же, по ряду факторов дети не могут очно встретиться с педагогом из-за разных факторов: территориальная

отдаленность, эпидемиологическая ситуация, состояние здоровья. В таком случае необходимо проводить мониторинг дистанционно. Необходимо наличие таких технологий, которые позволяют получить надежные, валидные и чувствительные к изменениям данные.

Такая технология существует на данный момент – адаптированная русскоязычная технология general outcome measurement (GOM). Она разработана сотрудниками и обучающимися Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева (КГПУ им. В.П. Астафьева). Там предложено содержание относительно навыка чтения предложений, но это содержание апробировано только на бумажных носителях (О.О. Русакова, А.А. Горностаева). Мы изучили исследования, в рамках которых доказана надежность, валидность и чувствительность к изменениям данных полученных в интерактивной среде по другим показателям (С.Ю. Килина, Ю.В. Солопова, В.В. Волкова). Исследований по надежности, валидности и чувствительности к изменениям по показателю чтение предложений нам не встретилось.

Противоречие. Поэтому возникает противоречие между необходимостью разработки требований к содержанию процедуры мониторинга навыка чтения предложений в интерактивной среде и отсутствием исследований по данной теме. Наше исследование направлено на разрешение данного противоречия.

Проблемой исследования выступает необходимость уточнения требований к процедуре мониторинга сформированности навыка чтения у школьников с умственной отсталостью в интерактивной среде.

Объект исследования: мониторинг сформированности навыка чтения предложений у школьников с умственной отсталостью в интерактивной среде.

Предмет: требования к содержанию и процедуре мониторинга сформированности навыка чтения предложений у школьников с умственной отсталостью в интерактивной среде.

Гипотеза исследования: мы полагаем, что, соблюдение требований к содержанию мониторинга сформированности навыка чтения обеспечит надежность, валидность и чувствительность к изменениям.

Целью лонгитюдного исследования является уточнение содержания и процедуры мониторинга навыка чтения предложений у обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде.

Исходя из проблемы, цели, объекта, предмета и гипотезы исследования, были сформулированы следующие **задачи:**

1. Изучить проблему по теме исследования в психолого-педагогической и научно-методической литературе;
2. Выявить особенности и уровни сформированности умения подбирать картинку к предложению, завершать предложения, читать предложения вслух.
3. Определить валидность заданий, предъявляемых в единой интерактивной среде.
4. Определить надежность предъявляемых в единой интерактивной среде заданий с учётом правила «трёх ошибок» и организующей помощью.
5. Определить чувствительность к изменениям предъявляемых в единой интерактивной среде заданий с учётом правила «трёх ошибок» и организующей помощью.
6. Сформировать методические рекомендации для педагогов по проведению мониторинга сформированности навыка чтения предложений в интерактивной среде.

В данной работе применены **методы исследования** и соотнесены с целью, гипотезой и определенными нами задачами. В проведении исследования использовались методы:

– теоретические (анализ литературы в области логопедии, педагогики и психологии, изучение нормативных документов, анализ литературы, связанной с учебными успехами учащихся с умственной отсталостью;

- эмпирические методы (изучение медицинской и психолого-педагогической документации, лонгитюдное исследование, констатирующий эксперимент);
- интерпретационные методы (анализ полученных данных как количественный, так и качественный);
- метод математической статистики (критерий Уилкоксона и коэффициент корреляции Спирмена).

Это исследование опирается на методологические и теоретические основы, предложенные Л.С. Выготским, в частности, на принципы зон «ближайшего» и «актуального» развития. Также в качестве методологических и теоретических основ служат аспекты структуры и особенностей детского развития с учетом возрастной и специальной психологии, а также операции процесса чтения и предпосылки формирования этого навыка, основываясь на работах таких авторов, как А.Р. Лурия, А.Н. Корнев, Т.Г. Егоров и других. В основе исследования лежат и принципы общей и специальной педагогики и психологии, коррекционного образования.

Исследование приобретает **теоретическую значимость**, поскольку:

1. С помощью него уточнены и дополнены уже существующие научные представления о характерных особенностях сформированности навыка чтения предложений у учащихся с умственной отсталостью;
2. Представляет объяснение, каким образом происходит контроль и оценка умения читать предложения у детей с умственной отсталостью в условиях интерактивной среды.

Исследование приобретает **практическую значимость**, поскольку в рамках него разработаны методические рекомендации для оценки навыка чтения предложений с применением метода показа и чтения вслух у обучающихся с умственной отсталостью. Эти рекомендации предназначены для использования педагогами, включая учителей русского языка и литературного чтения, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, работающими с данной категорией детей.

Организация исследования. Исследование проводилось в одной из общеобразовательных школ в Красноярске, где реализуются адаптированные основные образовательные программы для учащихся с умственной отсталостью. Для проведения исследования мы сформировали экспериментальную группу из 30 школьников 2, 3, 6, 7, 9-х классов с легкой, умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Исследование было разделено на три этапа и охватывало период с октября 2020 года по май 2022 года. На первом этапе, который протекал с сентября 2020 года по август 2021 года, проводился анализ логопедической и психолого-педагогической литературы. В рамках этого этапа были определены цель, гипотеза и задачи исследования, а также разработаны план исследования и методика констатирующего эксперимента.

На втором этапе с октября 2021 г. по май 2022 г. мы занимались проведением констатирующего эксперимента и последующим анализом полученных результатов.

С июня 2023г. по ноябрь 2023 г. мы разработали рекомендации для проведения мониторинга навыка чтения предложений учащихся с умственной отсталостью.

Результаты исследования были представлены выступлении на научно-практической конференции, а также в публикациях статей в сборниках научно-практических конференций.

Выпускная квалификационная работа состоит из следующих частей: реферата, введения, двух глав, заключения, обширного библиографического списка, включающего 84 источника, а также шести приложений. В работе представлены семь таблиц и восемнадцать рисунков, обеспечивающих наглядность исследования.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ МОНИТОРИНГА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Анализ существующих подходов к отслеживанию учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью

Реализация содержания образования обучающихся с нарушением интеллекта осуществляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – Стандарт). Стандарт содержит основные критерии для оценки достижения запланированных результатов в процессе обучения по адаптированной основной общеобразовательной программе (далее – АООП). В пункте 2.9.9. Стандарте имеются указания на то, что существующая в образовательной организации, реализующей АООП, система оценки должна позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями, а также обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения АООП, позволяющий оценивать в единстве предметные и личностные результаты образования каждого ребенка с нарушением интеллекта [71].

В Стандарте определены две группы образовательных результатов: предметные и личностные. При этом по каждой предметной области обозначены два уровня предметных результатов: минимальный и достаточный. Минимальный уровень учебных достижений является обязательным для большинства обучающихся, но в то же время его недостижение по отдельным учебным предметам не служит препятствием к продолжению обучения по данному варианту АООП. Такой дифференцированный подход нацелен на оценку эффективности образовательного процесса. Относительно предметных результатов по предмету «Литературное чтение» используется общепринятый подход с

помощью оценивания чтения вслух. Такой метод позволяет оценить такие стороны чтения, как скорость чтения, правильность, выразительность, понимание прочитанного, но этот метод имеет в себе долю субъективности. Его не всегда удастся применить по разным причинам (отсутствие ребенка по причине состояния его здоровья, эпидемиологическая ситуация, территориальная отдаленность). Кроме того, данные, полученные в интерактивной среде, могут уточнить данные, полученные с применением педагогом через устный ответ.

В специальной литературе представлены различные подходы к отслеживанию учебных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями (В.В. Воронкова, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, А.В. Закрепина, А.В. Запорожец, А.В. Мамаева, Г.А. Мишина, Е.А. Стребелева, S.L. Deno, K.Gustafson, T.Wallace, R.Tichá и др.). Стоит отметить, что инструментарий для оценки образовательных результатов детей должен соответствовать критериям, предъявляемым к современным оценочным методам. Среди таких требований во главу угла ставится надежность, валидность, объективность и стандартизированность.

Как отмечают А.М. Новиков, П.И. Образцов требованиям стандартизованности и объективности отвечают методы психолого-педагогического эксперимента [50; 51]. По мнению П.И. Образцова для того, чтобы обеспечить точность и продуктивность педагогического эксперимента необходимо поставить цели и задачи исследования, описать условия, определить контингент детей, выделить гипотезу педагогического эксперимента, подобрать инструментарий для оценки результатов. Как отмечает автор, метод педагогического эксперимента эффективно применять на этапе входящей (для определения стартовых возможностей) и итоговой диагностики [51].

Несмотря на свои преимущества, использование методов психолого-педагогического эксперимента сопряжено со значительными временными затратами для педагогов как на организацию и проведение эксперимента, так

и на анализ его результатов с точки зрения количества и качества. Следует также отметить, что при помощи психолого-педагогического эксперимента не всегда возможно эффективно выявить минимальные улучшения в освоении учебных навыков детьми с нарушением интеллекта [45].

В Стандарте, примерной АООП образования обучающихся с умственной отсталостью в качестве основного метода оценки результативности обучения детей с выраженным нарушением интеллекта, обучающимся по второму варианту АООП, выделяется метод экспертной оценки, предполагающий формирование комплексной оценки учебных достижений ребенка за счет объединения усилий участников образовательного процесса, взаимодействующих с конкретным ребенком. К числу достоинств данного метода можно отнести следующее:

- комплексный, междисциплинарный подход к оценке учебных достижений обучающихся;
- простота в организации;
- возможность включения более многочисленных групп обучающихся [60; 71].

В то же время метод имеет ряд недостатков. Так, например, достоверность и надежность результатов оценивания напрямую зависит от компетентности членов экспертной группы. Таким образом, метод является достаточно субъективным. Для использования данного метода требуются высококвалифицированные специалисты.

Также к числу ведущих методов в нормативных и организационных документах, а также специальной литературе (С.Д. Забрамная, А.В. Закрепина, Т.Н. Исаева, Г.А. Мишина, Е.А. Стребелева и другие) относят метод наблюдения за выполнением обучающимися с интеллектуальными нарушениями специально подобранных заданий, которые позволят оценить учебные достижения детей.

Л.Д. Столяренко определяет метод наблюдения как специально организованное, целенаправленное, планомерное, фиксируемое восприятие исследуемого объекта (педагогического явления) [67].

А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова отмечают, что метод наблюдения представляет собой универсальный подход, который позволяет изучать различные аспекты развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Среди преимуществ этого метода оценки следует отметить простота восприятия, возможность одновременного применения других методов оценки и его доступность. Тем не менее, как и метод экспертной оценки, этот метод также подвержен субъективному влиянию [45].

Схожую точку зрения имеют и ряд других исследователей (А.Я. Баскаков, А.А. Ершов, Н.В. Туленков и др.). Среди ограничений использования метода педагогического наблюдения авторы выделяют: эффект снисхождения-ужесточения, систематическое завышение или занижение оценки, ошибка корреляции, ошибка первого впечатления. Некоторые авторы (М.К. Акимова, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич) также указывают на недостатки метода наблюдения, такие как его сложность, высокая трудоемкость, а также необходимость наличия обширного профессионального опыта и специальной подготовки у наблюдателя.

Методы наблюдения и экспертной оценки имеют свои преимущества – это доступность, комплексность, возможность качественного анализа, экономия затрат. Но их главный недостаток – субъективность. Исходя из этого, наиболее целесообразным представляется нам использование данных методов вместе с более строгими и формализованными методами при оценке успехов учеников с интеллектуальными нарушениями. Такой подход позволит получить более объективную картину их учебных достижений.

К числу средств оперативной проверки усвоения знаний и навыков относятся также письменные самостоятельные работы, тестирование и устный опрос [8]. При подборе вопросов и заданий для данных оценочных средств необходимо учитывать уровень развития каждого обучающегося. Помимо

этого, важным моментом является формулировка вопросов: она должна быть понятной для ребенка с интеллектуальными нарушениями и сформулирована таким образом, чтобы он мог ответить конкретно. Преимуществом метода письменного опроса является оптимизация временных затрат, его можно проводить с группой обучающихся. Но в то же время не все учебные навыки можно оценить, используя данный метод. Стоит также учитывать тот факт, что ряд обучающихся с интеллектуальными нарушениями испытывают выраженные трудности при овладении навыками чтения и письма.

При оценке учебных достижений обучающихся с легкой степенью умственной отсталости применяются методы тестирования. Данные методы минимизируют влияние учителя, проводящего тестирование, на оценку учебных достижений обучающихся. Результаты тестирования хорошо поддаются статистической обработке. Но в то же время метод тестирования имеет свои недостатки. В первую очередь, к числу недостатков можно отнести то, что с помощью тестирования можно проверить лишь отдельные стороны усвоения учебного материала. Всей полноты и объема имеющихся у ребенка знаний данный метод не позволяет выявить [1].

А.В. Мамаева подчеркивает то, что методы оценки, распространенные в педагогической сфере для измерения результативности обучения детей с умственной отсталостью легкой степени (тестирование, самостоятельные работы, контрольные работы), не являются оптимальными и не в полной мере подходящие применительно к детям с выраженными интеллектуальными нарушениями (умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости). Поэтому относительно данной категории обучающихся вопрос отслеживания учебных достижений стоит достаточно остро. В данном случае необходимо отслеживать минимальные продвижения в развитии детей, для чего требуется более «чувствительный» к небольшой динамике инструментарий оценивания. Обучающиеся с выраженным нарушением интеллекта, даже при наличии потенциала для выполнения предложенных заданий, часто сталкиваются с трудностями в его осуществлении. Эти дети сталкиваются с проблемами в

самостоятельном выполнении предложенных заданий, испытывая заметные трудности. Автор также отмечает, что дети с умеренной степенью умственной отсталости могут демонстрировать ситуативное снижение результативности из-за несформированности мотивационно-энергетического и регуляторного компонентов познавательной деятельности. Эти детям требуется дополнительная организующая, направляющая и стимулирующая поддержка взрослого. Таким образом, возникает необходимость определения альтернативных методов мониторинга учебных достижений обучающихся данной категории [42; 43].

Также при оценке учебных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями стоит учитывать тот факт, что у многих детей отсутствует общеупотребительная речь, что также затрудняет процесс оценивания их результатов обучения.

В Стандарте указывается на необходимость составления для обучающихся с выраженным нарушением интеллекта специальной индивидуальной программы развития (далее – СИПР), представлены требования к ее структуре, описаны возможные образовательные результаты. Для работы с обучающимися, у которых имеются выраженные нарушения интеллекта, отечественными авторами (Е.Н. Арламова, А.А. Васильева, С.А. Есина, Н.А. Чиркунова, А.М. Царев и др.) был разработан учебно-методический комплекс для проектирования и реализации СИПР. Этот комплекс позволяет не только разработать программу развития, но и оценить эффективность обучения. Важно отметить, что данный подход сконцентрирован на оценке общей успешности обучения, однако он не обладает достаточной чувствительностью для отслеживания изменений в навыках обучающегося за короткие промежутки времени. Он не позволяет заметить и оценить малейшие шаги ребенка в процессе приобретения и развития умений и навыков [49; 72].

Нами были проанализированы исследования, связанных с оценкой учебных достижений обучающихся в системе образования США, опыт адаптации технологии GOM к использованию в нашей стране [79; 82].

В США оценка образовательных результатов обучающихся с интеллектуальными нарушениями основана на альтернативных стандартах. Для мониторинга учебных достижений достаточно широко применяются «формирующие» оценки у обучающихся с легкой формой когнитивных нарушений. Для мониторинга учебных достижений у обучающихся с выраженными интеллектуальными нарушениями, как правило, используются «мониторинг мастерства», оценивание на основе учебного плана, портфолио. Портфолио представляет собой собрание работ, созданных ребенком в рамках определенной темы или задачи. Основной акцент больше делается на процессе, чем на образовательном результате. Оценка уровня мастерства осуществляется путем анализа усвоенных знаний и навыков за определенный период времени с целью выявления освоения обучающимся конкретного раздела программы или определенного навыка. Ни один из этих подходов к оценке учебных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями не имеет возможности контролировать продвижения детей в овладении теми или иными учебными навыками стандартизировано и последовательно [79].

Применяя термин «мониторинг», нельзя не обратиться к его трактовке, существующей в литературных источниках. Ряд исследователей (В.Г. Алямовская, В.Г. Горба, А.И. Куприна, Н.И. Кочетова, Г.С. Созонова и др.) определяют педагогический мониторинг, как систематическое и долговременное отслеживание качества усвоенных навыков и знаний в образовательном процессе. А.Н. Майоров рассматривает мониторинг как систему сбора, обработки, хранения и распространения информации о различных объектах и явлениях, служащую информационной основой для управления качеством, прогнозирования развития той или иной ситуации.

С.Е. Шишов определяет педагогический мониторинг как процесс наблюдения, измерения и формулировки на их основе соответствующих выводов о состоянии изучаемого педагогического явления с целью оптимального выбора образовательных задач, путей и средств их решения [75].

В.А. Иванова и Т.В. Левина рассматривают педагогический мониторинг как целостную систему оценки, с помощью которой можно осуществлять непрерывный сбор информации, ее структурирование и анализ.

Таким образом, под педагогическим мониторингом в литературе понимается постоянное наблюдение за ходом образовательного процесса с целью выявления и оценки его промежуточных результатов. Это также включает анализ факторов, влияющих на эти результаты, и принятие и управленческих решений по регулированию и коррекции образовательного процесса. Отечественными авторами подчеркивается ряд преимуществ данного метода. В частности, он предусматривает постоянный сбор информации об изучаемых объектах, даёт возможность изучать объект по одним и тем же критериям с целью выявления прогресса в развитии. Кроме того, метод мониторинга отличается компактностью и минимальностью измерительных процедур, что обеспечивает возможность их включения в образовательный процесс.

В научных исследованиях Б. Абери, Т. Воллэйс, А.В. Мамаевой, Р. Тича [46] указывается на то, что к инструментарию оценки учебных достижений обучающихся должны предъявляться следующие требования:

- надежность и валидность: инструмент должен быть надежным и измерять именно то, что предназначен измерить;
- объективность: оценка должна быть объективной и не зависеть от субъективных факторов;
- чувствительность к минимальным изменениям уровня знаний и умений ученика: должен улавливать даже малейший прогресс ученика;

- возможность охвата всех аспектов и этапов формирования учебного навыка;
- чувствительность за короткий период: способность обнаруживать изменения в короткие сроки;
- эффективное использование времени инструмент должен экономить время при оценке успехов;
- возможность оценить устойчивость сформированных навыков в течение длительного времени и возможность их применения;
- направленность на улучшение качества образования с возможностью быстрой корректировки программ.

По мнению авторов, технология мониторинга учебных достижений GOMS, разработанная и апробированная сотрудниками Университета Миннесоты, соответствует указанным данным требованиям. Она послужила основой для разработки технологии «формирующего оценивания». Основная цель технологии GOMS заключается в оценке образовательных достижений учащихся с интеллектуальными нарушениями. Согласно данной технологии, к процедуре оценивания учебных достижений обучающихся с нарушением интеллекта должен предъявляться ряд требований:

- процедура оценивания учебных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями должна быть максимально сокращена по времени;
- должно использоваться стандартное количество заданий, которые распределены на серии и уровни сложности;
- возможность использования невербальной реакции: для учащихся с отсутствием общеупотребительной речи крайне важно иметь возможность использования указательного жеста в качестве ответа;
- использование системы подсказок, соответствующих различным видам помощи, необходимых для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [42].

Как отмечает А.В. Мамаева, Н.Н. Постникова, Д.В. Синельникова, Н.В. Артемьева, технологию GOMS целесообразно использовать в нашей стране для мониторинга учебных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Но при этом необходимо учитывать отечественную методику обучения грамоте, то есть данная технология требует адаптации с учетом специфики образования в нашей стране [43; 47].

Исследователи С.Ю. Килина, Ю.В. Солопова отмечают целесообразность модифицированного варианта GOMS в интерактивной среде, но доказали это на других показателях. В работе С.Ю. Килиной доказана валидность и надежность метода для оценивания сформированности навыка читать слоги. В своем исследовании Ю.В. Солопова подтвердила надежность, валидность и чувствительность к изменениям на наборах заданий для мониторинга сформированности навыков чтения слогов в интерактивной среде.

Автор О.О. Русакова сообщает, что, опираясь на результаты её исследования, можно утверждать о валидности метода оценки навыка чтения предложений с помощью показа картинки. Исследование проводилось с применением бумажного носителя. В исследовании А.А. Горностаева ставила перед собой такие задачи, как определение валидности метода оценки понимания предложений при выборе правильного слова и картинки из трёх предложенных. Мониторинг также осуществлялся на бумажном носителе. Данные о валидности, надёжности и чувствительности к изменениям по показателю «Чтение предложений» в интерактивной среде отсутствуют.

А.В. Мамаева и ряд авторов предлагают учесть при оценке учебных достижений навыка чтения не только конечный результат, но и последовательность формирования предпосылок для освоения этого навыка. Следует уделять внимание порядку изучения букв в образовательных учреждениях, которые реализуют АООП образования обучающихся с умственной отсталостью. Важно также учитывать способность детей читать языковые единицы различной сложности (слоги, слова, предложения). При

мониторинге навыка чтения у обучающихся с интеллектуальными нарушениями следует учитывать следующее, считают авторы:

- обучающиеся с нарушением интеллекта изучают буквы за более длительный период. Дети начинают читать слоги, слова и предложения на небольшом наборе букв;

- осваивая предметную область «Язык и речевая практика», не все дети обучаются по учебным предметам «Чтение» и «Русский язык». Те дети, которые обучаются по второму варианту АООП, осваивают альтернативное чтение в доступных им пределах с помощью графических символов и глобального чтения [9; 45].

