

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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
Кафедра коррекционной педагогики

Постникова Наталия Николаевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Мониторинг знания букв у обучающихся вторых классов
с умеренной умственной отсталостью**

44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
магистерская программа «Психолого-педагогическая реабилитация лиц
с ограниченными возможностями здоровья»

Допущена к защите:

Заведующий кафедрой
д.психол.н., профессор Уфимцева Л. П.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
д.психол.н., профессор Уфимцева Л. П.

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., доцент Мамаева А. В.

(дата, подпись)

Студент
Постникова Н. Н.

(дата, подпись)

Красноярск 2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.....	9
1.1. Оценка учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.....	9
1.2. Условия, влияющие на содержание и процедуру мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью.....	29
Глава II. Изучение факторов и условий, влияющих на определение содержания и процедуры мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью.....	47
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	47
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	52
2.3. Методические рекомендации по проведению мониторинга у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью.....	63
Заключение.....	67
Библиографический список.....	70
Приложение	

Введение

Актуальность. Анализ существующей в настоящий момент документации, регламентирующей нормативно-правовые аспекты образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [47, 48], приводит к выводу об отсутствии однозначности и определенности в отношении выбора методов и средств оценки учебных достижений обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости.

Поскольку значительной части обучающихся с умеренной умственной отсталостью доступно овладение навыком чтения с применением специфических подходов к обучению (А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер и др.), что отражено в возможных (ожидаемых) результатах обучения варианта 2 адаптированной основной образовательной программы, разработанной на основе федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), необходимо достаточно точное и чувствительное систематическое отслеживание динамики развития умений и навыков чтения на разных этапах их развития. В частности, актуальна проблема оценивания знания букв, т.к. соотношение графемы и фонемы является одной из базовых операций процесса чтения.

Общепринятым методом оценивания знания букв в общей и специальной педагогике является их называние, но в отношении включенных в систему образования безречевых детей, его использование будет неэффективным. Вследствие этого существует необходимость определения альтернативного способа оценивания данного умения.

Диагностический инструментарий, используемый в целях оценки учебных достижений, должен соответствовать всем требованиям, предъявляемым к современным методам оценки. Таковыми являются, в первую очередь, объективность и стандартизированность. Этим требованиям отвечает в полной мере метод психолого-педагогического эксперимента, но

при всем ряде своих преимуществ его использование требует значительных временных затрат, как на проведение, так и на обработку результатов. Кроме того, с его помощью далеко не всегда возможно отследить минимальные продвижения в развитии умений и навыков.

В организационных и нормативно-правовых документах для определения результативности обучения детей с умеренной умственной отсталостью рекомендуется использование методов наблюдения и метода экспертной группы. Несмотря на такие достоинства, как минимизация затрат, комплексность, возможность качественного анализа и др., методы наблюдения и экспертной группы имеют такой значительный недостаток, как субъективность.

Минимизировать временные затраты, при этом сохраняя глубину и качество исследования, позволяет один из зарубежных видов мониторинга, относящийся к группе методов «формирующего оценивания» – GOMs. Таким образом, проблема разработки содержания и требований к процедуре мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью приобретает на данный момент особую актуальность.

Объект исследования: оценка учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.

Предмет исследования: содержание и процедура мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью.

Цель исследования – определить содержание и требования к процедуре мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной степенью умственной отсталости.

Цель исследования определила решение ряда взаимосвязанных **задач**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по вопросам обучения, диагностики и оценки учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.

2. Разработать содержание мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью в виде валидных наборов заданий, структурированных по уровням сложности и сформированных на основе критериев, влияющих на результаты оценивания знания букв.

3. Адаптировать требования к процедуре мониторинга, представленные в рамках зарубежных технологий «формирующего оценивания», с учетом требований отечественной методики обучению грамоте обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

4. Разработать на основе полученных результатов рекомендации по проведению мониторинга у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью.

Гипотезой исследования служат следующие предположения:

1) мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью – специально спроектированная подсистема непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и коррекции, выявляющая минимальные продвижения обучающихся за короткий период, основанная на методах статистики (объективная, надежная, валидная) и обеспечивающая возможность быстрой корректировки педагогического процесса с целью улучшения качества обучения;

2) на результаты мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью будет влиять ряд факторов и условий;

3) выявленные факторы и условия позволят нам разработать валидные серии заданий, структурированные по уровням сложности, и определить требования к процедуре мониторинга.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения о зонах "ближайшего развития" и "актуального развития" (Л.С. Выготский), о психологической структуре, операциях процесса чтения и предпосылках овладения навыком чтения (А.Р. Лурия, А.Н. Корнев, Т.Г.