А.В. Мамаева подчеркивает, что ценность в использовании GOM с применением компьютерных технологий заключается в том, что данная технология даст возможность:

- получить объективную, надежную информацию об эффективности формирования учебного навыка;
- экономить временной ресурс учителя;
- сделать процесс проектирования образовательных программ автоматическим на основе результатов мониторинга;
- оценивать детей с отсутствием общеупотребительной речи;
- добиться «прозрачности» итогов мониторинга для всех, кто участвует в образовательном процессе (учителя, родители обучающихся, руководители образовательной организации).

Таким образом, проведенный анализ литературных источников позволяет нам предположить о рациональности использования модифицированного варианта GOM, реализующийся с применением компьютерных технологий, для проведения мониторинга навыка чтения обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Нами также сделан вывод о том, что применение технологии GOM не исключает возможность использования других методов оценивания учебных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями (метод

экспертной группы, чтение вслух, педагогическое наблюдение, психолого-педагогический эксперимент). Различные методы оценки учебных достижений детей дополняют друга, позволяя получить разностороннюю, комплексную информацию об изучаемом явлении и результативности обучения.

1.2. Особенности обучающихся с умственной отсталостью, влияющие на мониторинг их учебных достижений

К умственной отсталости по определениям, представленным в работах Л.С. Выготского, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, Г.Е. Сухаревой, относятся состояния, при которых имеет место стойкое, необратимое нарушение познавательной сферы, которое вызвано органическими повреждениями головного мозга и имеет диффузный (разлитой) характер [17; 19; 38; 69].

Дети с интеллектуальными нарушениями имеют свои специфические особенности, которые нужно учитывать при мониторинге их учебных достижений. М.С. Певзнер описывает особенности детей с умственной отсталостью в зависимости от клинической формы олигофрении. Автор выделяет пять форм общего психического недоразвития:

1. Неосложненная форма. Она характеризуется уравновешенностью основных нервных процессов. У ребенка при этой форме отклонения в становлении и развитии познавательной сферы не сопровождаются грубыми нарушениями анализаторов и эмоционально-волевой сферы. Дети данной группы способны к целенаправленной деятельности, если им понятно и доступно предложенное задание.

Для детей, входящих данную группу важной задачей в работе является сохранение работоспособности на определенном уровне.

2. Олигофрения, осложненная нарушениями нейродинамических процессов. Для данной формы характерно сочетание интеллектуального недоразвития с нарушениями процессов активного возбуждения или торможения. В первом случае дети двигательны расторможены, неусидчивы, отвлекаемы, импульсивны, аффективно не уравновешены. При преобладании процессов торможения дети замедленные, вялые, инертные, их работоспособность и продуктивность крайне низкая. У детей данной группы слабо выражен интерес к учебной деятельности, ко всему новому. Учебный

материал запоминается ими с большим трудом, отмечаются трудности переключения. Существует также группа лабильных детей, у которых в различные периоды могут преобладать процессы возбуждения или процессы торможения. Основными задачами коррекционной работы с детьми второй формы олигофрении являются: активизация познавательной деятельности обучающихся; стимулирование их учебной деятельности; алгоритмизация действий; профилактика перегрузок.

3. Олигофрения, осложненная психопатоподобными формами поведения, характеризуется выраженными нарушениями у детей эмоционально-волевой сферы, недоразвитием личностной сферы, снижением критического отношения к себе и окружающим.

4. Олигофрения, осложненная тяжелыми нарушениями функций лобных долей мозга. При этой форме имеет место грубое нарушение познавательной деятельности, целенаправленности деятельности. Дети данной группы могут быть, с одной стороны, вялыми, пассивными, а с другой – расторможенными, импульсивными. Отмечается грубое недоразвитие личности. Основными задачами работы являются развитие целенаправленности деятельности, воспитание стереотипов социального поведения, развитие основных операций на основе наглядности.

5. Олигофрения, осложненная нарушениями в системе отдельных анализаторов, когда интеллектуальное нарушение сочетается с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата [61].

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями имеют свои специфические особенности, оказывающие влияние на освоение ими учебных навыков. По данным отечественных ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухарева), полученным в процессе изучения высшей нервной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями, у всех детей данной категории имеет место слабость замыкательной функции коры головного мозга, нарушение функционального состояния нервных клеток. Формирование условных связей происходит

медленным темпом, по сравнению с нормально развивающимися детьми. Стоит также отметить тот факт, что новые условные связи, которые недавно сформировались у детей с интеллектуальными нарушениями имеют слабую прочность, хрупкость. Эти связи быстро исчезают, если их недостаточно подкреплять. Еще более медленно у детей с нарушением интеллекта формируются сложные условно-рефлекторные связи. Старые условные связи косные и инертные по своей характеристике, поэтому они с большим трудом перестраиваются, видоизменяются [19; 39; 61; 62; 69].

При усвоении какого-либо навыка во время обучения происходит закрепление системы условно-рефлекторных связей, а также дифференциация явлений. Говоря о навыке чтения, данная особенность может проявляться, например, во время усвоения новой буквы. Ребенок с нарушением интеллекта с трудом отличает начертание изучаемой буквы от букв, имеющих с ней графическое сходство. Или может плохо отличать соответствующий этой букве звук от других звуков, особенно, если они схожи с ним по звучанию. Таким образом, на развитие навыка чтения у детей с интеллектуальными нарушениями оказывает влияние замедленное формирование дифференцировочных условно-рефлекторных связей, их непрочность. Это связано с нарушением силы и соотношения процессов возбуждения и торможения. Потому как при усвоении ребенком новой буквы требуется одновременно приостановить связь звука с похожими графически буквами, и остановить образование условных связей определенной буквы с фонетически сходными звуками [66].

Другая характерная особенность высшей нервной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями заключается в склонности к частому охранительному торможению. Это значительно снижает возможность усвоения новых навыков [39].

У детей с нарушением интеллекта недоразвита вторая сигнальная система, а также нарушено взаимодействие первой и второй сигнальной систем. Это приводит к тому, что умственно отсталые дети во время овладения

какими-либо навыками опираются, в основном, на наглядный конкретный показ, и в меньшей мере – на словесную инструкцию [69].

Таким образом, на процесс усвоения учебных навыков детьми с интеллектуальными нарушениями оказывают влияние особенности высшей нервной деятельности:

- замедленное формирование дифференцировочных условно-рефлекторных связей;
- непрочность, косность, инертность условных связей;
- стремление к частому охранительному торможению;
- нарушение взаимодействия первой и второй сигнальной систем.

В то же время, как отмечают отечественные исследователи (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, Г.Я. Трошин и другие), ребенок с нарушением интеллекта в ходе овладения учебными навыками проходит те же этапы, что и нормально развивающийся школьник. Но этот процесс более медленный, он отличается качественным своеобразием и определенными трудностями.

Так, например, в работах Г.Я. Трошина указывается на то, что умственно отсталые дети овладевают навыком чтения в три раза медленнее, нежели нормально развивающиеся дети. Промежутки между этапами овладения навыком чтения более продолжительны. Если у обучающихся с нормальным развитием процесс овладения чтением осуществляется настолько быстро, что отдельные этапы бывают стертыми, то в ходе овладения навыком чтения ребенком с нарушением интеллекта каждый этап отчетлив, легко обозрим.

По данным исследований А.К. Аксеновой, В.В. Воронковой, Р.И. Лалаевой, усвоение обучающимися с интеллектуальными нарушениями букв представляет для них большую трудность вследствие недоразвития фонематического восприятия, низкой сформированности пространственных представлений, а также недоразвития зрительного анализа и синтеза [32; 13; 35].

В специальной литературе (Б.Б. Горский, Н.П. Коняева, Н.М. Назарова, Б.П. Пузанов и другие) также имеются указания на то, что обучающиеся с

интеллектуальными нарушениями в пределах одного класса находятся на разных уровнях или этапах развития учебных навыков, что создает для учителя дополнительные трудности при фронтальной работе.

Р.И. Лалаева среди характерных особенностей, влияющих на овладение грамотой детьми с интеллектуальными нарушениями, выделяет:

- слабость зрительного восприятия;
- низкую сформированность операций звукового анализа и синтеза;
- нарушение произносительной стороны речи;
- сниженную работоспособность;
- низкую концентрацию и распределение внимания;
- ограниченность словаря;
- трудности в понимании логических связей.

По мнению автора, данные особенности являются причиной возникновения в процессе чтения детьми с интеллектуальными нарушениями значительных искажений: пропусков, перестановок, замен букв, слогов, сливания конца одного слова и начала второго, потери строки [35; 36].

Нарушение интеллекта и системное недоразвитие речи приводят к тому, что у умственно отсталых обучающихся нарушается осознанность прочитанного. По данным В.Я. Василевской, младшие школьники с нарушением интеллекта испытывают трудности при установлении причинной зависимости явлений, их последовательности, не всегда могут самостоятельно понять мотивы поступков героев рассказа и основную его мысль. Наиболее отчетливо трудности при чтении проявляются тогда, когда читаемый текст имеет скрытый смысл.

Стоит отметить, что обучающиеся с интеллектуальными нарушениями могут не замечать совершённые ошибки, что можно объяснить слабостью зрительного, слухового, кинестетического, контроля, общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности [73].

По данным В.В. Воронковой у детей с интеллектуальными нарушениями отмечаются специфические особенности внимания, которые находят свое

проявление в частой отвлекаемости детей, низкой способности к сосредоточению, трудностях переключения с одного вида работы на другой. Особенности внимания детей с нарушением интеллекта необходимо учитывать при обучении, а также при оценке их учебных достижений. При обучении детей чтению и проведении диагностики требуется организующая и направляющая помощь взрослого, многократное повторение материала, применение различных раздражителей, яркой наглядности, звуков и т.п. [13].

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых (Х.С. Замского, Н.Л. Коломенского, В.И. Лубовского, Б.И. Пинского, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьева, Н.Green, Mc.Ginnity A., Н.Meltzeri др.) имеются указания на то, что у детей с интеллектуальными нарушениями отмечаются нарушения и других познавательных психических процессов: памяти, восприятия, речи, мышления, воображения.

По данным Л.В. Занкова, Е.А. Калмыковой, А.Р. Лурии, у детей с интеллектуальными нарушениями имеет место снижение произвольной памяти, ее объема, скорости запоминания, преобладание наглядно-образной, эмоциональной памяти над словесно-логической памятью. Обучающиеся рассматриваемой категории не способны самостоятельно овладеть приемами осмысленного запоминания [39; 61].

Отечественные авторы (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Собонович, С.Н. Шаховская и другие) указывают на наличие у всех детей с интеллектуальными нарушениями системного недоразвития речи, проявляющегося в недоразвитии как экспрессивной, так и импрессивной речи, дефектах фонетико-фонематической, лексико-грамматической систем языка, нарушениях чтения и письма. В наибольшей степени отстают в своем развитии высокоорганизованные уровни речи (смысловой, языковой), что требует от ребенка достаточно высокой степени сформированности мыслительных операций.

Сенсомоторный уровень речи у детей с интеллектуальными нарушениями может быть нарушен в различной степени. Г.В. Гуровец и

Л.З. Давидович описывают уровни сенсорного речевого недоразвития. Дети, относящиеся к первому уровню, не понимают обращенную речь посторонних людей, хотя они могут воспринимать речь ближайших родственников, которые находятся в постоянном контакте с ребенком. Дети, относящиеся ко второму уровню, воспринимают обращенную речь в форме отдельных коротких фраз или инструкций. Если фраза имеет более сложную структуру, то дети не способны к ее восприятию, не реагируют в этом случае на речь адекватно ее содержанию. Наибольшие трудности возникают у детей при восприятии и понимании инструкций с пространственным значением. К третьему уровню авторы относят детей, способных воспринимать речь на бытовом уровне, выполнять учебные инструкции. Дети данной группы могут воспринимать и понимать короткие тексты, поддерживать диалог [22].

По мнению С.Я. Рубинштейн, системное недоразвитие речи у детей с интеллектуальными нарушениями возникает вследствие замедленной выработки у них новых дифференцировочных связей во всех анализаторах [62].

В.Г. Петрова отмечает, что нарушения речи у детей с нарушением интеллекта вызваны недоразвитием их познавательной деятельности. Так, например, нарушение аналитико-синтетической деятельности находит свое выражение в слабости фонематического восприятия, затрудненном формировании языковых обобщений. Нарушение мышления, процессов познания приводит к тому, что дети с интеллектуальными нарушениями с трудом усваивают семантическую сторону языка, грамматические формы [59].

Е.Ф. Соботович отмечает у детей с нарушением интеллекта снижение потребности в речевом общении, грубые нарушения программирования и контроля речевой деятельности [63].

Часть детей с интеллектуальными нарушениями не способны овладеть вербальной речью, что также оказывает влияние на возможности мониторинга учебных достижений обучающихся [22; 27; 58].

У детей с интеллектуальными нарушениями отмечаются специфические особенности зрительного восприятия: узость, низкая дифференцированность, замедленность недостаточная осмысленность и обобщенность. Помимо этого, отмечается слабость восприятия пространства, трудности восприятия и обработки слуховой информации [38; 61].

По данным Б.И. Пинского, И.М. Соловьева, Е.А. Стребелевой, Ж.И. Шиф и других ученых, для мышления детей с интеллектуальными нарушениями характерным является сниженная активность мыслительных процессов, нарушение всех мыслительных операций, некритичность, инертность. Дети с нарушением интеллекта часто оказываются не способны самостоятельно оценить свою работу, не замечают своих ошибок, в большинстве случаев приступают к работе, не планируя свои дальнейшие действия и не дослушав до конца инструкцию. Наиболее сохранным видом мышления у этих детей является наглядно-действенное мышление [26; 58; 61; 68].

Описанные особенности усугубляются при более выраженных формах интеллектуального дефекта [41].

Таким образом, при оценке учебных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями необходимо учитывать особенности их высшей нервной деятельности, познавательной, эмоционально-волевой сфер. В связи с вышеперечисленными особенностями детей с интеллектуальными нарушениями, целесообразно проводить мониторинг их учебных достижений, учитывая типологические особенности и оценивая минимальные продвижения обучающихся для определения их потенциальных возможностей, лежащих в зоне их ближайшего развития.

1.3. Особенности обучения грамоте обучающихся с умственной отсталостью, влияющие на содержание и процедуру мониторинга

Вопросам обучения грамоте обучающихся с интеллектуальными нарушениями посвящены работы таких выдающихся отечественных авторов, как А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, С.В. Комарова, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, З.Н. Смирнова, М.И. Шишкова и других исследователей. Авторы отмечают, что обучение грамоте детей с умственной отсталостью имеет свои особенности и зависит от степени выраженности интеллектуального дефекта, специфических особенностей, характерных для всех детей с умственной отсталостью, а также от индивидуальных особенностей каждого ребенка [2; 3; 10; 14; 15; 34; 58].

Обучение грамоте детей с нарушением интеллекта осуществляется с учетом особенностей их познавательной деятельности. Специфика обучения проявляется в содержании учебного материала, его структуре. Процесс обучения грамоте детей с интеллектуальными нарушениями носит практико-ориентированный характер, и в большей степени нацелен на развитие речи обучающихся, ее коммуникативной функции [54].

В методических рекомендациях по вопросам внедрения Стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта для детей с умственной отсталостью (письмо МОиН РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07) [50] имеются указания на то, что при обучении детей с интеллектуальными нарушениями необходимо выполнять ряд требований:

- в учебном процессе должны широко применяться наглядные средства;
- учебный материал предъявляется последовательно и концентрично;
- необходима практическая и социальная направленность учебного процесса;

- в обучении детей с интеллектуальными нарушениями применяется преимущественно индуктивный путь формирования знаний (путь от частного к общему): обучающиеся сначала накапливают наблюдения, факты, качества и признаки, а затем делают обобщения;
- обязательным в учебном процессе является пропедевтический период, подготавливающий к усвоению новых знаний;
- необходимо учитывать характер динамики трудоспособности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, включать мобилизующие, организующие их внимание упражнения, давать небольшой объем учебного материала, обязательна вариативность работы на уроке;
- обучение детей с интеллектуальными нарушениями носит поддерживающий характер, предполагающий своевременную помощь и поддержку на уроке.

В процессе обучения грамоте создается основа для развития учебных поведенческих навыков, позволяющая детям с интеллектуальными нарушениями в дальнейшем успешно проявлять себя в позиции ученика. Уроки по обучению грамоте способствуют развитию базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллекта. Перечень базовых учебных действий обозначен в Примерной АООП образования обучающихся с умственной отсталостью [60].

Основная цель обучения грамоте обучающихся с интеллектуальными нарушениями неразрывно связана с целью реализации АООП. Общая цель уроков обучения грамоте состоит в создании оптимальных условий для максимального удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями, что позволит обеспечить усвоение ими социального и культурного опыта, подготовить их к жизни в обществе [60].

Обучение грамоте выступает как важнейший раздел предметной области «Язык и речевая практика». При обучении грамоте дети осваивают добукварный и букварный периоды. Добукварный период является этапом

подготовки обучающихся к освоению грамоты, он рассчитан на первые два месяца обучения. Основными задачами добукварного периода являются:

- развитие умения слушать и понимать учителя, выполнять простые речевые инструкции;
- развитие фонематического слуха;
- формирование навыков звукового анализа и синтеза;
- коррекция недостатков сенсомоторной сферы (зрительного восприятия, пространственной ориентировки);
- развитие доступных средств коммуникации;
- развитие мелкой моторики и формирование графомоторных навыков [2].

В методических рекомендациях А.К. Аксеновой, С.В. Комаровой, М.И. Шишковой указывается на то, что для обеспечения продуктивной работы обучающихся с интеллектуальными нарушениями при подготовке к обучению грамоте в расписание необходимо вносить промежуточные уроки. Чтобы не перегружать первоклассников речевыми упражнениями, авторы рекомендуют не включать в эти дни в учебное расписание уроки речевой практики. На уроках в добукварный период стоит делать акцент на развитии базовых учебных действий обучающихся. После того, как у детей сформировалась учебная поза, они научились слушать учителя, выполнять простые учебные инструкции, начинается работа по формированию элементарных форм звукового анализа. Начинается эта работа с формирования представлений о слове и предложении. И только потом формируются представления о слоге и звуке, поскольку данные речевые единицы нельзя представить в виде реального предмета, картинки или ситуации [3].

В добукварный период дети учатся работать с условно-графическими изображениями при изучении языковых единиц. В добукварных разделах букваря и прописей для обучающихся с интеллектуальными нарушениями используется единообразная система символов.

В конце добукварного периода, когда у обучающихся уже сформированы практические представления о слове и предложении, дети переходят к обучению умению делить слова на слоги. При этом понятие «слог» в добукварный период не используется, вместо этого применяется обозначение «часть слова» [3].

Основными критериями отбора учебного материала, в соответствии с требованиями Стандарта, являются его доступность и практическая значимость. Критерий доступности реализуется через ограничение объема и содержания материала. Практическая значимость учебного материала состоит в том, что изучения той или иной темы находится в тесной связи с жизненным опытом детей. То есть в процессе обучения у детей формируют готовность к использованию приобретенных знаний на практике [71].

В.В. Воронкова указывает на то, что при отборе учебного материала для детей с интеллектуальными нарушениями принимается также во внимание тот факт, что для них недоступны абстрактные понятия [13].

Материалом для обучения грамоте детей с интеллектуальными нарушениями являются звуки, буквы, слоги, слова различной звуко-слоговой структуры, предложения, короткие тексты. Процесс обучения чтению детей с интеллектуальными нарушениями условно делится на три этапа. В первой четверти учитель и обучающиеся решают задачи добукварного периода. Остальные три четверти обучающиеся изучают буквы [14].

При обучении чтению детей с интеллектуальными нарушениями букварный период, в процессе которого изучаются буквы, занимает более длительный период времени, нежели в массовой школе. Однако, несмотря на это, не все дети с нарушением интеллекта овладевают навыком чтения слов и предложений [2].

Порядок изучения букв детьми с интеллектуальными нарушениями отличается от порядка их изучения обучающимися с нормой интеллектуального развития. Такой порядок является наиболее уместно

отсталым обучающимся, поскольку учитывает особенности их мыслительной деятельности. Каждая буква изучается в определенной последовательности:

- восприятие общей формы буквы, соотнесение ее со звуком;
- изучение элементов, входящих в состав буквы и их пространственного расположения;
- сравнение изучаемой буквы с другими, ранее изученными буквами.

А.К. Аксенова рекомендует изучать звуки и слоговые структуры в определенном порядке. Сначала обучающиеся с интеллектуальными нарушениями усваивают гласные А, О, У, согласный М и глухие согласные с длительным произношением, разные по месту образования (С, Х). На этом же этапе обучения дети усваивают прямой открытый слог. Далее первоклассники знакомятся со звуком и буквой Ш, сонорными Л, Н, Р, гласным Ъ. При изучении этих букв дети продолжают работу с простыми прямыми слогами, состоящими из двух букв, а также начинают знакомиться с закрытыми слогами, состоящими из трех букв. Они также начинают читать простые слова, которые состоят: из двух прямых слогов, из гласной и прямого слога, из обратного и прямого слогов, из трехбуквенного закрытого слога. После освоения чтения слов такого типа, школьники учатся читать небольшие предложения. Затем умственно отсталые обучающиеся приступают к изучению букв, имеющих такие характеристики, как глухие взрывные согласные, (буквы К, П, Т) и длительные звонкие согласные (буквы З, В, Ж). Следующими в системе изучения букв обучающимися с интеллектуальными нарушениями находятся буквы с характеристиками: звонкие взрывные согласные (буквы Б, Г, Д); а также гласный И, щелевой согласный Й и мягкий знак. Дети учатся читать слова, содержащие противопоставленные согласные и связывать прочитанное с предметами или их изображениями. В процессе обучения грамоте усложняется речевой материал, дети читают трехсложные слова различной слоговой структуры. Постепенно обучающиеся переходят к изучению йотированных гласных (Е, Я, Ю, Ё), аффрикат (Ц, Ч), щелевых

согласных (Ш, Ф), гласного Э. В процессе изучения этих букв возрастает количество и сложность слов и предложений, предлагаемых умственно отсталым детям для чтения [2].

Обучение чтению слогов осуществляется постепенно. Сначала обучающиеся с интеллектуальными нарушениями читают слоги-слова (ау, уа), обратные слоги (ам, ум), а затем прямые слоги (ма, му) и слоги со стечением согласных. По мере освоения различных слоговых структур постепенно расширяется круг слов для чтения, планомерно усложняется их слоговая структура. Стоит также отметить, что в процессе чтения особое внимание уделяется развитию понимания обучающимися с нарушением интеллекта смысла прочитанного речевого материала [3].

А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, Л.Л. Окунева, М.А. Гущина отмечают, что состав обучающихся, осваивающих АООП образования обучающихся с умственной отсталостью, является неоднородным. Это требует применения индивидуального и дифференцированного подходов в обучении данной категории. Так, по возможностям обучения школьники с интеллектуальными нарушениями условно делятся на четыре группы [2; 14; 15; 55].

В состав первой группы входят обучающиеся, которые достаточно успешно овладевают программным материалом в ходе фронтального обучения. Дети способны выполнять задания самостоятельно, как правило, используют накопленный опыт, когда выполняют аналогичные задания, могут объяснить свои действия, что говорит об осознанном усвоении программного материала. Но в то же время, обучающиеся, относящиеся к данной группе, в условиях фронтальной работы на уроке, при изучении нового материала все же испытывают трудности в ориентировке и планировании деятельности. Оказываемую помощь дети принимают и используют достаточно эффективно [23].

Вторую группу составляют обучающиеся также достаточно успешно осваивающие учебный материал, но испытывающие большие, нежели дети первой группы, трудности. В большинстве случаев дети понимают объяснения

учителя при фронтальной работе, неплохо запоминают учебный материал, но часто оказываются не в состоянии сделать самостоятельно простые выводы и обобщения. Эти дети часто нуждаются в организующей и стимулирующей помощи взрослого, допускают множество ошибок при чтении и письме, затрудняются самостоятельно их найти. Обучающиеся, относящиеся ко второй группе, заучивают правила, но часто не способны применить их на практике. Смысл прочитанного могут понять, но пропускают смысловые звенья в пересказе.

К третьей группе относятся обучающиеся, которые испытывают выраженные трудности при усвоении программного материала. Эти дети недостаточно осознают сообщаемый им на уроке материал и нуждаются в различных видах помощи: организующей, стимулирующей, обучающей. Особенно трудным для обучающихся, относящихся к третьей группе, является понимание учебного материала при фронтальной работе, им требуется дополнительное объяснение учителя. Также этих детей отличает низкий уровень самостоятельности в учебной деятельности, замедленный темп работы. Несмотря на указанные трудности, обучающиеся третьей группы в большинстве своем не теряют приобретенные знания и умения и способны применить их при выполнении аналогичного задания. Несколько измененное задание уже воспринимается этими детьми как новое. Учебную деятельность обучающихся необходимо всегда поддерживать организационно, пока они не поймут основного в преподаваемом материале. Трудности в освоении грамоте проявляются в основном там, где от обучающихся требуется аналитико-синтетическая деятельность. Дети испытывают выраженные трудности при овладении звуко-буквенным анализом, навыками письма. Заученные правила применяют на практике механически. Обучающиеся третьей группы также испытывают трудности при построении фразы [23].

Четвертую группу составляют обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, которые осваивают учебный материал на самом низком уровне. Этим детям требуется не только фронтальное обучение, но и индивидуальная

форма работы. Обучающиеся нуждаются в постоянном контроле, массивной помощи взрослого, подсказках, выполнении большого количества однотипных упражнений, дополнительных приемах обучения. Обобщение и самостоятельные выводы для детей данной группы недоступно, они не способны использовать прошлый опыт, не видят собственных ошибок. Знания усваиваются этими детьми механически и быстро забываются. Стоит также отметить, что обучающиеся, относящиеся к четвертой группе, способны запомнить гораздо меньший объем учебного материала, чем предполагается образовательной программой. Обучающиеся данной группы в основном овладевают лишь первоначальными навыками чтения и письма, допускают множество ошибок, читают, как правило, неосознанно [23].

На уроках при обучении грамоте учителю необходимо учитывать неоднородность состава класса, индивидуальные особенности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, применяя индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении.

Е.А. Вишнякова и О.А. Притужалова отмечают, что учебный материал в образовательной программе для обучающихся с интеллектуальными нарушениями с первого по девятый классы размещен с учетом концентрического принципа. Дети изучают одну и ту же тему в течение нескольких лет, но только постепенно увеличивается объем фактов и сведений. Такая структура материала позволяет разбивать сложные понятия на элементы и работать над каждым из них отдельно. Результатом такой работы является постепенное увеличение числа связей, которые лежат в основе изучаемого понятия, расширение языковой базы обучающихся. Концентрический принцип расположения материала в образовательной программе позволяет создать условия для постоянного повторения обучающимися с интеллектуальными нарушениями ранее усвоенного материала [66].

Так, например, изучая тему «Предложение», обучающиеся первого класса составляют предложения, с опорой на выполненные действия, вопросы

учителя или сюжетную картинку. При выполнении таких упражнений обучающиеся постепенно знакомятся с понятием «предложение» и начинают соотносить его с законченным отрезком речи. Во втором классе, уже приобретя первоначальные навыки конструирования предложений с опорой на наглядность, обучающиеся обучаются построению предложений по опорному слову с привлечением собственного опыта. В третьем классе дети учатся работать с деформированными предложениями, распространять предложения с помощью второстепенных членов [2].

При обучении детей с интеллектуальными нарушениями ряд отечественных авторов (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, С.В. Комарова, М.И. Шишкова) выделяют следующие особенности:

- увеличение сроков изучения букв русского алфавита, что связано с особенностями познавательной деятельности обучающихся, замедленным протеканием всех психических процессов;
- определенный порядок изучения звуков и букв зависит от нескольких факторов, таких, как степень сложности соотнесения звука и буквы, трудности объединения звуков в слоги, частота использования звуков в речи и уровень сформированности произносительных навыков у учащихся. Так, например, щелевые и сонорные согласные изучаются школьниками раньше, нежели взрывные согласные. Так происходит потому, что у них б долгота звучания больше. Звуки, которые по статистике чаще бывают нарушены в речи обучающихся (ш, щ, ж, ч, р, л) переносятся на более поздние этапы изучения букв;
- определенная последовательность изучения слоговых структур, связанная с их доступностью для чтения. Сначала обучающиеся с интеллектуальными нарушениями овладевают слогами с одной гласной буквой, затем обратными двубуквенными слогами, прямыми двубуквенными слогами и трех-четырёхбуквенными слогами со стечениями согласных и т.д.;
- параллельное обучение детей с нарушением интеллекта чтению и письму;

- вместе с аналитико-синтетическим методом применяются элементы слогового метода, чтобы обеспечить наиболее оптимальные условия для восприятия слогов;
- включение в образовательный процесс различных наглядных опор.

Таким образом, при определении содержания мониторинга учебных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями необходимо учитывать особенности их обучения грамоте, а также клинико-психолого-педагогические особенности этих детей.

Выводы по главе I

Анализируя литературные источники по проблеме мониторинга учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью, нам удалось сделать следующие выводы:

Инструментарий для оценки образовательных результатов детей должен соответствовать всем требованиям, которые предъявляются к современным оценочным методам. Анализ литературы позволяет предположить, что использование модифицированной версии GOM, реализуемой с применением компьютерных технологий, может быть целесообразным для мониторинга навыка чтения обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Использование технологии GOM не исключает возможность применения традиционных методов оценивания учебных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Различные методы оценки учебных достижений детей дополняют друга, позволяя получить разностороннюю, комплексную информацию об изучаемом явлении и результативности обучения.

Целесообразно проводить мониторинг учебных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями, учитывая их типологические особенности и оценивая минимальные продвижения для определения их потенциальных возможностей, находящиеся в зоне их ближайшего развития.

При определении содержания мониторинга учебных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями необходимо также учитывать особенности их обучения грамоте: увеличение сроков изучения букв; определенный порядок изучения звуков и букв, слоговых структур; обучение письму происходит параллельно обучению чтению; применение наряду с аналитико-синтетическим методом элементов слогового метода; применение разнообразных наглядных опор; использование различных видов помощи.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ УСЛОВИЙ, ВЛИЯЮЩИХ НА ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ И ПРОЦЕДУРЕ МОНИТОРИНГА НАВЫКА ЧТЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ

2.1. Описание организации и методики лонгитюдного исследования

Целью лонгитюдного исследования является уточнение содержания и процедуры мониторинга навыка чтения предложений у обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде.

В соответствии с целью мы обозначили задачи исследования:

1. Выявить особенности и уровни сформированности умения подбирать картинку к предложению, завершать предложения и читать предложения вслух;
2. Уточнить валидность заданий, предъявляемых в интерактивной среде;
3. Уточнить надежность предъявляемых в единой интерактивной среде заданий с учётом правила «трёх ошибок» и организующей помощью;
4. Определить чувствительность к изменениям наборов заданий в интерактивной среде с учётом правила «трёх ошибок» и организующей помощью.

Лонгитюдное исследование проводилось в общеобразовательной школе города Красноярска, где реализуются адаптированные основные образовательные программы для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Обучающиеся проходят обучение по соответствующим программам:

- адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся 1-9 классов с умственной отсталостью легкой степени (Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью, 1 вариант);

- адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) тяжелыми и множественными нарушениями развития (Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью, 2 вариант);
- адаптированная основная образовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью легкой степени (на основе стандарта основного общего образования);
- адаптированная основная образовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени, сложными дефектами (на основе стандарта основного общего образования);
- адаптированная программа профессиональной подготовки.

В лонгитюдном исследовании принимали участие 30 обучающихся с умственной отсталостью легкой, умеренной и тяжелой степени 2, 3, 6, 7, 9 классов. Экспериментальная группа состоит из 10 девочек (33,3%) и 20 мальчиков (66,6%) 8-17 лет. Сроки реализации исследования – октябрь 2021 года – май 2022 года.

Чтобы сформировать группу респондентов исследования учитывались определенные критерии, а именно:

- состояние интеллекта;
- применение метода обучения чтению на основе аналитико-синтетического подхода, адаптированного для обучающихся с умственной отсталостью;
- степень сформированности навыков чтения (все обучающиеся имеют выраженные трудности освоения навыков чтения либо не владели навыками чтения в начале исследования).

Не рекомендовалось участвовать в исследовании, если у детей:

- глубокая степень умственной отсталости;

- нарушение слуха;
- тяжелые нарушения зрения;
- используются альтернативные методы обучения чтению.

При комплектовании группы участников исследования возраст обучающихся не учитывался. Имел значение уровень владения навыками чтения.

В лонгитюдном исследовании участвовали как дети с легкой умственной отсталостью, так и с умеренной и тяжелой. Ближе к старшим классам ученики с умственной отсталостью умеренной, а в исключительных случаях и тяжелой степени научаются читать предложения аналитико-синтетическим способом, поэтому имело смысл включить данную категорию обучающихся в исследование. Состав экспериментальной группы получился неоднородным: 60% (18 чел.) составляют обучающиеся с легкой умственной отсталостью, 36,6% (11 чел.) с умеренной, 3, 3% (1 чел.) – с тяжелой умственной отсталостью тяжелой степени.

Для оценки сформированности навыка чтения предложений мы использовали модифицированный вариант технологии GOM (новый генеральный формат оценки). Эта технология была разработана экспертами Университета Миннесоты. Технология GOM была модифицирована в рамках реализации сетевого проекта специалистами центра технологического превосходства КГПУ им. В.П. Астафьева совместно с образовательными организациями города Красноярска и Красноярского края. Для проведения мониторинга учебных достижений школьников в интерактивной среде, которые сталкиваются с выраженными трудностями в освоении навыков чтения, разработана программа «Говорящие уроки». Данная программа была адаптирована с учетом особенностей обучения чтению детей с умственной отсталостью в российских школах. Основной метод, применяемый в программе «Говорящие уроки», это метод показа правильного варианта из трёх предложенных за три минуты. А также программа ведёт подсчёт количества баллов при правильном показе автоматически.

Схема лонгитюдного исследования представлена на рисунке 1.

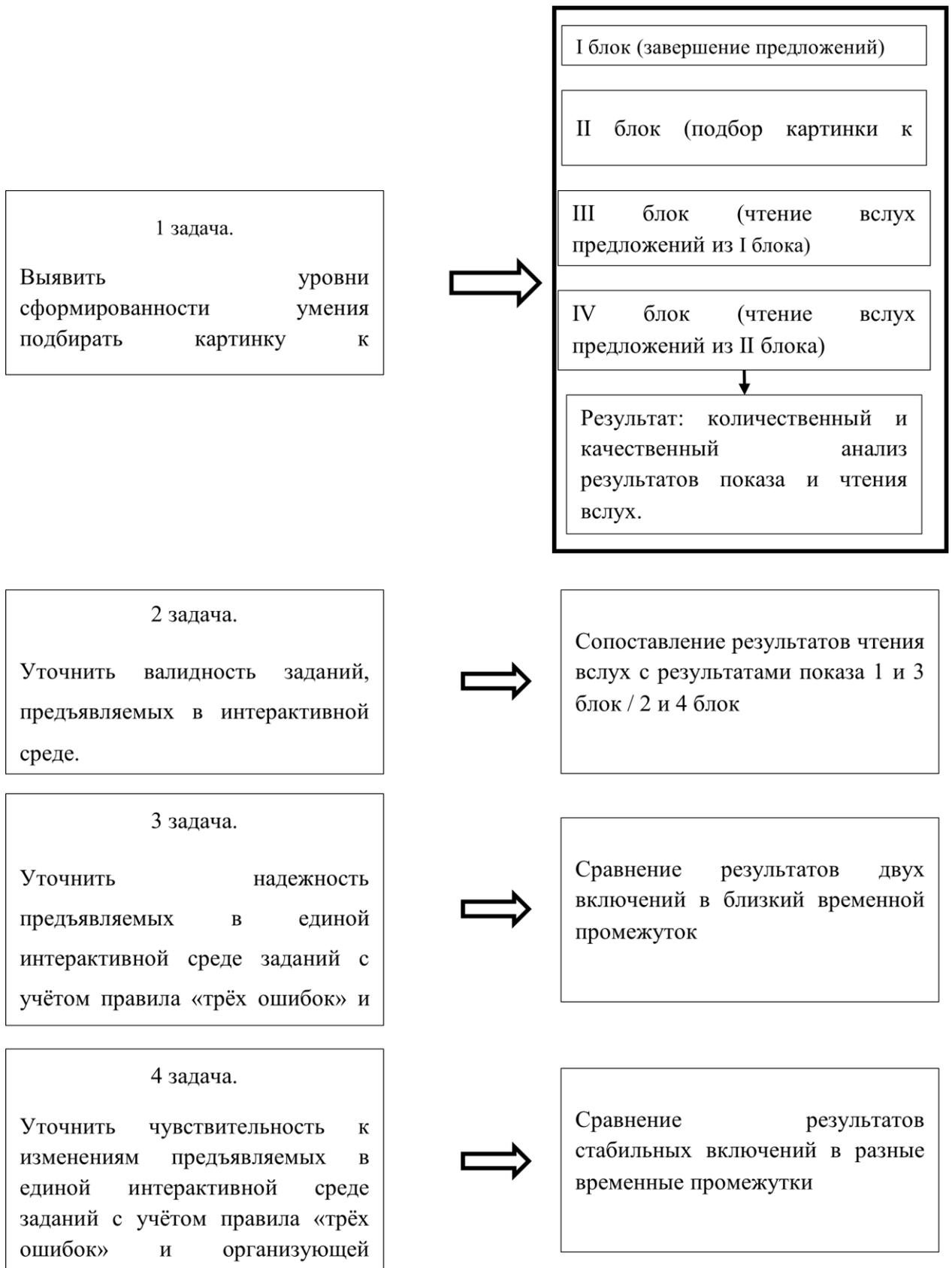


Рисунок 1 – Схема лонгитюдного исследования

В рамках **первой задачи** (выявить особенности и уровни сформированности умения подбирать картинку к предложению, завершать предложения и читать предложения вслух) мы проанализировали результаты выполнения заданий по подбору картинки к предложению, завершению предложений и чтению вслух в интерактивной среде. Эти задания были разделены на блоки:

В I блоке ученикам с умственной отсталостью нужно завершать предложения. Для этого они выбирают подходящий вариант из трёх слов, касаясь экрана или нажимая кнопку мыши.

Во II блоке содержатся задания, где учащийся самостоятельно читает предложение на экране и выбирает подходящую картинку из трёх предложенных. Для выбора он касается экрана или нажимает кнопку мыши.

В III блоке ученики выполняют задания, связанные с чтением предложений вслух, основанных на результатах показа в I блоке. На экране появляются предложения, которые школьник должен прочитать вслух, а оценку за чтение проводит учитель. Этот блок предназначен для обучающихся с умственной отсталостью, обладающих вербальной речью.

В IV блоке представлены предложения для чтения вслух на основе результатов показа во II блоке. Предложения для прочтения также ребёнок видит на экране. Оценка чтения предложений проводит учитель.

Для удобства обработки результатов предложения предлагаются последовательно: в начале прочтение предложений первого уровня сложности, потом второго уровня сложности. На **первом уровне** сложности слова состоят из 1-2 слогов и не имеют стечений, либо содержат одно стечение, либо состоят из трёх слогов без стечения. На **втором уровне сложности** – слова из 2 слогов с двумя стечениями, или 3 и более слогов с наличием стечений.

Если ученик допускает ошибку, ему предоставляется возможность выполнить это задание еще раз.

Решая **вторую задачу** (уточнить валидность заданий, предъявляемых в интерактивной среде), мы сопоставили результаты показов и чтения вслух и установили степень взаимосвязи между этими значениями.

В рамках **третьей задачи** (уточнить надежность предъявляемых в единой интерактивной среде заданий с «учётом трёх ошибок» и организующей помощью) мы сравнили результаты двух включений с один временной промежуток.

Четвёртая задача была нами решена с помощью проведения исследования в 4 этапа раз в 2-3 месяца. Мы провели сравнение результатов стабильных включений в разные временные промежутки.

Ученикам предоставляется 30 секунд на выполнение показа в первом и втором блоках программы «Говорящие уроки».

Набор предложений в каждом блоке был одинаковым. Предложения имели такую структуру: субъект – предикат – объект. Предложения распределены по уровням сложности и предлагаются ребенку в зависимости от выбранного материала букв. Сюжетные картинки из 1 блока были схожими по ситуации. Испытуемым предлагалось сначала подобрать подходящее слово, закончив предложение, затем подобрать картинку к предложению, потом прочитать предложения вслух из каждого блока.

В 1 и 2 блоке первые три задания являются обучающими (их результаты в статистике не учитываются), чтобы ребенок научился пользоваться программой. На данном этапе учитель оказывает необходимую ребенку помощь.

Далее предлагаются задания, в которых может оказываться «организующая помощь». Эти показы оцениваются и учитываются в статистике. На данном этапе, если ребенок не показал ответ или показал, но неверно, то программа предлагает задание еще раз, но показ верного ответа со второй попытки не учитывается. Программа обрабатывает только те ответы, которые были даны при первой попытке.

Правильный показ картинки или слова оценивается программой в 1 балл.

Оценивание навыка чтения предложений вслух традиционным способом мы оценивали по четырёхбалльной шкале:

- 3 балла - прочитал правильно и сразу;
- 2 балла - ошибки звукопроизношения по типу замен, либо очень долго читал, возможно, предварительно назвав каждую букву по отдельности, ошибка исправлена с самокоррекцией или организующей помощью, неправильное ударение, искажения форм слов, приводящие к смысловой неточности;
- 1 балл - ошибка исправлена с помощью, но более значительной, либо ошибки звукопроизношения по типу замен (если звуки поставлены, но не отдифференцированы и не повлиявшие на понимание прочитанного), либо ошибки слоговой структуры;
- 0 баллов - ошибка не исправлена даже после оказания помощи, отказ от ответа, замены, пропуски, перестановки, добавления, нарушающие понимание прочитанного; искажения окончаний, изменяющие смысл предложения, взаимоотношения лиц по синтаксической конструкции.

В программе «Говорящие уроки» предусмотрено правило «трёх ошибок». Если школьник допустил ошибку три раза подряд в рамках определенной серии заданий в программе, то она больше не будет ему предлагаться. Это правило внедрено в с целью улучшения эффективности и оптимизации диагностики, сокращения времени, затраченного на задания.

Программа фиксирует показы обучающихся и автоматически обрабатывает данные, которые можно увидеть в подробном протоколе мониторинга. Результаты ответов обучающихся каждого включения представлены в виде гистограммы (Приложение А). Красной стрелкой показано, куда можно кликнуть мышью, если требуется посмотреть подробный протокол и увидеть, как обучающийся ответил на каждое задание.