Егоров и др.). А также в основу положены ряд принципов общей и специальной педагогики и психологии, психолого-педагогического изучения:

- поэтапности;
- количественно-качественного анализа;
- принцип минимизации временных затрат;
- валидности результатов, которые обеспечиваются через сопоставление результатов мониторинга с результатами обследования навыка чтения общепринятым методом (прочтения вслух).

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и практические методы. К числу первых относится анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью, а также методы математической статистики (тест знаков, критерий Уиллкоксона, коэффициент корреляции Спирмена). Ко вторым – беседа, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

Научная новизна. В результате проведенного исследования:

- выявлены специфические особенности и разработаны и доказаны критерии оценки знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью;
- подтверждена валидность метода оценивания знания букв через показ буквы из трех предложенных у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью;
- разработаны требования к содержанию и процедуре мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- дополнены и уточнены имеющиеся научные сведения об особенностях узнавания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью;
- дано теоретическое обоснование содержанию и процедуре мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций для проведения мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью, которые могут быть использованы учителями-дефектологами и логопедами.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская общеобразовательная школа № 5» и краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 16 учащихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью. При комплектовании экспериментальной группы учитывались однотипный характер дефекта (умеренная умственная отсталость, F71), обучение по адаптированной основной образовательной программе для учащихся второго класса с умеренной умственной отсталостью. Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись нарушения слуха, выраженные нарушения зрения, обучение по другим образовательным программам.

Исследование проводилось в течение 2014 – 2016 гг. и проходило в **три этапа:**

I этап: (сентябрь 2014 года – январь 2015 года) – изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и места исследования, разработка методики констатирующего эксперимента, подбор испытуемых.

II этап: (февраль 2015 – апрель 2015 года) – проведение констатирующего эксперимента.

III этап: (май 2015 – сентябрь 2016 года) – анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- участие в научных и научно-практических конференциях и семинарах: региональных, краевых (Красноярск, 2016; Оренбург, 2016);
- публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов и научных журналах (Красноярск, 2016; Оренбург, 2016).

По теме магистерской диссертации опубликовано 2 статьи (Красноярск, 2016; Оренбург, 2016), из них одна статья принята в печать в рецензируемом научном издании, включенном в реестр ВАК МОиН РФ.

Структура и объем работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения, списка литературы из 64 источников. Работа включает 3 схемы, 2 гистограммы, 3 диаграммы и 2 таблицы.

Глава I. Анализ литературы по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью

1.1. Оценка учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью

Право на образование лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обеспечивается федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), утвержденным приказом № 1599 Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. и содержащим в соответствии со статьей 11, п. 3 Федерального Закона «Закон об образовании в Российской Федерации» требования к результатам освоения адаптированных основных образовательных программ (АООП) [47]. Требования к результатам, в свою очередь, являются значимыми при отслеживании динамики образовательных достижений обучающихся и ее оценки. Таким образом, при разработке системы оценки достижений обучающихся в освоении содержания АООП необходимо опираться на представленный в Стандарте перечень планируемых результатов.

Кроме того, документацией, составляющей нормативно-правовую базу образования детей с умственной отсталостью, также предлагаются в качестве не менее важного ориентира, необходимого для осуществления оценки результатов, следующие принципы:

1) дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью;

2) динамичности оценки достижений, предполагающей изучение изменений психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей обучающихся;

3) единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания АООП, что сможет обеспечить объективность оценки в разных образовательных организациях. Для этого

необходимым является создание методического обеспечения (описание диагностических материалов, процедур их применения, сбора, формализации, обработки, обобщения и представления полученных данных) процесса осуществления оценки достижений обучающихся [48].

При том, что вышеперечисленные принципы относятся к разным сторонам процесса осуществления оценки учебных достижений, между ними, тем не менее, существует тесная взаимосвязь, требующая учета как при разработке системы оценивания, так и при ее внедрении в школьную практику.

В соответствии с требованиями Стандарта для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оценке подлежат следующие результаты:

- личностные: включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими формирование и развитие социальных отношений обучающихся в различных средах;
- предметные: связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной области и характеризуют достижения обучающихся в усвоении знаний и умений, способность их применять в практической деятельности.