2.2. Анализ результатов лонгитюдного исследования

В этой части нашей работы представим результаты лонгитюдного исследования.

В рамках **первой задачи** (выявить особенности и уровни сформированности умения подбирать картинку к предложению, завершать предложения и читать предложения вслух) мы осуществили анализ результатов, охватывающий как количественные, так и качественные аспекты. Исходя из информации, полученной при подборе картинок к предложениям и выборе подходящего слова при завершении предложений, мы условно выделили пять уровней успешности:

- Высокий: 28 и выше;
- Выше среднего: 22 -27;
- Средний: 16 – 21;
- Ниже среднего: 10 – 15;
- Низкий: 0 – 9.

Опираясь на данные, полученные при чтении вслух, мы условно выделили пять уровней успешности:

- Высокий: 82 и выше;
- Выше среднего: 64 – 81;
- Средний: 46 – 63;
- Ниже среднего: 28 – 45;
- Низкий: 0 – 27.

При выполнении заданий оценивались как показ, так и умение читать предложения вслух. Результаты распределения респондентов по уровням успешности представлены на гистограмме (рисунок 2) и в таблице (Приложение Б).

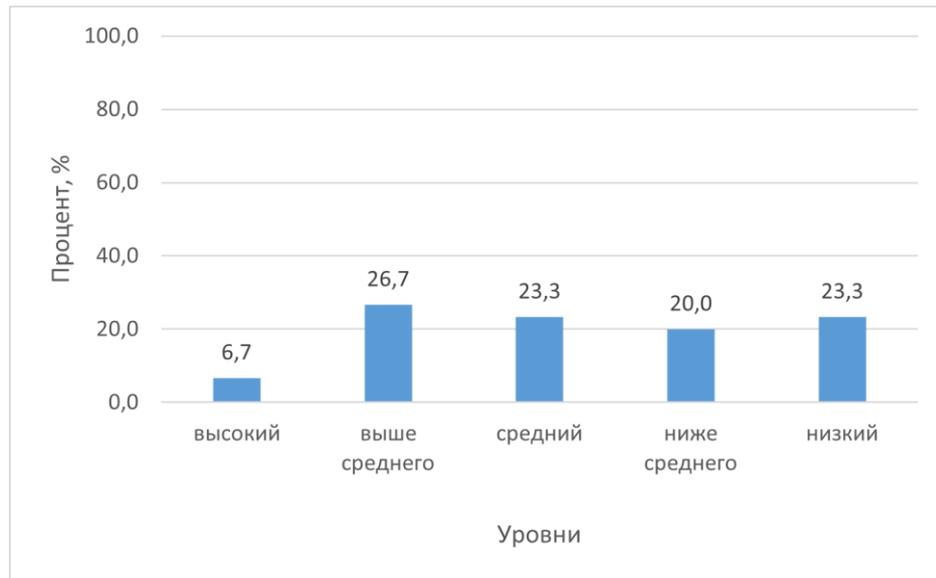


Рисунок 2 – Распределение респондентов на уровни при выполнении задания «Подбор картинки к предложению», (%)

В результате выявлено, что на **высоком уровне** оказались 6,7% респондентов (2 человека). Отметим то факт, что детям выполнять задание 1 блока было проще, так как картинка несла в себе подсказку. Но все же высокого уровня достигли только 2 обучающихся. Один обучающийся выполнил задание без ошибок. Второй ребенок совершил ошибку по невнимательности при показе картинки к предложению *«Щенок зевал на полу»*, но исправил ошибку самостоятельно.

26,7% (8 человек) составили учащиеся, показавшие уровень сформированности умения подбирать картинку к предложению **выше среднего** (самая многочисленная группа). Эти дети совершали ошибки из-за невнимательности, отвлекаемости. Таких ошибок у них оказалось больше, чем у детей высокого уровня. Дети, владеющие беглым чтением, допускали ошибки из-за невнимательности, они торопились при выполнении задания скорее показать картинку, иногда отвлекались, из-за чего заканчивалось время на ответ, поэтому им не удалось достичь высокого уровня показа картинки к предложению. При выполнении задания 1-го блока, наши респонденты уровня выше среднего совершали такие ошибки:

1. Пропуск глагола или существительного. Ребенок читает первое слово в предложении и последнее, пропуская глагол. Например, предложение «*Алёна жарит овощи*» ребенок прочитал как «*Алёна ... овощи*», пропустив глагол «*жарит*». Перед ним картинки «Женщина купила овощи» и «Алена жарит овощи». Ребенок выбрал картинку, где ясно видит женщину и овощи. На уточняющий вопрос «*Что делает Алена?*», ребенок ответил «*жарит*» и выбрал картинку верно.

2. Медленное чтение. Так как дети медленно читают, программа предлагает им меньше заданий, соответственно и баллов набрать они могут меньше, хоть и все или почти все показы правильные.

Средний уровень показа картинки к предложению продемонстрировали 23,3% (7 человек). Дети допускали ошибки такие же, как и обучающиеся на уровне выше среднего, но большее количество. А также:

1. Трудности прочтения слов с более сложной слоговой структурой. С такими ошибками детям, которые читают и складывают из слогов слова медленно, тяжелее понять прочитанное. Приведём пример данной ошибки. В предложении «*Екатерина обнимает ребенка*» были сложности с прочтением слова «*обнимает*», обучающаяся прочитала его невнятно и, вероятно, не поняла. Выбрала картинку «*Женщина купает ребенка*», то есть картинку с теми объектами, которые ей удалось понять: «*Екатерина*» и «*ребёнка*».

2. Ориентация на предмет или действие на картинке, даже если прочитали предложение полностью. При чтении предложения «*Ванечке подарили лошадку*» ребенок выбирает картинку «*Девочка катается на лошадке*» (комментирует выбор: «*Лошадка*»). Или «*Жаворонок летает в небе*» ребенок видит варианты «*Жаворонок сидит*», «*Самолет пролетает в небе*» и «*Жаворонок летает в небе*» и выбирает картинку с жаворонком, но не ту: «*Вот жаворонок!*». По вопросу «*Где летает жаворонок?*» исправил свой ответ.

20,0% респондентов (6 человек) выполнили задание на **уровне ниже среднего**. Ученики, оказавшиеся на данном уровне, демонстрируют ошибки среднего уровня, но чаще встречаемые, а также мы отметили:

1. Из-за искажения прочитанного глагола или существительного дети выбирали неверный ответ, но выбранная картинка соответствовала тому, что произносит ребенок. Например, предложение «Бабушка читает газету» ребенок прочитал как «Бабушка чистит кастрюлю». Варианты картинок были такими: «Женщина варит пельмени», «Бабушка читает газету» и «Девочка читает книгу». При прочтении ребенок вместо слова «газету» прочитал «кастрюлю», так как увидел ее на картинке в варианте «Женщина варит пельмени». И вместо слова «читает» произнес «чистит», поэтому и выбрал картинку «Женщина варит пельмени».

2. Дети этого уровня часто ориентируются на одно какое-то слово, предмет или действие. К предложению «Лисица гуляла в лесу» ребенок подбирает картинку, где есть лисица, но она лежит на снегу.

23,3% респондентов (7 человек) выполнили задание на **низком уровне**. У детей данного уровня чтения наблюдаются такие ошибки, как:

1. Пропуск слов, замена слов, влияющих на смысл прочитанного, большее количество нарушений слоговой структуры, слияние из двух слов в одно («обнимает котёнка» - «аняникакатёнка»), очень медленное побуквенное чтение. Детям, которые осуществляли показ с множественными ошибками из-за непонимания прочитанного, программа предложила меньшее количество предложений. Таким образом один обучающийся читал вслух предложения без грубых ошибок, но так как при показе ей трудно было понять прочитанное, она показывала картинки неправильно, программа автоматически предъявила ей меньшее количество предложений.

2. Дети, которым с трудом дается чтение слов сложной слоговой структуры, смазано и спешно его прочитывают. Также им сложно делить слово на слоги и объединить в одно целое прочитанные слоги. Отсюда непонимание читаемого предложения.

3. Угадывание. При чем угадывание не потому, что ребенок не умеет читать, а из-за проблем в поведении (нежелание выполнять что-либо, смех, выбор любой картинки, либо картинка, всегда находящейся посередине, не вникая).

4. Непонимание прочитанных предложений из-за того, что не хватало 30 секунд прочитать по слогам слова, объединить в предложение, рассмотреть картинки и выбрать.

5. Угадывание при правильном прочтении предложения. Но часто ребёнок не понимает прочитанное, выбирает наугад. Это наблюдалось у некоторых респондентов данного уровня с расстройством аутистического спектра. У детей с РАС имеются особенности с пониманием устных инструкций и читаемого.

Мы проанализировали навыки чтения вслух у обучающихся на материалах наборов заданий «Подбор картинки к предложению» (Рисунок 3, Приложение В).

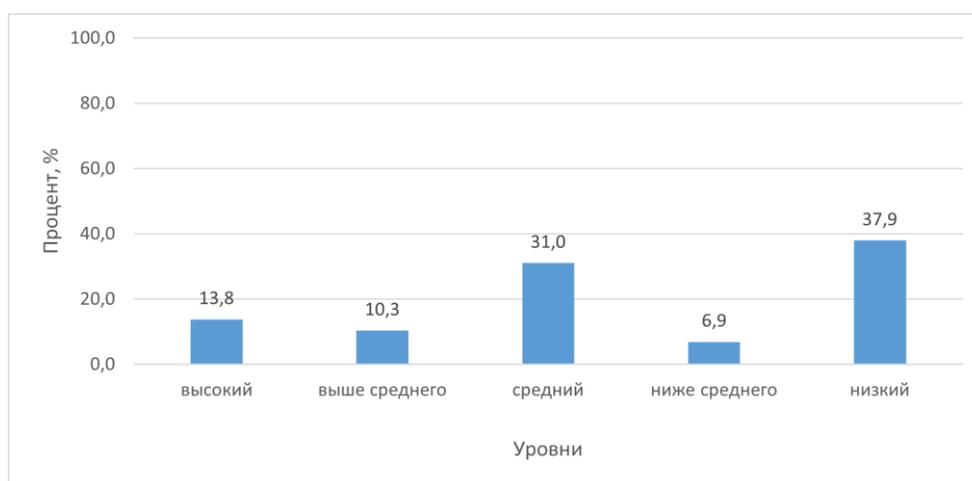


Рисунок 3 – Распределение респондентов на уровни при чтении предложений вслух на наборе заданий «Подбор картинки к предложению», (%)

Как видно на гистограмме (Рисунок 3), выявлено, что 13,8% обучающихся достигли высокого уровня. 10,3% (3 человека) проявили уровень выше среднего. 31% (9 человек) выполнили задание на среднем

уровне. 6,9% (2 человека) показали результат на уровне ниже среднего. Наиболее многочисленную группу – 37,9% (11 человек) составили учащиеся, показавшие низкий уровень сформированности навыка чтения вслух в задании подбора картинки к предложению.

Обучающиеся, показавшие **высокий уровень** в умении читать предложения вслух (4 человека), читали предложения бегло, совершая единичные ошибки в ударениях или формах слов, не влияющих на смысл прочитанного, которые исправляли тут же самостоятельно или не совершая их вовсе.

Респонденты, показавшие уровень **выше среднего** (3 человека), читают в целом бегло, незнакомые длинные слова читают по типу слог+слово. Данная категория детей допускала следующие ошибки при чтении предложений вслух:

- ошибки звукового анализа («ягда» вместо «ягода»);
- неправильные ударения в словах, но в гораздо меньшем количестве в отличие от детей, находящихся на среднем уровне.

На **среднем уровне** находятся 9 человек, и они демонстрировали ошибки такого характера:

- неправильное ударение в словах («лАкали» вместо «лакАли», «ВИсят» вместо «висЯт» и т.д.);
- аграмматизмы, но в меньшем количестве, чем на уровне ниже среднего («Юленька поймал рыбёшку» вместо «поймала», «На ветке растёт ягоды» вместо «ягода» и т.д.);
- изменение форм слов, не искажающих смысл прочитанного («Андрюшка» вместо «Андрюша», «траву» вместо «травку» и т.д.);
- ошибки звукового анализа («Щенок лижт лицо» вместо «лижет», «Катерина» вместо «Екатерина», «ползёт» вместо «ползёт», «На на веке растёт ягода» вместо «на ветке» и т.д.);

– ошибки дифференциации фонем («женщина» вместо «женщина» и т.п.)

Многие ошибки были исправлены детьми самостоятельно или после оказания организующей помощи («Прочитай еще раз внимательно»).

Обучающиеся на уровне **ниже среднего** (2 человека) читали медленно, по слогам или с достаточной скоростью, но с грамматическими ошибками или ошибками слоговой структуры, но таких ошибок было гораздо меньше, нежели у детей низкого уровня.

Респонденты, которые показали **низкий уровень** навыка чтения предложений вслух на наборе заданий «Подбор картинки к предложению» (11 человек), читали медленно, по слогам или побуквенно с частичным слиянием. Наблюдались ошибки слоговой структуры слова, грубое нарушение звукопроизношения, аграмматизмы. Этим детям требовалась помощь различного характера. Трое человек близки к переходу на уровень ниже среднего, так как набрали 21-25 баллов, а уровню ниже среднего соответствует балл 28-45. Двое обучающихся набрали по 5 баллов, они читали по буквам с частичным слиянием или с грубыми ошибками слоговой структуры.

Рассмотрим, как распределились испытуемые на уровни при выполнении заданий «Завершение предложений» (Рисунок 4, Приложение Г).



Рисунок 4 – Распределение обследуемых на уровни при выполнении задания «Завершение предложений», (%)

На **высоком** уровне оказались 3,3% респондентов (1 человек). У респондента на данном уровне отсутствуют ошибки: ребенок вслух и последовательно читает задание, не отвлекается на раздражители и дает правильные ответы.

Уровень показа слова к предложению **выше среднего** показали 10,0% (3 человека). Нет ошибок в ответах, но малое количество предложенных заданий дает меньше баллов.

23,3% респондентов (7 человек) выполнили задание на **среднем уровне**.

На данном уровне дети совершали ошибки такие как: чтение первого или второго слова неверно (не дочитывают слово или применяют неверную смысловую догадку), что влияет на выбор слова.

26,7% респондентов (8 человек) проявили навыки завершения предложений на уровне **ниже среднего**. На этом уровне дети сталкивались с теми же трудностями, что и дети на низком уровне, разве что на этом уровне нет не читающих детей, не было грубых нарушений слоговой структуры, а также количество ошибок было гораздо меньше.

В результате выявлено, что наиболее многочисленную группу – 36,7% (11 человек) составили учащиеся, показавшие **низкий уровень** сформированности умения показа слова при завершении предложения. Мы

отметили ошибки, которые обучающиеся совершали при выполнении задания в выборе подходящего слова:

1. Долгое чтение. Ребенок не успевал прочитать предложение и варианты ответов и либо не выбирал ответ, либо нажимал наугад.

2. Изменение форм слов. Ребенок читает предложение «Владимир рисовал...» и из вариантов «космонавтами», «карандашом» и «воскресеньем» выбрал «космонавтами», читая в то же время «космонавта».

3. Ответы наугад, так как задание само по себе сложнее задания с изображениями, где картинка несла в себе подсказку.

4. Выбор неправильного слова из-за неправильного прочтения глагола, например: «Петя доел...» вместо «Петя надел...» и поэтому ребёнок выбрал вместо «кепку» «чашку», ассоциируя слово «доел» с «чашкой».

5. Грубое нарушение слоговой структуры: «Кролик грызет ...» прочитал как «Кыроли гырые ...» и, выбирая ответ, прочитал «мыковику». Или: «Владимир рисовал...» прочитал как «Вадим исова...», прочитав и выбрав слово «косимонатитами». Трудности чтения длинных слов и слов со стечениями и их понимания, поэтому ошибки в заданиях с такими словами увеличиваются.

6. Ошибочная смысловая догадка, например: «Женя пишет...» прочитал как «Женя несёт...», выбрал слово «пакет». Возможно, первым увидел слово «пакет» в вариантах ответа, поэтому вместо слова пишет прочитал «несет».

7. Наблюдалась особенность у ребенка с РАС: ребенок читает предложение и варианты ответа правильно, и даже если делает выбор в пользу верного ответа, то всё равно нажимает не на то слово. В это время спорит сам с собой.

8. Не читающий ребенок. Предполагалось перед началом исследования, что один неговорящий ребенок начинает осваивать чтение. Но со временем, пока шло исследование, мы поняли, что ребёнок не читает ни по слогам, ни по буквам.

Ниже представлены уровни, на которые распределились результаты респондентов при чтении вслух на наборе заданий «Завершение предложений» (Рисунок 5, Приложение Д).



Рисунок 5 – Распределение обследуемых на уровни при чтении вслух на наборе заданий «Завершение предложений» (%)

В результате выявлено, что на **высоком уровне** оказались 3,4% респондентов (1 человек). Уровень **выше среднего** продемонстрировали 10,3% (3 человека). 13,8% респондентов (4 человека) выполнили задание на **среднем уровне**. 37,9% респондентов (11 человек) выполнили задание на уровне ниже среднего. 34,5% учащихся (10 человек) продемонстрировали **низкий** уровень умения читать вслух в задании «Завершение предложений». Ошибки при чтении вслух в наборе заданий «Завершение предложений» были допущены аналогичные ошибкам при чтении вслух в наборе заданий «Подбор картинки к предложению».

В рамках **второй задачи** (уточнить валидность заданий, предъявляемых в интерактивной среде) мы сопоставили уровни сформированности умения выполнять показ картинки к предложению и читать предложения вслух (таблица 1, Приложение Е).

Таблица 1 – Сопоставление результатов при выполнении задания «Подбор картинки к предложению» и чтении предложений вслух, человек/%

Показ \ Чтение	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокий	2/6,7				
Выше среднего	2/6,7	3/10	2/6,7	1/3,3	
Средний			6/20,0		1/3,3
Ниже среднего			1/3,3	1/3,3	4/13,3
Низкий					7/23,3

Из таблицы видно, что у большинства участников эксперимента уровни чтения предложений и результаты показа идентичны. Такое соответствие выявлено на высоком уровне у 6,7% (2 человека), на уровне выше среднего у 10% (3 человека), на среднем – у 20% (6 человек), у 3,3 % (1 человека) – на уровне ниже среднего, на низком – у 23,3% (7 человек).

У 11 человек (36,6%) наблюдается диссоциация уровней показа и чтения вслух. У 9 человек (31%) выявлена незначительная диссоциация (уровень показа отличается одним уровнем от уровня чтения вслух): у 3 человек (10%) уровень чтения выше, чем уровень показа; у 6 человек (20%) выше уровень показа, чем уровень чтения. У 2 человек (6,7 %) показ и чтение вслух отличаются на 2 уровня, что говорит о грубой диссоциации (отличие на два и более уровней). Полученные данные подтверждаются более ранними исследованиями О.О. Русаковой (исследование навыка чтения предложений через показ картинки к предложению на бумажном носителе), Горностаевой А.А. (исследование навыков чтения предложений через завершение предложений), где респонденты продемонстрировали похожие результаты показа и чтения вслух. Диссоциация, которая выражается в более

качественном показе, чем чтение вслух, объясняется тем, что чтение вслух – это техническая сторона чтения, а показ отражает смысловую сторону чтения. Эти две стороны чтения связаны между собой, но не тождественны. У части респондентов диссоциация имеет место быть, потому что в технической стороне чтения оценивались произношение, аграмматизмы, ошибки в слоговой структуре слова, которые при показе не проявлялись. А у другой группы выявлена обратная закономерность: уровень чтения вслух выше, чем уровень показа.

У 10% (3 человека) уровень чтения вслух оказался выше, чем уровень показа. Из них у 6,7% (2 человека) показали уровень выше среднего при показе, но навыки чтения вслух, наоборот, находится на высоком уровне. У 3,3% (1 человек) показ на уровне ниже среднего, а чтение вслух – на уровне выше среднего. Данный факт, когда школьники проявляют более высокий уровень навыка чтения, чем осуществляют показ, обусловлен тем, что основной трудностью для них явилось понимание прочитанного. Этими школьниками являются дети с расстройством аутистического спектра. При наличии относительно развитых технических навыков чтения у детей возникали трудности в интерпретации прочитанного.

Обнаруженное расхождение не является грубым и не противоречит предположениям о валидности предложенного набора заданий, так как при отсутствии совпадений уровней результаты чтения и показа могут быть тесно взаимосвязаны, и для подтверждения этого предположения полученные данные мы обработали статистическим непараметрическим методом корреляции Спирмена. Полученное r -значение соответствует 0,88, что говорит о тесной взаимосвязи между данными, полученными методом показа и чтения вслух. Важно отметить, что к таким выводам пришли предыдущие исследователи: Ю.В., Солопова П.А. Волошина А.А Горностаева, О.О. Русакова. Опираясь на эти данные, правомерно говорить о валидности наборов заданий. Поэтому для диагностики первоначальных навыков чтения предложений целесообразно использовать метод показа через соотнесение

прочитанного предложения с картинкой. В данном случае, респонденты, опираясь на подсказку, которую несёт в себе картинка, лучше понимают прочитанное на начальных этапах освоения навыка чтения. Поэтому правомерно использовать данный метод исследования навыка чтения, когда обучающиеся только начинают читать.

Мы сопоставили результаты показа и чтения вслух на наборе заданий «Завершение предложений» (таблица 2).

Таблица 2 – Сопоставление результатов при выполнении задания «Заверши предложение» и чтении предложений вслух, человек/%

Показ \ Чтение	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокий	1/3,3				
Выше среднего		2/ 6,7		1/3,3	
Средний		1/3,3	3/10	10/3	
Ниже среднего			1/3,3	6/20,0	1/3,3
Низкий				1/3,3	10/33,3

Из таблицы видно, что у большинства участников эксперимента уровни чтения предложений и результаты показа идентичны. Это соответствие выявлено на высоком уровне у 3,3% (1 человек), на уровне выше среднего у 6,7% (2 человека), на среднем уровне – у 10% (3 человека), у 20% (6 человек) – на уровне ниже среднего, на низком уровне – у 33,3% (10 человек).

Согласно результатам эксперимента, были выявлены группы респондентов, у которых наблюдалось некоторое разобщение в уровнях показа и чтения вслух. Отмечено, что у 10% (3 человека) уровень чтения вслух превышает уровень показа. У 3,3% (1 человек) наблюдается средний уровень показов в то время, как чтение вслух находится на уровне выше среднего.

Другие 3,3% (1 человек) - показ находится на уровне ниже среднего, при этом их навыки чтения вслух на среднем уровне. Еще у 3,3% (1 человек) показ завершающего слова на низком уровне, а чтение вслух предложений из данного блока на уровне ниже среднего. Диссоциацию в чтении вслух и показе верного слова можно объяснить тем, что при завершении предложений нужно прочитать и понять прочитанное, прежде чем показать верный ответ. Диссоциацию мы видим у тех, у кого более выраженные трудности при завершении предложения по сравнению с чтением вслух (двое респондентов), у которых имеются расстройства аутистического спектра. Как мы уже выше указывали, у детей с умственной отсталостью наблюдаются нарушения понимания прочитанного, обращенной речи.

У 10% (3 человека) результаты показа выше, чем при чтении вслух. У всех различие одним уровнем. Такое расхождение объясняется тем, что при оценивании технической стороны чтения баллы падали из-за искажений форм слов, замен, перестановок и пропусков букв в словах. Однако при оценке смысловой стороны чтения эти ошибки не отражались на результатах показа.

Собранные данные мы так же обработали статистическим непараметрическим методом корреляции Спирмена. Полученное r -значение соответствует 0,85 (при r -значении $>0,75$). Это указывает на тесную взаимосвязь между этими данными. Можно заключить, что оценивать чтение вслух методом показа через завершение предложения с выбором слова из трёх предложенных правомерно.

Полученные данные показывают, что результаты заданий в интерактивной среде и результаты чтения вслух коррелируют друг с другом и имеют тесную связь. Можно сделать вывод, что задания в интерактивной среде валидны и могут использоваться для мониторинга формирования начальных навыков чтения.

В рамках **третьей задачи** (определение надежности предъявляемых наборов заданий в единой интерактивной среде) мы проводили до 4-х включений в один период до получения стабильного результата в наборах

заданий «Подбор картинки к предложению» и «Завершение предложения». Для оценки надежности мы сравнивали результаты 2-х стабильных включений в первый период мониторинга навыка чтения предложений (октябрь 2021 г).

В задании «Подбор картинки к предложению» 76,6% (23 человека) обучающихся использовали два включения для достижения стабильного результата, то есть результаты первого и второго включений совпали. С третьего включения стабильный результат получили 16,6% (5 человек) обучающихся. Четыре включения для получения стабильного результата необходимо было 6,7% (2 человека) обучающихся. Те случаи, когда респонденты не сразу давали стабильный результат, и которым требовались третье и четвертое включения, можно объяснить тем, что им потребовалось больше времени на обучение работе с программой.

При выполнении задания «Завершение предложений» у 93,3% (28 человек) обучающихся результаты первого и второго включений совпали. Еще 6,7 % (2 человека) обучающимся потребовалось третье включение, чтобы добиться стабильного результата. На данном наборе заданий меньшему количеству респондентов, нежели в наборе заданий «Подбор картинки к предложению», требовалось более 2-х включений.

Обработанные данные результатов показа «Подбор картинки к предложению» представлен в виде диаграммы на рисунке 6. Минимальные и максимальные значения имеют незначительные расхождения, а медианные совпадают. Расхождения верхних и нижних квартилей минимальны, что показывает небольшой разброс данных. Это также свидетельствует о надежности наборов заданий для мониторинга навыков чтения через показ правильного ответа. По данной диаграмме мы видим, что результаты детей, полученные в один близкий промежуток, схожи.

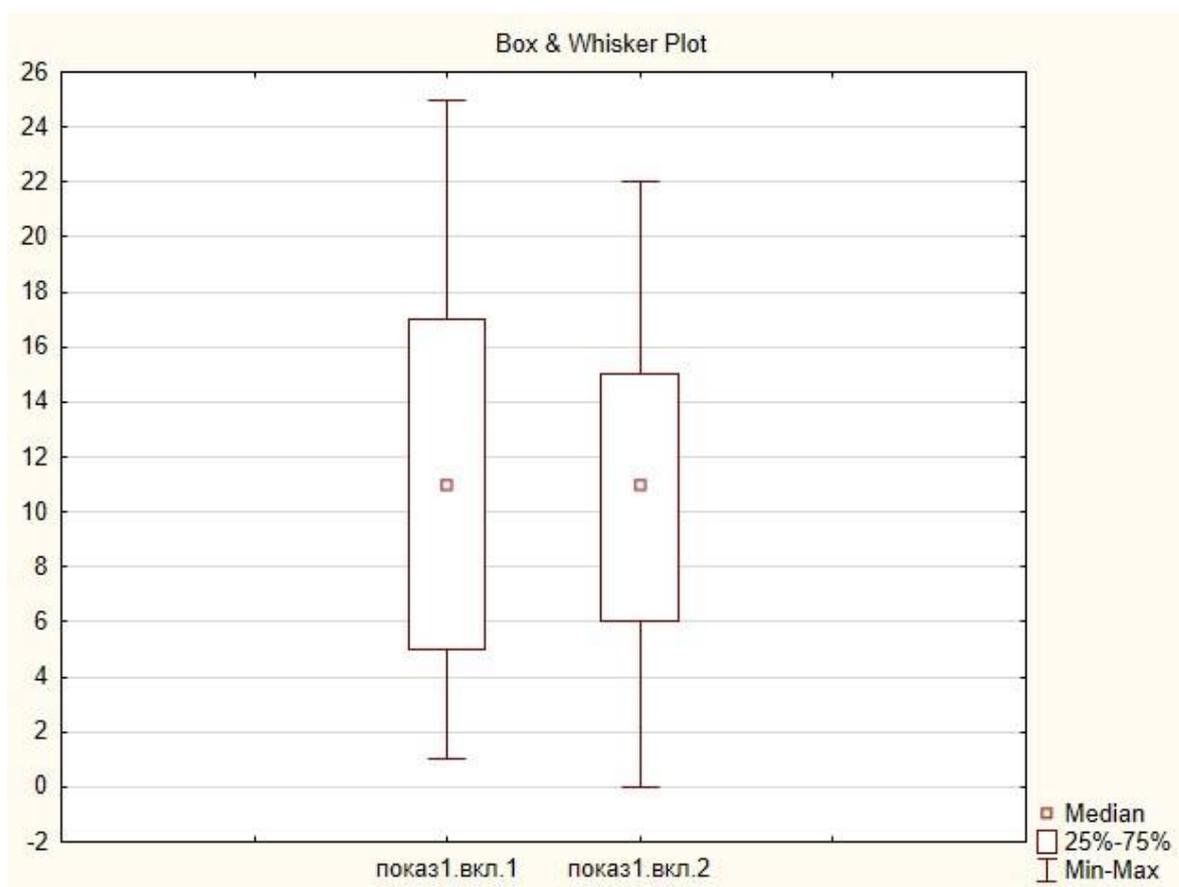


Рисунок 6 – Сравнение результатов двух стабильных включений в задании «Подбор картинки к предложению»

Обработанные данные результатов «Завершение предложения» можно представить в виде диаграммы (рисунок 7), на которой мы видим, что минимальные и медианные значения почти совпадают, а максимальные имеют незначительные расхождения. Расхождения верхних и нижних квартилей минимальны, что показывает небольшой разброс данных. Это свидетельствует о надежности наборов заданий для мониторинга навыков чтения путём показа слова, завершающего предложение. Исходя из данной диаграммы, можно отметить, что результаты детей, полученные в один и тот же близкий временной интервал, представляют схожие показатели.

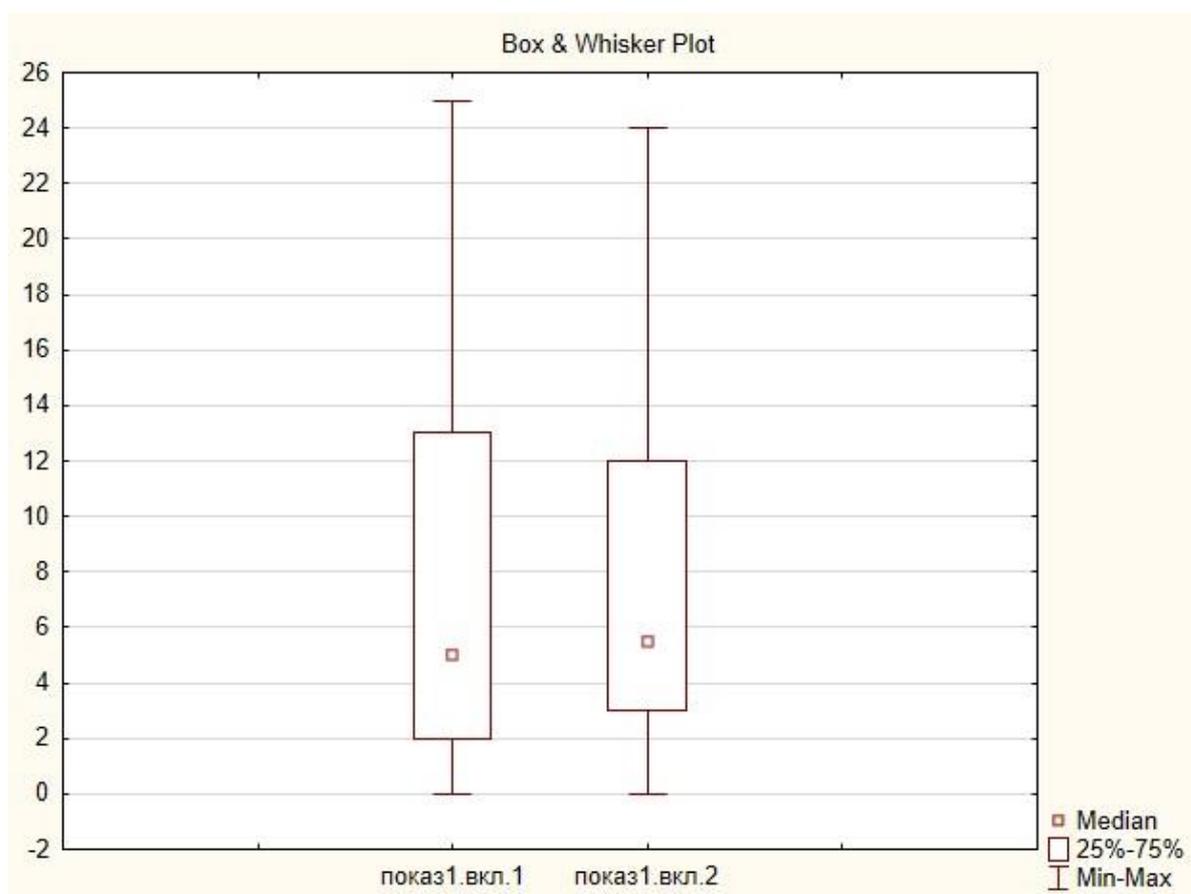


Рисунок 7 – Сравнение результатов двух стабильных включений в задании «Завершение предложения»

Для рассмотрения данных использовались непараметрические статистические методы: тест знаков и критерий Уиллкоксона (таблица 3).

Таблица 3 – P-значение при применении тест знаков и критериев Уиллкоксона

Задание	Статистический критерий	
	тест знаков (Sing Test)	критерий Уиллкоксона (Wilcoxon Matched Pairs Test)
Показ картинки к предложению	0,84	0,75
Заверши предложение	0,83	0,58

По таблице видно, что полученные р-значения значительно превышают критический уровень значимости 0,05. Таким образом, мы можем заключить, что результаты двух устойчивых включений, осуществленных в близком временном интервале, совпадают, значит предлагаемые в интерактивной среде наборы заданий, обладают высокой надежностью.

Для решения **четвертой задачи** нами проведена оценка чувствительности к изменениям наборов заданий в единой интерактивной среде. Для решения поставленной задачи нами проведено статистическое сравнение полученных данных при выполнении заданий мониторинга навыков чтения «Подбор картинки к предложению» и «Завершение предложения». Сравнению подлежали результаты, полученные в октябре 2021 года (1 период) и декабре 2021 года (2 период), в декабре 2021 года (2 период) и в марте 2022 года (3 период), в марте 2022 года (3 период) и в мае-июне 2022 года (4 период).

Параллельно с проведением лонгитюдного исследования велась работа по обучению навыку чтения с опорой на рекомендации А.К. Аксеновой, С.В. Комаровой, М.И. Шишковой и Р.И. Лалаевой.

Усвоение навыка чтения предложений и их понимания соответствует второму этапу букварного периода, когда изучаются буквы и звуки Ш, Л, Н, Ы, Р, К, П, Т, И, З, В, Ж, Б, Г, Д, И, Й, Ъ. Во время изучения данных букв, первоклассники продолжают работу с прямыми двухбуквенными слогами, а также осуществляют знакомство с закрытыми трехбуквенными слогами. Они начинают читать простые слова, состоящие из двух прямых слогов, из гласной и прямого слога, из обратного и прямого слогов, а также из закрытых слогов из трех букв. Далее дети осваивают навык чтения коротких предложений. Начинают читать слова с оппозиционными согласными звуками. А также соотносить прочитанное с предметом или картинкой. Постепенно слоговая структура слов усложняется, дети читают трёхсложные слова [3].

Важно отметить, что в исследование были включены те дети, которые освоили материал букв на 2 этапе и начальные навыки чтения простых предложений.

Перейдя на **третий этап**, школьники усваивают оставшиеся буквы Е, Я, Ю, Ё, Ч, Ф, Ц, Э, Щ, ь. Когда обучающиеся переходят к изучению данных букв, сложность слов и их количество в предложении увеличивается. Начинается усвоение слогов со стечением согласных. Сначала лучше предлагать детям слова, где стечение согласных находится в конце слова (лист), а затем – в начале (знак). Дальнейшая работа усложняется тем, что обучающимся даются слова с трёхбуквенными слогами для чтения (фла-ги) [3].

Отдельное внимание авторы уделяют порядку введения слоговых структур в обучении умственно отсталых школьников. Предусматривая особенности в зрительном восприятии детей с нарушениями интеллекта, сначала обучающихся учат читать обратный слог (ах, ам, ас). Этот метод способствует развитию у детей навыка переключени взгляда с одной буквы на другую, при этом сохраняя правильное направление взгляда, что позволяет читать слог без существенных изменений в звучании каждой фонемы в рамках двух артикуляционных актов.

Когда дети освоили обратный слог, то знакомятся с открытым слогом из двух букв (ха, са). Ученики могут испытывать трудности, поскольку им требуется одновременно фокусироваться на двух буквах и читать сочетание согласного и гласного за один артикуляционный акт. Учитель даёт различные упражнения, облегчающие усвоение данных слогов. После этого включается закрытые слоги из трех букв. В начале это такие слоги, которые соответствуют слову, например «дом», «сок» и т.д. Уже потом это слоги, представляющие часть слова. На третьем этапе появляются слоги со стечением согласных в конце слова, затем в начале слова. Когда стечение согласных в слогe усвоено, вводятся слова открытым слогом из трех букв (сло-ны, што-ры и т.д.). Более

сложная слоговая структура слов, где имеются стечения трех согласных и более, остается для изучения во втором классе [2, 3].

Во втором классе продолжается отработка слогового чтения, затем переходят к чтению простых двусложных слов целиком. В третьем классе школьники улучшают свои навыки чтения целых слов. Постепенно они начинают использовать правильное произношение слов и узнают об ударении гласных и звонких согласных. Они учатся читать слова, где «о» читается как «а», приглушать звуки согласных в конце слов и прочитывать «его» как «ево» и так далее. Во второй половине третьего класса они начинают читать простые тексты про себя и передавать прочитанное вслух. Перейдя в четвертый класс, обучающиеся отрабатывают навыки правильного и осознанного чтения, работают над выразительностью чтения [2].

В 5-м классе продолжается работа над улучшением навыков чтения, а в 6-м классе ставится цель развить беглое чтение. Основное внимание в этих классах уделяется пониманию текста. Учеников учат выделять главные идеи в прочитанном, анализировать поступки персонажей, оценивать их, находить средства для выразительности в тексте. Они также учатся пересказывать текст, как полностью, так и кратко, меняя точку зрения рассказчика, а также разделять текст на части и давать им заголовки [2].

Также велась коррекционная работа над навыками, при которых будет обеспечено понимание смысла предложений, текста.

Чтобы развивать этот навык, важна подготовка учащихся, включающая в себя различные приемы и методы [2]:

- словарная работа;
- предварительное чтение педагогом;
- вторичное чтение учениками;
- анализ прочитанного;
- характеристика героя;
- пересказ.

Данные методы приобретают несколько иной характер ввиду особенностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Так, в начальной школе применяются ряд специфических приемов [2]:

- создание конкретной наглядной ситуации, которая отражает основу текста;
- экскурсия;
- показ предметов или картинок;
- создание поделок;
- установление связи между новым материалом и уже знакомым.

Над пониманием прочитанного работали традиционным способом, с учетом общепринятых подходов. В работе применялись методические рекомендации Р.И. Лалаевой.

Логопедическая коррекция семантической дислексии включала три основных направления:

- - развитие навыков звуко-слогового синтеза;
- - совершенствование грамматической структуры речи с акцентом на формирование синтаксических связей между словами в предложении;
- - расширение и уточнение словарного запаса [35].

Когда возникают трудности в понимании прочитанного на **уровне отдельных слов**, используются специальные упражнения, направленные на развитие звуко-слогового синтеза:

1. Логопед произносит слово отдельными звуками, а ученик называет его целиком.

2. Логопед говорит слово, разбивая его на слоги, а дети называют его целиком (лу-жа, бо-ло-то и так далее). Первоначальные паузы между слогами по началу короткие, но со временем они становятся длиннее. Самый сложный вариант задания заключается в том, что вместо пауз можно вставлять слова.

3. Составление слова из слогов, данных в разбивку (душ, ка, по).

4. Логопеду произнести предложение, разбив его на слоги (Ма-ма ку-пи-ла мо-ло-ко), а затем дети повторяют его целиком [35].

Параллельно с освоением навыков чтения ведется работа над пониманием значений прочитанных слов, предложений и текста. Для развития этого навыка используются следующие методы:

1. Сопоставление прочитанного слова с соответствующей картинкой.
2. Выполнение действия после прочтения слова.
3. Ответ на вопрос после прочтения слова.
4. Ассоциирование предложения с соответствующим изображением.
5. Выбор текстового фрагмента, соответствующего содержанию изображения.
6. Поиск ответа на поставленный вопрос в тексте.
7. Изучение текста и выявление ответов на вопросы, основанных на его содержании.
8. После прочтения предложения найти в нем термин, отвечающий на вопросы Кто? Что? Что делает? Какой?
9. Добавить в прочитанное предложение подходящее слово.
10. С опорой на вопросы ученику нужно дополнить прочитанное предложение другими словами.
11. Прочитать предложение и повторить его.
12. Обнаружить ошибку в тексте, используя последовательность сюжетных картинок, расположенных в правильной последовательности.
13. Упражнения с деформированным текстом.
14. Составление связного текста по прочитанным отдельным предложениям.
15. Пересказать прочитанный текст.
16. Придумывание начала или конца прочитанного текста.
17. Исправление ошибки в предложении.
18. Составление предложений из набора слов.
19. Вставка пропущенного слова в предложение.

Когда ведется коррекционная работа по устранению недостатков понимания прочитанного, немаловажно уделять внимание **словарной работе**. Конечно, расширение словарного запаса происходит во время работы с прочитанными словами, предложениями и текстами [35].

Для уточнения и расширения словаря мы использовали различные виды заданий, встроенных в урок:

1. Подбор синонимов для отдельных слова в предложении.
2. Подбор слов с противоположным значением.
3. Дополнение предложения с использованием антонимов.
4. Обобщение слов в одну лексическую категорию. Например, каким общим термином можно обозначить диван, кровать, стол, стул и кресло?
5. Подбор конкретных терминов к обобщающему выражению.
6. Подбор действий:
 - а) подбери слово, для обозначения действия, кто как передвигается;
 - б) подбери слово, для обозначения действия, кто как голос подает.
7. Подбор слов, характеризующих цвет, форму, величину предметов.
8. Ассоциация характеристик с наименованием объектов (например, лимон – кислый, платье – новое и т.д.).

Коррекция дислексии разнообразна и зависит от конкретных проявлений и характера нарушения чтения. Методики для устранения этого расстройства учитывают различные аспекты дислексии и ее механизмы.

В то время, как школьники осваивали навыки чтения, мы проводили включения в периоды: в октябре 2021 года (1 период) и декабре 2021 года (2 период), в декабре 2021 года (2 период) и в марте 2022 года (3 период), в марте 2022 года (3 период) и в мае-июне 2022 года (4 период).

Сравнение данных проводилось по непараметрическому статистическому критерию - критерию Уилкоксона.