Для осуществления данной оценки в качестве основного метода предлагается метод экспертной группы. Основной формой работы участников экспертной группы является психолого-медико-педагогический консилиум, состав которого определяется образовательной организацией и включает педагогических и медицинских работников (учителей, воспитателей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов, врача психоневролога, невропатолога, педиатра).

Междисциплинарный подход, реализуемый при получении обобщенной и согласованной оценки группы экспертов, является главным и

неоспоримым достоинством вышеупомянутого метода. Кроме того, метод экспертной оценки характеризуется относительной простотой организации и возможностью охвата больших групп. Но при этом ряде преимуществ данный метод также обладает и такими существенными недостатками, как:

- зависимость достоверности и надежности результатов оценивания от компетентности экспертов;
- потребность в высококвалифицированных специалистах для проведения оценки;
- субъективность.

Аналогичную точку зрения мы можем встретить во многих работах, посвященных вопросам функционирования экспертных групп. В частности, говоря о субъективности, В.П. Ковалевский указывал на неразрывную связь личности эксперта с проводимой им оценкой [24]. Таким образом, вероятность ситуации, где разные эксперты, поставленные перед одной и той же проблемой и располагающие идентичной информацией, могут прийти к разным выводам, крайне высока.

Б.Г. Литвак среди наиболее популярных проблем данного метода выделял обеспечение профессионального уровня организации экспертной оценки. Также в число недостатков им было включено стремление выразить оценку в виде числа, в то время как эксперт не всегда может определить количественный эквивалент своего предпочтения. В этом случае информативность количественных показателей может быть во вред достоверности экспертной оценки [29].

А.И. Афоничкиным и Д.Г. Михаленко среди возможных погрешностей экспертного оценивания выделялись недостаток информации о событиях, недостаточная компетентность экспертов, а также их заинтересованность в результатах оценки, что напрямую может сказываться на их достоверности [4].

В качестве основного недостатка экспертного оценивания М.С. Мотышина выделяла возможность взаимовлияния экспертов друг на друга

[33]. Солидарную позицию в этом вопросе занимает также А.И. Орлов, говоря о недостатках метода экспертной группы, связанных с возможностями отрицательного влияния на их проведение социально-психологических свойств участников, а также неравенства их профессионального, должностного, научного статусов [38].

В психолого-педагогической литературе мы можем встретить наблюдение в качестве еще одного рекомендуемого метода оценки учебных достижений. К примеру, С.Д. Забрамная и Т.Н. Исаева [17] рассматривают наблюдение в качестве ведущего основного инструмента для изучения:

- состояния двигательной сферы обучающихся и степени их физического развития;
- характера выполнения ими элементарных бытовых действий;
- характера деятельности;
- имеющегося у детей социального опыта, а также навыков взаимодействия с окружающей социальной средой;
- особенностей познавательной деятельности обучающихся, состояния их высших психических функций и познавательных интересов;
- эмоционально-волевой деятельности детей и особенностей их личности.

Согласно мнению авторов, метод наблюдения дает возможность получить о ребенке не только запланированные программой изучения данные, но и дополнительные сведения, характеризующие его развитие. Кроме того, наблюдение является достаточно удобным инструментом изучения как в условиях ПМПК, так и в условиях образовательного учреждения.

Безусловно, данный метод обладает универсальностью и многомерностью, позволяет изучать различные стороны психофизического развития обучающихся в их целостности, естественном функционировании и тесной взаимосвязи. К сильным сторонам этого метода также причисляются

непосредственность восприятия поведения обучающихся, возможность параллельного применения вместе с другими методами исследования, гибкость, относительная доступность. При этом, как и метод экспертной оценки, наблюдение обладает таким ярко выраженным недостатком, как субъективность [54, 62].

А.А. Ершов [16] выделяет следующие типичные ошибки наблюдения, связанные с субъективным фактором:

- Гало-эффект. Обобщенное впечатление, игнорирование тонких различий, акцентирование ярких поведенческих проявлений.
- Эффект снисхождения-ужесточения. Тенденция систематического завышения-занижения оценки происходящего.
- Ошибка центральной тенденции. Тенденция наблюдателя оценивать результаты наблюдения как средние.
- Ошибка корреляции. Оценка одного психологического феномена дается на основании признака поведения, относящегося к другому феномену (оценку лидерства связывают с частотой высказывания суждений в группе).
- Ошибка контраста. Тенденция более часто обнаруживать у других черты и поведение, противоположное собственному.
- Ошибка первого впечатления. Тенденция систематически оценивать поведение человека на основании первого впечатления.