Представим результаты по каждому набору заданий в таблицах (Таблица 4, 5) и диаграммах (Рисунок 8, 9). Сначала сравним результаты

респондентов в различные периоды в наборе заданий «Подбор картинки к предложению» (Рисунок 8).

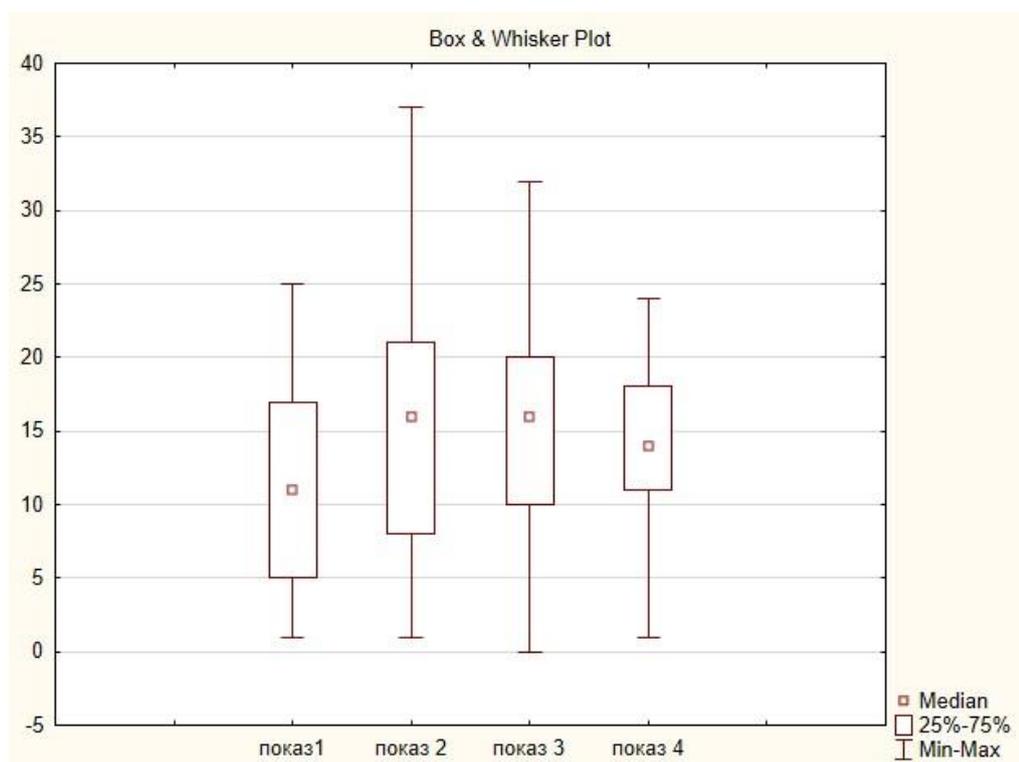


Рисунок 8 – Сравнение результатов всех периодов в задании «Подбор картинки к предложению»

На рисунке видно, что респонденты показывают рост во 2 периоде, но к началу 3 периода (март, третья четверть) динамики не дают.

Мы отметили парадоксальный факт, который заключается в том, что между 2 и 3 включением (конец третьей четверти) нет прироста в результатах детей. Вероятно, в развитии первоначальных навыков чтения к марту (третья четверть) большинство обучающихся достигли своих максимальных возможностей и не показывают значительной динамики. Но, на наш взгляд, требуется проведение дополнительных исследований для уточнения данных на большей выборке респондентов.

Также на гистограмме видно, что в конце учебного года в четвёртом периоде (март – май), что у детей наблюдается снижение результатов. Но такие результаты вполне ожидаемы, так как дети дают положительную

динамику до марта-апреля, а к концу учебного года утомлены и не показывают значительных изменений за один период (с апреля по май). Правомерно ожидать некоторое снижение результатов.

Результаты оценки чувствительности к изменениям по непараметрическому статистическому критерию (критерий Уилкоксона) в наборе заданий «Подбор картинки к предложению» приведены в таблице 4.

Таблица 4 - Оценка чувствительности к изменениям в наборе заданий «Подбор картинки к предложению»

Периоды сравнения	р-значение
	Уилкоксон
Показ 1 и показ 2	0,0013
Показ 2 и показ 3	0,57
Показ 3 и показ 4	0,03

При сравнении результатов из первого и второго периодов, если значение ниже 0,05, это указывает на статистически значимые различия, в то время как значение выше уровня 0,05 свидетельствует о схожести результатов.

Результаты статистического анализа подтвердили данные, описанные выше. Обнаружено значение 0,0013 при сравнении результатов между первым и вторым периодами (октябрь-декабрь), что свидетельствует о наличии статистически значимых различий, в нашем случае о статистически достоверной положительной динамике. В результате сравнения данных 2 и 3 периодов (декабрь-март) получено значение 0,57, значительно превышающее 0,05, что подтверждает совпадение результатов и подтвердило наше мнение об отсутствии динамики. При сравнении результатов между 3 и 4 периодом (март-май) мы наблюдаем значение 0,03. Отличие на уровне значимости 0,03 говорит о нахождении в зоне неопределенности, так как гипотеза о наличии

отличий подтверждается при уровне значимости 0,01, и отклоняется при уровне 0,05.

Таким образом у детей в четвёртой четверти у большинства обучающихся отмечается отрицательная динамика, но для выводов о статистической достоверности требуется дальнейшее исследование на большей выборке.

Сравнение результатов всех периодов в задании «Завершение предложения» представлены в диаграмме (Рисунок 9).

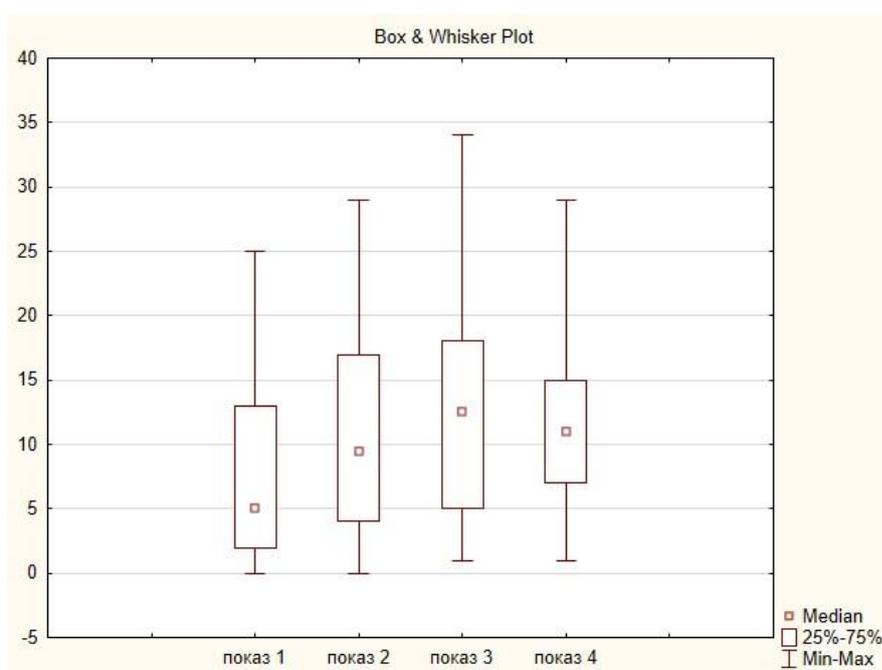


Рисунок 9 – Сравнение результатов всех периодов в задании «Завершение предложения»

На рисунке 9 с представленными результатами в блоке «Завершение предложений» мы видим положительную динамику. Во 2 и 3 периоде респонденты показывают прирост в результатах обследования навыка завершать предложения методом показа слов из трёх предложенных. А в четвёртом периоде (май-июнь) наблюдается спад в диаграмме, что говорит о снижении результатов обследования навыка чтения. Такие результаты правомерно ожидать, так как как к концу учебного года дети утомлены и не

показывают различий в навыках чтения в между 3 и 4 периодом (с апреля по май).

Таблица 5 содержит результаты чувствительности к изменениям, полученные с использованием непараметрического статистического критерия Уилкоксона в наборе заданий по завершению предложений.

Таблица 5 – Оценка чувствительности к изменениям в задании «Завершение предложения»

Периоды сравнения	р-значение
	Уилкоксон
Показ 1 и показ 2	0,002
Показ 2 и показ 3	0,051
Показ 3 и показ 4	0,577

Если р-значения менее 0,05, это подтверждает статистическую достоверность и важность результата. Это свидетельствует о том, что изменения и прогресс у ребенка влияют на задания, делая их чувствительными. Обратное, если р-значения превышает 0,05, это указывает на отсутствие статистически достоверных отличий, что говорит о совпадении результатов. Такие результаты получены при сравнении периодов 3 и 4.

Опираясь на полученные данные, можно сказать, что дети, показывают положительную динамику в сформированности навыков чтения до апреля (третья четверть учебного года), а в четвёртой четверти правомерно ожидать падение результатов, так как в это время происходит ситуативное снижение результатов. Данные, полученные при анализе результатов для определения чувствительности к изменениям в задании «Подбор картинки к предложению» в третьей четверти требует дальнейшего уточнения на большей выборке респондентов.

По полученным мы сделали вывод, что лучшим периодом для проведения мониторинга по выявлению динамики является период ближе к третьей четверти обучения в школе – март - апрель. А четвертый период (май июнь) не является показательным, так как в это время происходит ситуативное снижение результатов навыка чтения на фоне утомляемости к концу учебного года. Однако, к концу учебного года прослеживается положительная динамика навыков чтения предложений в сравнении с первой четвертью.

Вывод: обучающиеся показывают динамику развития навыков чтения до апреля (3 включение). Ближе к концу учебного года (4 включение) правомерно ожидать снижение результатов, так как обучающиеся могут быть утомлены. Данные по чувствительности к изменениям в задании «Подбор картинки к предложению» требует дальнейшего уточнения в других исследованиях о динамике в середине учебного года на большей выборке обучающихся с умственной отсталостью.

Сопоставив данные о чувствительности к изменениям по обоим наборам заданий, мы выявили, что 56,6 % (17 человек) показали динамику по обоим наборам заданий и 26,6 % детей (8 человек) – по одному из наборов заданий. Также мы увидели, что 16,6% (5 человек) не продемонстрировали положительных изменений ни в одном из наборов заданий. Таким образом, у 83,3% (25 человек) наблюдается динамика хотя бы по одному из наборов заданий. И поэтому использовать обе методики (и показ картинки к предложению, и завершение предложений) правомерно.

2.3. Рекомендации для педагогов по проведению мониторинга навыка чтения предложений у обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде

Проанализировав литературные источники и полученные данные нашего лонгитюдного исследования, мы определили требования к проведению мониторинга навыков чтения.

Данный вид мониторинга мы рекомендуем проводить с того периода обучения ребёнка, когда навык чтения предложений в «зоне ближайшего развития». Это может быть как конец первого класса, так и старшие классы, если обучающийся осваивает чтение с замедленной скоростью.

Данные наборы заданий можно использовать для мониторинга навыка чтения предложений:

1. Подбор картинки к предложению.
2. Завершение предложений методом выбора слова из 3-х предложенных.

Данные наборы целесообразно использовать:

1. Когда у ребенка отсутствует общеупотребительная речь и невозможно исследовать навыки чтения общепринятым методом вслух;
2. Когда ребенок обучается дистанционно и невозможно взаимодействовать с ребенком напрямую;
3. Когда нужно уточнить и дополнить данные, полученные с помощью общепринятого метода обследования навыков чтения.

Прежде чем приступить к диагностике, учитель должен зарегистрироваться на сайте «Говорящие уроки», перейдя по следующей ссылке: <http://talking-lessons.kspu.ru/> (рис. 10).

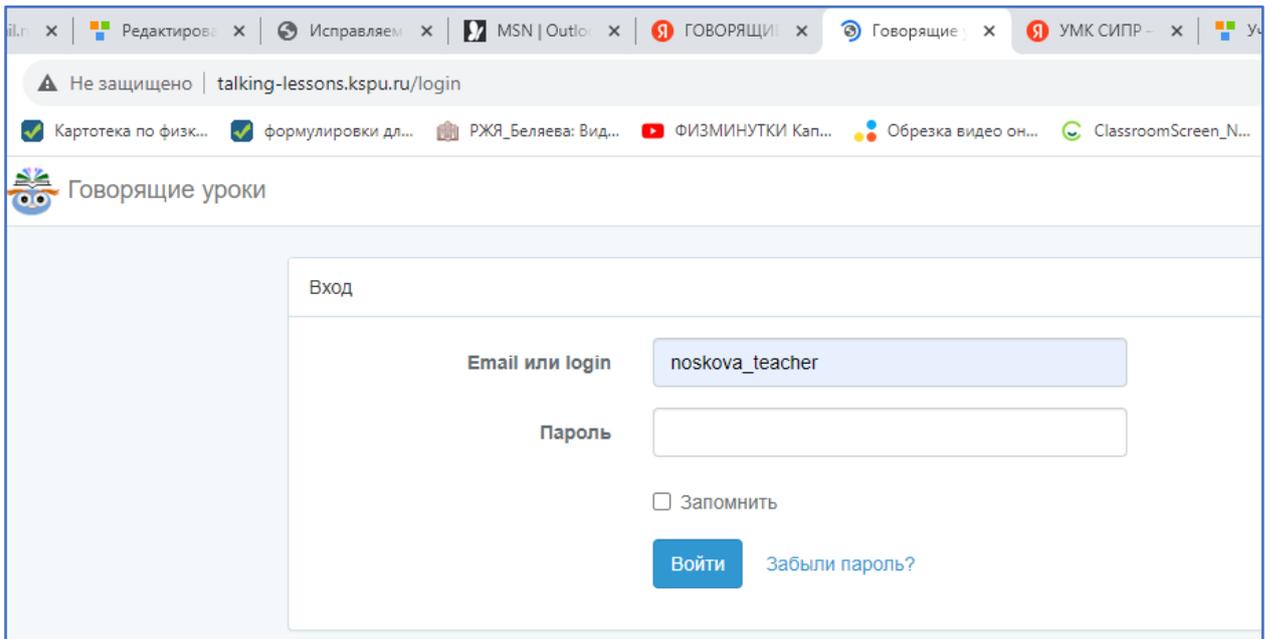


Рисунок 10 – Страница регистрации на сайте «Говорящие уроки»

После регистрации нужно создать карточку ученика. Для этого войти во вкладку «Классы», затем в «Добавить группу/класс». Далее действовать по инструкциям на странице.

Когда карточки учеников созданы, можно проводить диагностику.

1. **Нужно** войти в карточку ученика (рисунок 11).

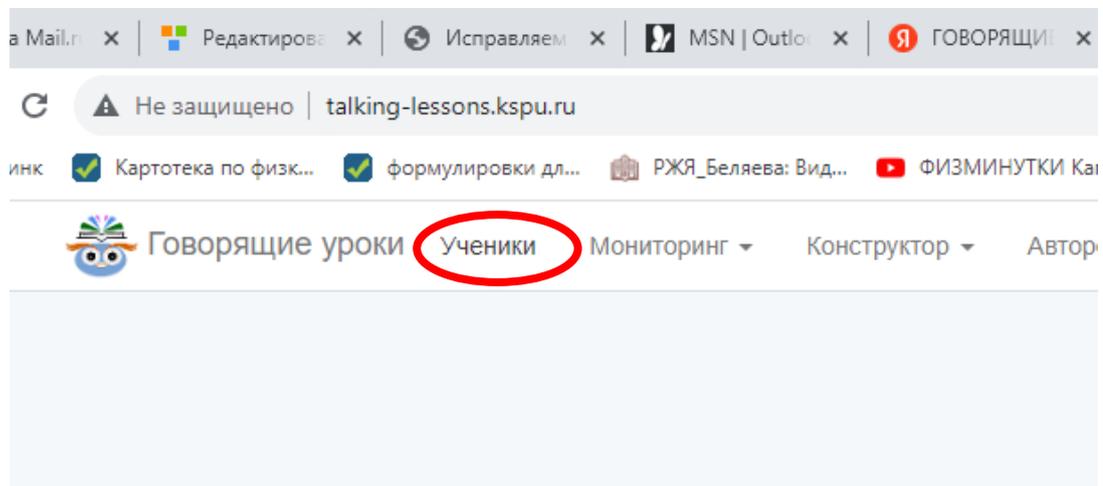


Рисунок 11 – Вкладка «Ученики»

2. Кликнуть на кнопку «Диагностика» (рисунок 12).

Просмотр информации об ученике

Подробная информация

login:	PanteleykinPP26719
Фамилия:	Пантелейкин
Имя:	Пантелей
Отчество:	Пантелеевич
Дата рождения:	31.12.2019
Школа:	
Класс:	виртуальный
Е-Mail адрес:	
Телефон:	

how

Диагностика Программа работы Статистика

Рисунок 12 – «Диагностика»

Если диагностика происходит впервые, то необходимо сначала пройти первичную диагностику (экспресс диагностика), чтобы определить материал букв, на котором будет строиться дальнейшее обследование (рисунок 13).

Начало диагностики

Пантелейкин Пантелей Пантелеевич

Проверка знания букв

Экспресс - диагностика	Результаты экспресс - диагностики
Углубленная диагностика	Результаты углубленной диагностики

Далее

Рисунок 13 – Кнопка «Экспресс-диагностика»

3. Когда материал букв определён, то можно приступать к диагностике навыков чтения предложений. Навык чтения предложений рекомендовано проверять у тех учеников, которые освоили 10 и более букв. (Материал 2 – А, О, У, М, С, Х, Ш, Л, Н, Ы, Р, К, П, Т, И, З, В, Ж, Б, Г, И или Материал 3 – Материал 2 + буквы Д, Е, Ё, Й, Ф, Ц, Ч, Щ, Ъ, Ь, Э, Ю, Я в программе). Чтобы перейти на вкладку с наборами заданий, кликните на кнопку «Далее» (рисунок 14). Откроется вкладка с материалом букв. Выберите нужный материал.

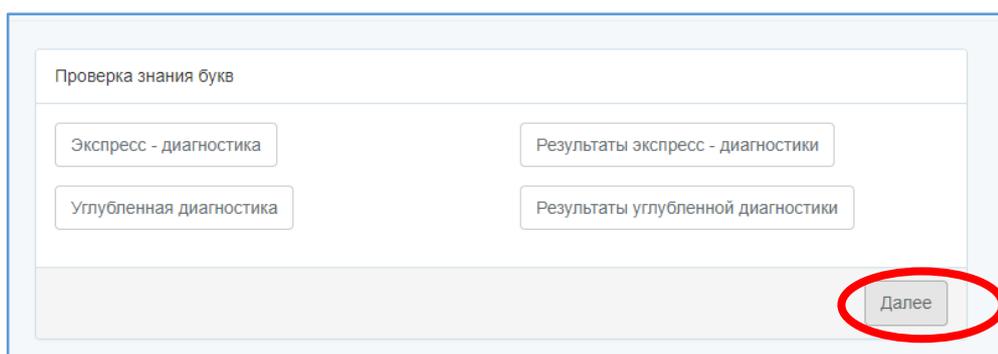


Рисунок 14 – Кнопка «Далее»

4. Откроется вкладка с наборами заданий (рисунок 15). Выберите нужный набор («Подбор картинки к предложению»).

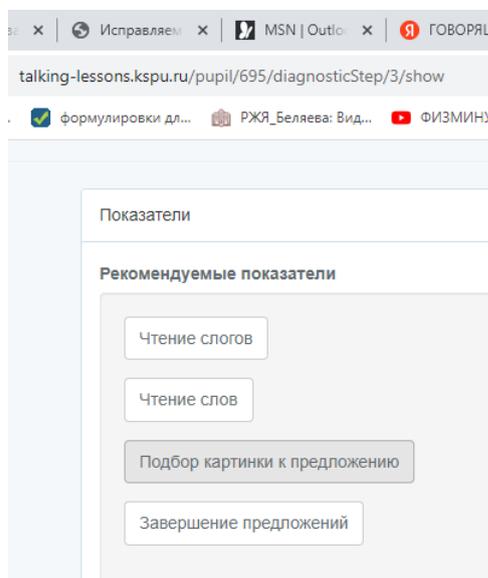


Рисунок 15 – Наборы заданий

Сцена в данном наборе выглядит следующим образом (рисунок 16, рисунок 17).

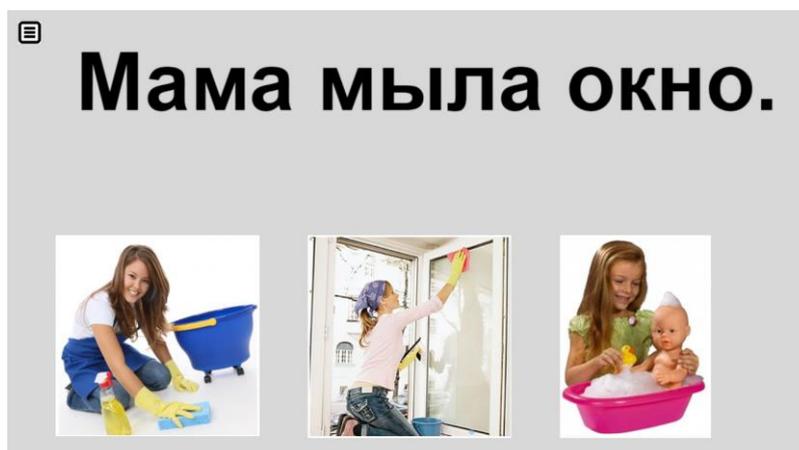


Рисунок 16 – Сцена набора заданий «Подбор картинки к предложению»

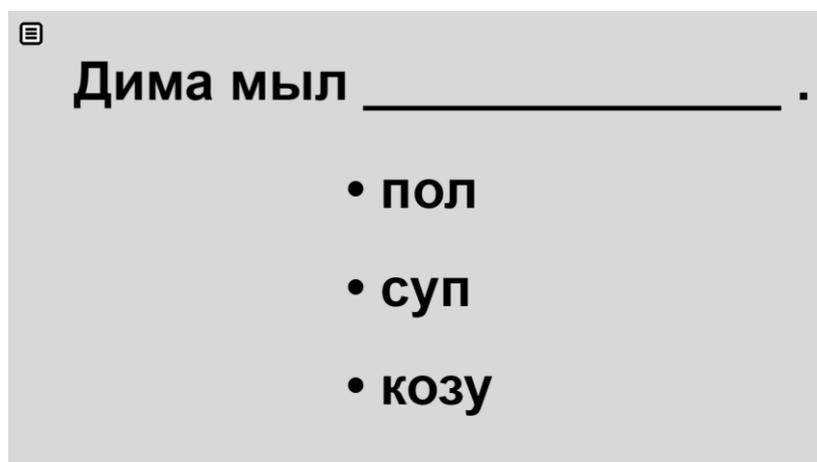


Рисунок 17 – Сцена набора заданий «Завершение предложений»

По каждому набору заданий в начале предусмотрены три обучающих задания, которые не оцениваются (на выполнение одного задания дается 4 попытки). Диагностика в **первый период** выглядит следующим образом: ребенку на планшете или компьютере, в зависимости от умения ребенка пользоваться компьютерной мышью, предлагается предложение на экране, а под ним расположены три варианта картинок. Одна из этих картинок отражает содержание написанного предложения. Дайте ребенку инструкции: «Прочитай, что написано?», затем «Какая картинка подходит?».

Первые 3 задания предлагаются как обучающие (подготовительный этап). Цель данного этапа – обучить ребёнка работать с программой. Обеспечивая ученику поддержку при выполнении первых трех обучающих заданий, учитель предоставляет максимальную помощь [26].

1 попытка – в программе звучит вопрос, ребёнку нужно показать картинку, которая подходит к предложению. Если ребенок показывает правильно, то программа автоматически переключается к следующему заданию. Если ребенок не показывает ответ, или показывает неверно, то программа включает второе предъявление этого же задания [26].

2 попытка – ребенок снова слышит вопрос, и он должен показать картинку, которая подходит к предложению. В случае, когда школьник показывает правильно, программа автоматически переключается к следующему заданию. Если ответа не последовало, или ученик показывает неверно, то программа включает третий раз это же задание [26].

3 попытка – ребенок слышит вопрос в третий раз, и вот тут учитель показывает правильный вариант (не касаясь экрана, чтобы программа не считала это как показ ученика) и просит ученика повторить показ. Если ученик дает верный ответ, программа автоматически переходит к следующему заданию. В случае отсутствия ответа или неправильного ответа ученика, задание будет предоставлено повторно [26].

4 попытка – после четвертого повторения вопроса учитель берёт руку ученика, совместно с ним демонстрирует правильный вариант способом «рука в руке», но не касается экрана, чтобы избежать недоразумений со стороны программы. После этого просит ученика повторить показ. При правильном выполнении переходят к следующему заданию. При отсутствии показа или неверном показе, задание считается выполненным не верно даже при различных формах поддержки [26].

В данных обучающих заданиях (их 3) в начале каждого включения результат в статистику не идет.

Затем идут оценочные задания. Правильные ответы оцениваются в 1 балл, неправильные – 0 баллов. В них для показа ученику предлагаются лишь первые две попытки (если показал неверно или не показал, то задание повторяется ещё раз), причем в статистике учитываются лишь правильные показы с первой попытки. Правильный показ при второй попытке в статистике не учитывается. Программа подсчитывает результаты выполнения оценочных заданий за 3 минуты, которые можно увидеть в режиме «Статистика» (рисунок 18). В случае, если ученик совершил три ошибки подряд ранее 3 минут, то задания автоматически прекращаются.

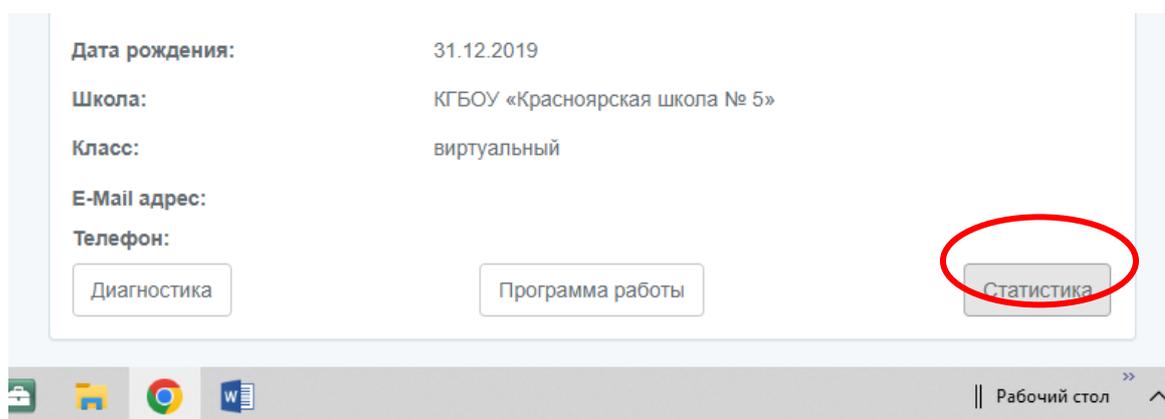


Рисунок 18 – Режим «Статистика»

Откроется режим «Статистика», и вы увидите результаты ребенка в виде баллов и графика (рисунок 19).

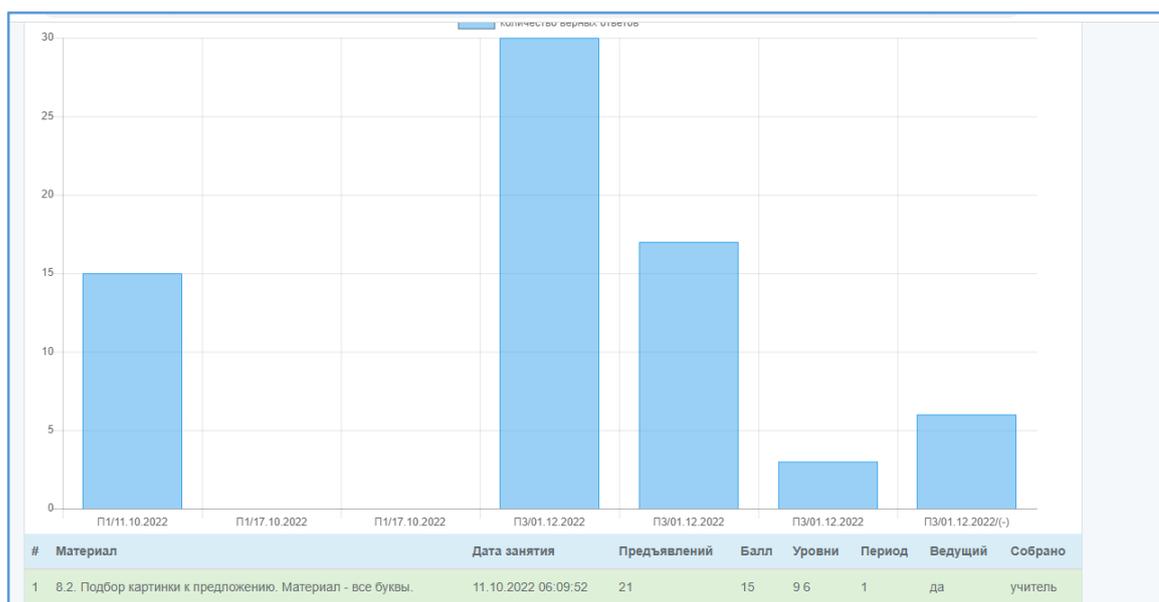


Рисунок 19 – Статистика

Предложения структурированы по двум уровням сложности.

Первый уровень сложности – слова простой слоговой структуры (слова из 1-2 слогов без стечения или с одним стечением, либо из 3 слогов без стечения);

Второй уровень сложности – слова сложной слоговой структуры (слова из 2 слогов с двумя стечениями, или 3 и более слогов со стечениями).

При предъявлении заданий эти уровни чередуются. То есть одно предложение предъявляется из первого уровня сложности, а следующее из второго уровня сложности. При выполнении оценочных заданий действует правило трех ошибок. Если ученик ошибается в одном и том же уровне сложности три раза подряд, то предложения такого уровня сложности ребенку больше не предъявляются. Но продолжают предъявляться предложения другого уровня, пока там ребенок не совершит ошибку подряд 3 раза или пока не закончится время (1,5 минуты).

На первых этапах освоения навыков чтения ребенок может читать только предложения со словами 1 уровня сложности.

Первое включение является обучающим, ребенок учился работать в программе. Вполне возможно получить необъективные данные при первом

включении. Поэтому мы организуем последующие включения для получения стабильного результата (в течение 1-2 недель). Второе включение можно организовать на следующий день. Ученик может показать значительно выше результат, но это означает лишь то, что он обучился работе в программе. Также ситуативно результаты могут и понижаться (например, на фоне плохого самочувствия, настроения и т.д.). Поэтому рекомендуем повторные включения по каждому из показателей до получения стабильного результата, когда результаты включений совпадают или близки. Иногда требуется 3-4 включения.

Результаты каждого включения по показателю вы видите в режиме «Статистика» (рисунок 19).

Второй период проводится через 1-2 месяца. В этот период можно увидеть динамику обучающихся. Проверяются только те показатели, которые вы выбрали как актуальные для конкретного ребенка. Также используется метод показа, с использованием ИКТ, описанный выше.

При ситуативном снижении результата (при наступлении утомления, плохого самочувствия, случайного угадывания и т.д.), не соответствующем реальной картине по показателю, возможно несколько включений по одному показателю.

Третий и далее периоды проводятся аналогично второму периоду через 1-2 месяца после предыдущего.

В ходе исследования и изучения литературных источников определён ряд требований:

1. Последовательное усложнение материала наборов заданий для обследования какого-либо навыка. Следование данному требованию соответствует принципу «поэтапности обучения» в коррекционной педагогике;
2. Распределение заданий внутри набора заданий на уровни сложности, описанным выше;

3. Продолжительность диагностики 3 минуты в одном наборе заданий;

4. Показ учеником верного из трёх вариантов ответа с помощью мыши компьютера, указательного жеста или касания экрана планшета или интерактивной доски;

5. Правило «трех ошибок». Если учеником допущены три ошибки подряд, программа завершает диагностику автоматически;

6. Первые три задания используются как обучающие. В ходе их выполнения учитель оказывает помощь в случае ошибки.

7. Оказание организующей помощи. При неправильном ответе задание повторяется, и учитель повторяет инструкцию «Прочитай, что написано», «Выбери картинку». Или: «Прочитай что написано», «Выбери недостающее слово».

8. В близкий временной интервал производится до четырёх включений (допустимо в течении двух недель). Это необходимо для достижения достоверных результатов и обеспечения надежности данных [49].

9. Осуществление анализа полученных данных, охватывающие количественные и качественные аспекты диагностики. Программа автоматически подсчитывает баллы по показателям и уровням сложности, однако учитель самостоятельно выбирает материал букв, основываясь на количественно-качественном анализе. Также учителем учитываются и наборы заданий для оценивания, дополняется и предоставляется характеристика числовым значениям с учетом качественных особенностей выполнения заданий. Наблюдает за поведением и состоянием детей в процессе диагностики [49].

После выполнения заданий по показу можно перейти к чтению предложений вслух в случае, если требуется уточнение полученных данных. Вход в режим чтения осуществляется через развернутый протокол обследования показателей в конкретную дату (рисунок 20).

18	11. Подбор картинки к предложению. Материал - все буквы. Серия 1 - простые слова. - Яна пьёт чай.	1	4	11.10.2022 06:12:31
19	11. Подбор картинки к предложению. Материал - все буквы. Серия 1 - простые слова. - Котик пьёт воду.	1	4	11.10.2022 06:12:37
20	11. Подбор картинки к предложению. Материал - все буквы. Серия 1 - простые слова. - Никита лезет на гору.	1	7	11.10.2022 06:12:45
21	11. Подбор картинки к предложению. Материал - все буквы. Серия 1 - простые слова. - Котик зевал на стуле.	1	6	11.10.2022 06:12:53

Чтение
Сделать неведущим

Рисунок 20 – Режим «Чтение вслух»

Чтение обследуем по тому значению показателя, которое выбрали как ведущее.

Обследование по набору заданий «Завершение предложений» происходит аналогичным образом. Когда на экране появляется предложение с недостающим словом и вариантами ответа, дайте ребенку инструкции: «Прочитай, что написано?», «Какого слова не хватает?», «Выбери правильное слово».

Также через развернутый протокол «Статистики» можно обследовать навык чтения вслух на материале «Завершение предложений».

Важно данный материал для диагностики не использовать в обучении, чтобы не столкнуться с недостоверными результатами.

Важно отметить, что ожидаемо снижение результатов в конце учебного года, и это не говорит об отрицательной динамике обучающихся. К концу учебного года дети утомляются, и можно увидеть спад в освоении навыков чтения. А вот в 3 четверти видна наиболее явная динамика, по сравнению с 1 периодом диагностики, поэтому делать выводы о результатах обучения ребенка в течении учебного года стоит в конце 3 четверти (март).

Обязательно нужно учитывать особенности развития обучающихся и процесс мониторинга должен строиться таким образом:

- инструкции, которые вы даете ребенку, должны быть одноступенчатыми, так как уровень понимания речи у детей с умственной отсталостью снижен;

- допустимы небольшие перерывы между заданиями, так как у детей может наблюдаться быстрая утомляемость при выполнении заданий;
- из-за неустойчивости внимания обучающихся, следует исключить посторонние шумы, отвлекающие ребенка, при проведении диагностики;
- на одно задание ребенку дается 30 секунд. Некоторые дети читают медленно и им не хватает этого времени, чтобы прочитать, осмыслить и дать ответ. Возможно увеличение времени в настройках на конкретный блок заданий.

Описанные рекомендации и соблюдение требований к мониторингу позволят получить достоверные результаты диагностики навыков чтения предложений в интерактивной среде.

Выводы по главе II

В ходе длительного исследования мы стремились достичь цели: уточнить содержание и процедуру мониторинга навыка чтения предложений у учащихся с умственной отсталостью в интерактивной среде. А также решали определенные нами задачи исследования:

- выявить особенности и уровни сформированности умения подбирать картинку к предложению, завершать предложения и читать предложения вслух; уточнить валидность заданий, предъявляемых в интерактивной среде;
- уточнить валидность заданий, предъявляемых в интерактивной среде;
- уточнить надежность предъявляемых в единой интерактивной среде заданий с учётом правила «трёх ошибок» и организующей помощью;
- определить чувствительность к изменениям наборов заданий в интерактивной среде с учётом правила «трёх ошибок» и организующей помощью.

Вышеперечисленные задачи реализовывали следующими способами:

- с помощью показа картинки, подходящей к предложению и показа слова, завершающего предложение, чтения этих предложений вслух, а также количественного и качественного анализа полученных результатов, мы выявили уровни сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умственной отсталостью;
- сопоставили результаты чтения предложений вслух с результатами показа;
- организовали диагностические включения с детьми и сравнили результаты двух включений в близкий временной промежуток;
- сравнили результаты стабильных включений, проведенных на всех четырех этапах, в разные временные промежутки.

С помощью количественного и качественного анализа нам удалось выявить уровни навыка чтения предложений с помощью показа и метода чтения вслух. Полученные результаты мы сопоставили и обработали методом математической статистики и в результате определили валидность наборов заданий. Анализируя результаты двух устойчивых включений в близком временном интервале, мы уточнили надежность предлагаемых заданий. Когда мы сравнили результаты стабильных включений на всех этапах исследования и увидели различия, то сделали вывод о чувствительности к изменениям. Но не на всех наборах заданий увидели отчетливые отличия. Так, в наборе заданий «Подбор картинки к предложению» мы не обнаружили достаточных различий, чтобы сделать однозначный вывод о чувствительности к изменениям наборов заданий. Вследствие этого необходимо исследование в данном направлении на большей выборке респондентов.

А также выявлено наличие отрицательной динамики у большинства детей на конец учебного года, но в целом в разные периоды положительная динамика присутствует. На основе результатов данного исследования нами определены основные требования к содержанию и процедуре мониторинга.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего лонгитюдного исследования стало уточнение содержания и требований к процедуре мониторинга навыка чтения предложений у обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде. Мы предположили, что применение данной технологии позволит нам провести мониторинг промежуточных изменений в овладении навыками чтения концу учебного года, вместе с этим и минимальную динамику в короткие промежутки времени. А также, что задания, предъявляемые в интерактивной среде надежны, валидны и чувствительны к изменениям.

В лонгитюдном исследовании приняли участие 30 респондентов, которые обучаются в школе г. Красноярска, где реализуются адаптированные основные образовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью. В группу были включены обучающиеся со 2 по 9 класс в возрасте от 8 до 16 лет, имеющие умственную отсталость легкой, умеренной и тяжелой степени. Обучающихся зачисляли в группу в случае наличия у них каких-либо трудностей в освоении навыков чтения, от трудностей читать предложения до понимания прочитанного.

Мы проанализировали психолого-педагогическую и методическую литературу, а также в нормативно-правовые документы, регламентирующие порядок получения образования лицами с интеллектуальными нарушениями на предмет оценки прогресса у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Основываясь на анализе литературных источников, мы выделили методы обследования навыка чтения:

1. Метод психолого-педагогического эксперимента. Данный метод отвечает требованиям стандартизованности и объективности и его эффективно применять на этапе входящей и итоговой диагностики [51]. Но в то же время он требует внушительных временных затрат учителя на

организацию эксперимента и анализ результатов использование как количественных, так и качественных методов.

2. Метод экспертной оценки, предполагающий формирование комплексной оценки учебных достижений ребенка за счет объединения усилий участников образовательного процесса, взаимодействующих с конкретным ребенком. Среди преимуществ данного подхода можно выделить следующие положительные стороны: комплексный, междисциплинарный подход к оценке учебных достижений обучающихся; простота организации; способность охватывать обширные группы обучающихся [60; 71]. Но метод достаточно субъективен, ведь достоверность и надежность результатов обследования напрямую зависит от компетентности членов экспертной группы.

3. Метод наблюдения универсален, доступен, даёт возможность использовать параллельно другие методы оценки, но в то же время также, как и метод экспертной оценки, субъективен. Так же данный метод является трудоёмким, сложным, требует большого опыта и специальной подготовки наблюдателя (М.К. Акимова, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич).

4. Проверка письменных работ. Преимущество в оптимизации временных затрат, его можно проводить с группой обучающихся. А также ряд обучающихся с интеллектуальными нарушениями испытывают сложности, которые проявляются в процессе освоения навыков чтения и письма.

5. Тестирование, которое минимизирует влияние учителя на оценку учебных достижений обучающихся. Результаты тестирования хорошо поддаются статистической обработке. Но в то же время всей полноты и объема имеющихся у ребенка знаний данный метод не позволяет выявить [1].

Мы пришли к заключению, что существующие методы отслеживания учебных достижений имеют некоторые недостатки, такие как субъективность оценки в методе наблюдения и большую трудоемкость в экспериментальном методе.

Необходима такая технология, которая позволяла бы осуществить контроль за достижениями обучающихся школы и получить надежные, достоверные и чувствительные к изменениям результаты. На основании проведенного анализа мы пришли к заключению, что использование модифицированной русскоязычной версии технологии GOM вполне правомерно использовать для оценки сформированности навыка чтения предложений. Также можно утверждать, что вышеперечисленные методы могут быть использованы для уточнения и дополнения данных, полученных с помощью способа оценки навыка чтения – модифицированной русскоязычной версии технологии GOM.

Лонгитюдное исследование проводилось с октября 2021 года по май 2022 года в четыре этапа. Мониторинг осуществлялся в интерактивной среде «Говорящие уроки» (адаптированный вариант зарубежной технологии GOM). Во время диагностики обучающиеся показывали правильный ответ из трёх предложенных. Это можно было делать либо на компьютере с помощью мыши, либо на планшете.

С октября 2021 года по май 2022 года нами было проведено лонгитюдное исследование, разделённое на 4 этапа. Чтобы провести мониторинг навыка чтения предложений мы использовали модифицированную русскоязычную версию технологии GOM. Она расположена в интерактивной среде «Говорящие уроки». Диагностика была проведена с использованием метода показа картинки, подходящей к предложению и показа слова, завершающего предложение.

Мы получили данные, которые говорят о надежности, валидности и чувствительности к изменениям наборов заданий в интерактивной среде и нашли подтверждение нашей гипотезы.

Мы анализировали данные и разработали рекомендации для контроля прогресса в овладении навыком чтения учащимися с умственной отсталостью в интерактивной среде. В этих рекомендациях отражены не только требования к содержанию, но и процедуре эффективного мониторинга. Таким образом,

наши цели и задачи в рамках лонгитюдного исследования были достигнуты, и полученные данные соответствуют гипотезе о надежности, валидности и чувствительности к изменениям.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается уточнение гипотезы в части чувствительности к изменениям на большей выборке респондентов.