А.Я. Баскаков и Н.В. Туленков [6] видят существенные ограничения использования метода наблюдения в следующих фактах:

1. Отрицательное влияние настроения наблюдателя на характер восприятия событий и на оценке фактов.
2. Вероятность наличия тенденции ожидания у наблюдателя, проявляющаяся в его приверженности определенной гипотезе и фиксации лишь того, что соответствует ей.

3. Комплексность наблюдения, проявляющаяся не только как достоинство данного метода, но и как недостаток, приводящий к потере существенного среди огромного количества фиксируемых качеств.

4. Вероятность фиксации вместо реальных фактов их трактовок и оценок, которые могут расходиться с существом фактов.

5. Опасность совершения логических ошибок, связанных с фиксацией связи между такими признаками, между которыми на самом деле этих связей нет.

6. Подверженность результатов наблюдения влиянию таких мешающих факторов, как несоответствие ситуации наблюдения проявляемым качествам, присутствие третьих лиц и т. д.

7. Трудности в распространении результатов наблюдения на более широкие совокупности вследствие ограниченности круга наблюдаемых лиц.

Рядом исследователей (М.К. Акимова, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич) [2, 14] помимо вышеперечисленных особенностей метода наблюдения выделяется также его трудоемкость и сложность, требующая от наблюдателя большого профессионального опыта и специальной подготовки. Вследствие отсутствия жесткой регламентации процедуры проведения наблюдения, а также стандартизации (т. е. установления единообразия проведения обработки и представления результатов) данными авторами предлагается использование данного метода в сочетании с методиками высокого уровня формализации, а также придание наблюдению формализованного характера через составление шкалы рейтинга количественных оценок. Таким образом, усовершенствование процедуры наблюдения может способствовать повышению объективности и достоверности полученной информации.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что метод экспертной группы и наблюдение являются достаточно информативными и доступными методами оценки учебных достижений, но в силу их особенностей, в частности, из-за высокого уровня субъективности и малоформализованности наиболее целесообразным является использование

их в качестве дополнительных инструментов оценивания при наличии более валидных и точных методов.

Также в роли инструмента оценивания учебных достижений может выступать метод педагогического эксперимента, чьими достоинствами в противовес наблюдению и методу экспертной группы, являются объективность, надежность и валидность. Помимо этого, психолого-педагогический эксперимент способен решить ряд немаловажных задач, в число которых входят:

1. установление неслучайных взаимосвязей между воздействием исследователя и достигаемыми при этом результатами, между определенными условиями и полученной эффективностью в решении педагогических задач;

2. сравнение продуктивности двух или нескольких вариантов психолого-педагогического воздействия и выбора из них оптимального по критериям результативности, времени, приложенным усилиям, используемым средствам и методам;

3. обнаружение причинно-следственных, закономерных связей между явлениями, представления их в качественной и количественной формах.

Но для обеспечения педагогического эксперимента высокой продуктивностью и точностью, по мнению П.И. Образцова, необходимо придерживаться ряда требований [36]:

1. точное установление цели и задач эксперимента;
2. точное описание условий эксперимента;
3. определение в связи с целью исследования контингента детей;
4. точное описание гипотезы исследования.

Р.С. Немов [34] также говорит об обязательности соблюдения определенных правил при проведении эксперимента и описывает их более детально и конкретно:

1. четкая формулировка проблемы, целей и задач исследования, проверяемых в нем гипотез;

2. установление критериев и признаков, по которым можно судить о том, насколько успешно прошел эксперимент, подтвердились или не подтвердились предложенные в нем гипотезы;
3. точное определение объекта и предмета исследования;
4. выбор и разработка валидных и надежных методов диагностики исследуемого объекта и предмета исследования до и после проведения эксперимента;
5. использование непротиворечивой и убедительной логики доказательства того, что эксперимент прошел успешно;
6. определение подходящей формы представления результатов проведенного эксперимента;
7. характеристика области научного и практического применения результатов эксперимента, формулировка практических выводов и рекомендаций, вытекающих из проведенного эксперимента.