Таким образом, проведя данное исследование мы достигли поставленной цели, реализовав задачи и подтвердили гипотезу.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Акимова, М.К. Психологическая диагностика: учеб.пособие / М.К. Акимова, К.М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2008. – 652 с.
2. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб.для студ.дефектол. фак. педвузов/ А.К. Аксенова. –М.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
3. Аксенова, А.К. Обучение грамоте. Методические рекомендации. 1 класс: учеб.пособие для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / А. К. Аксёнова, С.В. Комарова, М.И. Шишкова. – М.: Просвещение, 2016. – 134 с.
4. Алямовская, В. Психолого-педагогический мониторинг как метод оптимизации деятельности педагогического коллектива / В. Алямовская // Дошкольное образование, 2003. – № 17. – С. 2-5.
5. Афанасьева Ю.А. Анализ контингента обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида / Ю.А. Афанасьева, И.М. Яковлева // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2014. № 1. – С. 19-24.
6. Баскакова, И.Л. Внимание школьников-олигофренов / И.Л. Баскакова. – М.: МГПИ, 1982.
7. Белякова, А.Е. Развитие речевого общения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной и речевой недостаточностью: дисс. ... канд. пед. наук / А.Е. Белякова. – Калуга, 2003. – 167 с.
8. Белюшина Н. В. Об отдельных аспектах организации внутреннего мониторинга качеств образования в условиях специальной коррекционной школы / Н.В. Белюшина [и др.] // Педагогический ИМИДЖ. – 2016. – № 3 (32). – С. 124 – 133.
9. Баряева, Л.Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя / Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина – СПб.: Союз, 2004. – 44 с.

10. Бгажнокова, И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта / И.М. Бгажнокова, Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков; под.общ. ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Владос, 2013.
11. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. М.: Просвещение, 1973. – 176 с.
12. Волкова, Л.С. Логопедия./Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 2003. – 680 с.
13. Воронкова, В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / В.В. Воронкова. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
14. Воронкова, В.В. Дифференцированный подход в коррекционно-развивающем обучении русскому языку умственно отсталых школьников I - IV классов: дис. ... д. пед.н: 13.00.01/ В.В. Воронкова. – М., 2001. – 371 с.
15. Воронкова, В.В. Дифференцированный подход в обучении умственно отсталых детей младшего школьного возраста на примере усвоения русского языка/ В.В. Воронкова. –М.:АСОУ, 2016. – 200 с.
16. Воронкова, В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы/ В.В. Воронкова. М.: Просвещение, 1988.
17. Выготский, Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением / Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. С. 33–52.
18. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2004. – 512 с.
19. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т 5. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
20. Гнездилов, М.Ф. Обучение грамоте во вспомогательной школе / М.Ф. Гнездилов. –М.: Учпедгиз, 1957. – 126 с.
21. Гнездилов, М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе/ М.Ф. Гнездилов. – М.: Просвещение, 1965. – 272 с.

22. Гуровец, Г.В. Детская невропатология. Естественно изученные основы специальной дошкольной психологии и педагогики: Учеб.пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений / Г. В. Гуровец ; под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 2004. – 303 с.

23. Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения: сб.науч.тр. / Редкол.: В.В. Воронкова (отв. Редактор). – М.: АПН, 2000. – 267 с.

24. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения/ Т.Г. Егоров. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1953. – 264 с.

25. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб.для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С.Д. Забрамная. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995.— 112 с.

26. Зайцева Е.А., Организация и содержание обследования элементарного звукового анализа у обучающихся с умеренной умственной отсталостью: [Электронный ресурс]. 2017. – С. 103-105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-soderzhanie-obsledovaniya-elementarnogo-zvukovogo-analiza-u-obuchayuschih-s-umerennoy-umstvennoy-otstalostyu/viewer>

27. Закрепина, А.В. Оценка эффективности (качества) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (1 – 4 классы) / А.В. Закрепина, Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – М.: ФГБНУ ИКП РАО. – 2020.

28. Задумова, Н.П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью :дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н.П. Задумова. – СПб., 2006. – 264 с.

29. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века/ Х.С. Замский. – М.: НПО «Образование», 1995. – 400 с.

30. Каткова, И.А. Психолого-педагогические условия развития навыков чтения у умственно отсталых обучающихся со сложным дефектом / И.А. Каткова, В.В. Ткачева // Специальное образование, ЛГУ, 2016. – С. 41-45.
31. Каткова, И.А. Пути преодоления трудностей обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями / И. А. Каткова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференции. Вып. 4. – М.: АСОУ, 2016. – С. 2199-2209. – URL: <http://new.asoy-mo.ru/image/2017/08/29/sb-4-2016.pdf>
32. Каткова, И.А. Специфика обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития / И.А. Каткова // Дефектология. 2017. С. 17–24.
33. Каткова, И.А. Технология обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития: дис.... канд. пед. н.:13.00.03 / И.А. Каткова. – М., 2017. – 322 с.
34. Каше, Г.А. Логопедическая работа в 1 классе вспомогательной школы / Г.А. Каше. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 83 с.
35. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн.для логопеда/ Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 224 с.
36. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
37. Лалаева, Р.И. Характер дислексий и пути их устранения у учеников 1-2-го класса вспомогательной школы. - В кн.: Педагогические пути устранения речевых нарушений. Л., 1976.
38. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / авт.-сост. А.А. Леонтьев. М.: Просвещение, 2010. – 216 с.
39. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
40. Лурия, А.Р. Умственно отсталый ребенок / А.Р. Лурия. – М.:Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 203 с.

41. Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании. Книга 1. – СПб.: Образование - культура, 1998. – 344 с.
42. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
43. Мамаева, А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана / А.В. Мамаева // Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов. М., 2017. – С. 271–277.
44. Мамаева, А.В. Валидность метода оценивания навыка чтения слов через показ правильного варианта из трех предложенных у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталости / А.В. Мамаева, Д.В. Синельникова, Н.В. Артемьева // TheNewmaninforeignpolicy. 2017. – № 37 (81), июнь-июль. – С. 52-54.
45. Мамаева, А.В. Вопросы мониторинга сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: проблемы и перспективы. Международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. Часть 2. / А.В. Мамаева, О.О. Русакова // Агенство международных исследований, Стерлитамак, 2016. С. 60-63.
46. Мамаева, А.В. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере навыка чтения): сообщение 1/ А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, 2019. – С. 41-51.
47. Мамаева, А.В. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) / А.В. Мамаева, Р. Тича, Б. Аברי // Особые дети в обществе: сб. науч. докл. и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. – М.: АНО НМЦ «СУВАГ», 2015.– С. 150-155.

48. Мамаева, А.В. Целесообразность оказания организующей помощи при проведении мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью / А.В. Мамаева, Н.Н. Постникова // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: матер. XVI Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и школьников / отв. ред. И.Ю. Жуковин; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2017. – С. 166-168.

49. Мамаева, А.В. Модификация зарубежной технологии «general outcome measurement» для диагностики образовательных достижений обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде (сообщение 3)/ А.В. Мамаева, К.Ю. Денисова, Л.А. Брюховских, А.В. Диденко // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, 2023. – С. 39-52.

50. Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 11.03.2016 // URL: Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 "О введении ФГОС ОВЗ" (garant.ru)

51. Методические рекомендации по разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР) / Авторы-составители С.А. Есина, Н.А. Чиркунова. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2016. – 30 с.

52. Новиков, А.М. Основания педагогики / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.

53. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: монография / П.И. Образцов. – Орел: ОГТУ, 2000. – 145 с.

54. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектолог.ф-тов пед. ин-тов / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

55. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскин и др.; Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

56. Обучение учащихся I-IV классов вспомогательной школы: пособие для учителей / под ред. В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1976.

57. Окунева, Л.Л. Приемы работы по выработке у учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) навыка правильного чтения на уроках чтения и развития речи / Л. Л. Окунева, М.А. Гущина // Молодой ученый. — 2019. — № 41 (279). — С. 244-246. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/Под ред. Ж. И. Шиф. М., 1965. – 343 с.

58. Орлова, Д.И. Особенности анализа звукового состава слова у учащихся вспомогательной школы \ Д.И. Орлова – В сб.: Специальная школа. М., 1967, вып. 1.

59. Парамонова, Л.Г. Нарушения речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции.– В сб.: Обучение во вспомогательной школе. М.- Л., 1973.

60. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова.– М.: Изд-во РОУ, 1996. – 46 с.

61. Петрова, В.Г. Развитие речи у учащихся вспомогательной школы В.Г. Петрова. – М., 1977. – 200 с.

62. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] / М., 2015. – URL: http://fgosovz.herzen.spb.ru/?page_id=57

63. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч.- метод. пособие / Сост. Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск.гос. ун-т, 2007. – 121 с.
64. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб.пособие для студентов / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
65. Собонович, Е.Ф. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов / Е.Ф. Собонович, Е.М. Гопиченко // Нарушения речи и голоса у детей и взрослых. – М., 1979. – 256 с.
66. Соколова, Л.А. О некоторых приёмах обучения навыкам чтения / Л.А. Соколова // Начальная школа: плюс До и После, 2007. – № 8. – С. 29–33.
67. Специальная психология : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 464 с.
68. Специфика обучения русскому языку обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в основной школе: методические материалы / авторы-составители: Е.А. Вишнякова, О.А. Притужалова. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2020. – 53 с.
69. Столяренко, Л.Д. Основы психологии // Л.Д. Столяренко. – М.: Проспект, 2012. – 458 с.
70. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога – дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2001. – 184 с.
71. Сухарева, Г.Е. Клиника олигофрении: Клинические лекции по психиатрии детского возраста в 3 т. Т. 3 / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 1965. – 336 с.
72. Уфимцева, Л.П. Некоторые подходы к преодолению сенсомоторных затруднений при обучении письму и чтению учащихся вспомогательной школы / Л. П. Уфимцева //Дефектология, 1999. –№ 1.
73. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными

нарушениями), утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1599 [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosovz.herzen.spb.ru/?page_id=134

74. Царев А.М. Методические рекомендации по сопровождению семьи и нормализации внутрисемейных отношений семей лиц с выраженными нарушениями интеллекта и с ТМНР / А.М. Царев, Е.Н. Арламова, А.А. Васильева, А.А. Городинская, А.В. Рязанова. Псков, 2019. – 83 с.

75. Шибаева, Н.М. Некоторые пути повышения познавательной активности умственно отсталых учащихся на уроках развития речи / М.Н. Шибаева // Дефектология, 2001. – № 6. – С. 34-38.

76. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

77. Шишов, С.Е. Мониторинг качества обучения в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. М.: 1999. – 313 с.

78. Эльконин, Д.Б. Как учить детей читать / авт.-сост. Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

79. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты /Д. Б. Эльконин //Вопросы психологии № 5.– М., 1956. – С. 38–53.

80. Green H., Mc.Ginnity A., Meltzer H., et al. Mental health of children and adolescents in Great Britain, 2004. ONS. The Stationery Office, London, 2005.

81. Gustafson K., Wallace T., Tichá R. Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities // Reading & Writing Quarterly. 2010. – № 4 (26). – P. 333-360.

82. Deno S.L. Developments in curriculum-based measurement // The Journal of Special Education 2003. № 37 (3). – P. 184-192.

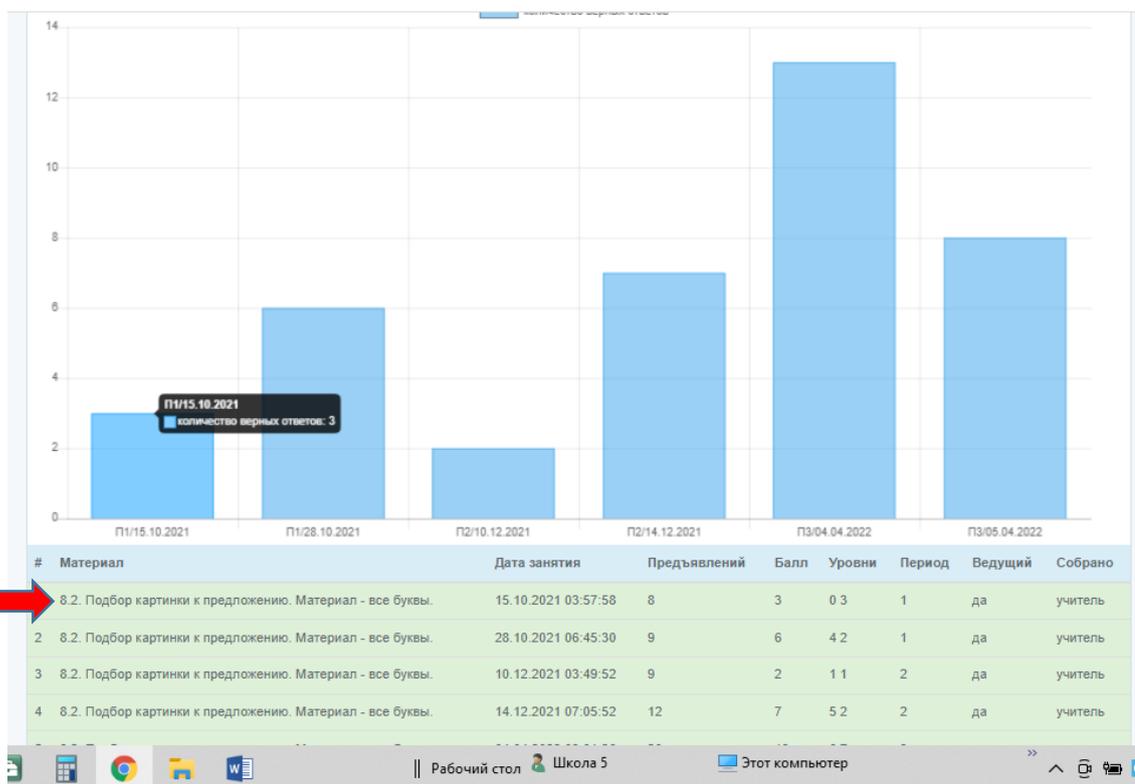
83. Deno S.L. The nature and development of curriculum-based measurement // Preventing School Failure. 1992. – № 36 (2). – P. 5–10.

84. Wallace T., Tichá R. General Outcome Measures for Students with Significant Cognitive Disabilities: Pilot Study // Technical Report. 2007. – № 12.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Результаты показов в программе «Говорящие уроки»



Результаты показов в задании «Подбор картинки к предложению»

№	ФИО	Октябрь Показ 1, включени е 1	Октябрь Показ 1, включение 2	Декабрь Показ 2	Апрель Показ 3	Май/июн ь Показ 4
1	Реб 1	3	6 н	7	13	6
2	Реб 2	3	4н	11	17	10
3	Реб 3	7	7н	12	16	12
4	Реб 4	4	5н	3	10	3
5	Реб 5	3	6н	6	5	4
6	Реб 6	8	7н	8	15	16
7	Реб 7	6	8н	16	17	15
8	Реб 8	19	13нс	19	20	13
9	Реб 9	11	11нс	26	19	17
10	Реб 10	17	16вс	26	32	24
11	Реб 11	11	13с	21	16	18
12	Реб 12	5	8нс	21	20	11
13	Реб 13	16	12с	21	20	20
14	Реб 14	25	22в	21	27	22
15	Реб 15	21	19вс	31	19	17
16	Реб 16	7	9нс	20	22	17
17	Реб 17	1	0н	1	0	1
18	Реб 18	15	18вс	37	10	21
19	Реб 19	17	15 с	15	15	18
20	Реб 20	17	18вс	21	21	13
21	Реб 21	3	3н	3	8	12
22	Реб 22	17	15 с	15	19	13
23	Реб 23	19	11 с	16	20	15
24	Реб 24	5	5	3	2	2
25	Реб 25	18	19	20	18	18
26	Реб 26	14	12	12	15	20
27	Реб 27	3	5	8	8	11

Продолжение приложения Б

28	Реб 28	17	16	23	16	18
29	Реб 29	17	11	16	15	11
30	Реб 30	6	8	7	3	4

Результаты чтения вслух в задании «Подбор картинки к предложению»

№	ФИО	Баллы чтения вслух
1	Реб 1	25
2	Реб 2	23
3	Реб 3	48
4	Реб 4	23
5	Реб 5	5
6	Реб 6	60
7	Реб 7	60
8	Реб 8	21
9	Реб 9	35
10	Реб 10	97
11	Реб 11	64
12	Реб 12	89
13	Реб 13	58
14	Реб 14	97
15	Реб 15	53
16	Реб 16	52
17	Реб 17	5
18	Реб 18	84
19	Реб 19	71
20	Реб 20	47
21	Реб 21	7
22	Реб 22	17
23	Реб 23	29
24	Реб 24	14
25	Реб 25	64
26	Реб 26	18
27	Реб 27	18
28	Реб 28	53
29	Реб 29	48

Результаты показов в задании «Завершение предложений»

№	ФИО	Октябрь Показ 1, включени е 1	Октябрь Показ 1, включение 2	Декабрь Показ 2	Апрель Показ 3	Май/июн ь Показ 4
1	Реб 1	4	3	5	4	8
2	Реб 2	2	1	4	10	10
3	Реб 3	3	5	3	7	6
4	Реб 4	0	0	1	1	2
5	Реб 5	2	3	5	1	4
6	Реб 6	2	2	3	7	11
7	Реб 7	5	5	11	20	7
8	Реб 8	7	8	17	18	12
9	Реб 9	2	3	10	14	14
10	Реб 10	25	23	29	34	28
11	Реб 11	7	9	14	12	8
12	Реб 12	12	12	21	15	17
13	Реб 13	5	6	9	11	17
14	Реб 14	16	17	17	20	29
15	Реб 15	24	24	16	16	13
16	Реб 16	5	9	14	7	7
17	Реб 17	0	0	0	1	1
18	Реб 18	12	9	26	16	15
19	Реб 19	16	14	9	13	15
20	Реб 20	13	11	17	21	17
21	Реб 21	4	5	2	4	2
22	Реб 22	2	2	12	13	14
23	Реб 23	13	12	17	18	9
24	Реб 24	1	3	2	1	1
25	Реб 25	13	12	14	20	20
26	Реб 26	4	5	4	5	8

Продолжение приложения Г

27	Реб 27	2	4	8	15	13
28	Реб 28	19	18	17	21	18
29	Реб 29	2	2	4	12	11
30	Реб 30	4	6	5	3	5

Результаты чтения вслух в задании «Завершение предложений»

№	ФИО	Баллы чтения вслух
1	Реб 1	25
2	Реб 2	9
3	Реб 3	35
4	Реб 4	18
5	Реб 5	4
6	Реб 6	74
7	Реб 7	54
8	Реб 8	40
9	Реб 9	30
10	Реб 10	100
11	Реб 11	44
12	Реб 12	60
13	Реб 13	40
14	Реб 14	70
15	Реб 15	40
16	Реб 16	43
17	Реб 17	4
18	Реб 18	60
19	Реб 19	38
20	Реб 20	13
21	Реб 21	12
22	Реб 22	32
23	Реб 23	39
24	Реб 24	11
25	Реб 25	70
26	Реб 26	14
27	Реб 27	10
28	Реб 28	50
29	Реб 29	35

Уровни успешности

Номер ребенка	«Подбор картинки к предложению»				«Завершение предложения»			
	Баллы за задание	Уровень успешности	Баллы за чтение вслух	Уровень успешности	Баллы за задание	Уровень успешности	Баллы за чтение вслух	Уровень успешности
Реб 1	6	низкий	25	низкий	8	низкий	25	низкий
Реб 2	12	ниже среднего	23	низкий	1	низкий	9	низкий
Реб 3	15	ниже среднего	48	средний	11	ниже среднего	35	ниже среднего
Реб 4	9	низкий	23	низкий	7	низкий	18	низкий
Реб 5	4	низкий	5	низкий	0	низкий	4	низкий
Реб 6	20	средний	60	средний	26	выше среднего	74	выше среднего
Реб 7	20	средний	60	средний	16	средний	54	средний
Реб 8	12	ниже среднего	21	низкий	23	выше среднего	40	ниже среднего
Реб 9	12	ниже среднего	35	ниже среднего	10	ниже среднего	30	ниже среднего
Реб 10	33	высокий	97	высокий	33	высокий	100	высокий
Реб 11	22	выше среднего	64	выше среднего	13	ниже среднего	44	ниже среднего
Реб 12	27	выше среднего	89	высокий	12	ниже среднего	60	средний
Реб 13	22	выше среднего	58	средний	12	ниже среднего	40	ниже среднего

Продолжение приложения Е

Реб 14	32	высокий	97	высокий	21	средний	70	выше среднего
Реб 15	21	средний	53	средний	14	ниже среднего	40	ниже среднего
Реб 16	23	выше среднего	52	средний	19	средний	43	ниже среднего
Реб 17	4	низкий	5	низкий	3	низкий	4	низкий
Реб 18	26	выше среднего	84	высокий	18	средний	60	средний
Реб 19	24	выше среднего	71	выше среднего	12	ниже среднего	38	ниже среднего
Реб 20	21	средний	47	средний	0	низкий	13	низкий
Реб 21	9	низкий	7	низкий	6	низкий	12	низкий
Реб 22	10	ниже среднего	17	низкий	19	средний	32	ниже среднего
Реб 23	23	выше среднего	29	ниже среднего	18	средний	39	ниже среднего
Реб 24	11	ниже среднего	14	низкий	4	низкий	11	низкий
Реб 25	23	выше среднего	64	выше среднего	23	выше среднего	70	выше среднего
Реб 26	18	средний	18	низкий	14	ниже среднего	14	низкий
Реб 27	7	низкий	18	низкий	1	низкий	10	низкий
Реб 28	18	средний	53	средний	17	средний	50	средний
Реб 29	19	средний	48	средний	7	низкий	35	ниже среднего
Реб 30	8	низкий	-	-	3	низкий	-	-