Как мы видим, организация оценивания учебных достижений с помощью метода педагогического эксперимента может оказаться для педагогов чрезмерно трудоемкой и времязатратной. На проблему недостаточной оптимизации педагогического эксперимента также указывал в своих работах Ю.К. Бабанский [5]. Рассматривая проблемы повышения эффективности педагогических исследований, он отмечал, что педагогический эксперимент следует проводить с минимально необходимым расходом времени, усилий и средств. Данная проблема пока остается в практике школьного обучения детей с умственной отсталостью и решается в каждом конкретном случае индивидуально.

В целях расширения имеющихся представлений об оценке учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью обратимся к анализу зарубежного опыта [63]. Виды оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью в системе образования США представлены в виде схемы на рис. 1.

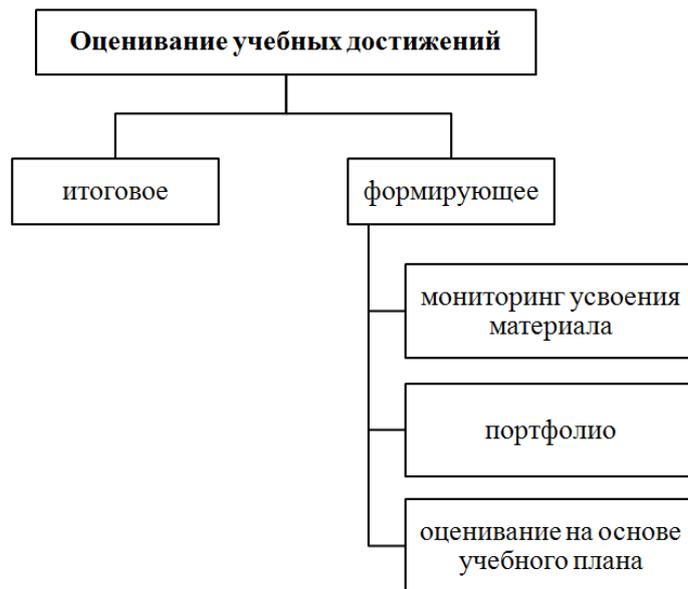


Рис. 1. Виды оценивания учебных достижений в системе образования США

Как видно из схемы, в американской, так же, как и в отечественной системе образования, предусматривается итоговое оценивание учебных достижений, позволяющее определить степень освоения обучающимися с умственной отсталостью программы на завершающих этапах обучения. Также помимо итогового выделяется группа формирующих методов оценивания, отличающихся большей частотой применения и наличием возможности отслеживать прогресс на протяжении долгого времени, обеспечивая тем самым учителей информацией об эффективности обучения. При этом необходимо отметить, что практика применения формирующего оценивания главным образом распространяется на обучающихся с негрубыми отклонениями, но при этом не реализуется в широком масштабе в отношении детей, имеющих более тяжелые интеллектуальные отклонения, что вновь говорит о существующей на сегодняшний момент необходимости в доработке методического инструментария для осуществления систематической оценки учебных достижений детей данной категории.

К числу формирующих методов оценивания относят мониторинг усвоения материала, портфолио и оценивание на основе учебного плана.

Мониторинг усвоения материала применяется для выявления и оценки результатов освоения обучающимися определенного раздела программы, овладения ими конкретными умениями и навыками в течение установленного короткого периода времени. Поскольку данный метод используется для оценки краткосрочных результатов, он не позволяет в достаточной мере оценить прочность сформированных навыков и способность обучающихся применять их на практике.

Еще одним методом формирующего оценивания является портфолио или коллекция индивидуальных учебных достижений. Главная идея данного метода состоит в создании индивидуального для каждого обучающегося постоянно пополняющегося и обновляющегося архива из продуктов различных видов деятельности, наград, отзывов. Благодаря использованию данного метода становится возможным представление ретроспективы процесса обучения и развития, учащиеся могут выступать в роли активных участников оценивания, максимально индивидуализируется подход к обучению каждого из них. Но при этом данный метод крайне затруднительно использовать для количественной или стандартизированной оценки обучающихся. Кроме того, структурирование материалов может оказаться трудоемким и времязатратным процессом, а также высок риск того, что при отсутствии достаточно четких критериев оценки портфолио может стать бессистемным собранием работ обучающегося, не отражающим не только полноту его достижений, но и динамику развития.

Также к методам формирующего оценивания относится оценивание на основе учебного плана, разработанное С.Л. Дено. По сути данный метод представляет собой мониторинг ученических результатов в учебной сфере и оценку этих результатов на основе учебного плана. При этом учебные планы не являются константным, не подвергающимся изменениям образованием, они систематически оцениваются и изменяются учителями по мере столкновения обучающихся с трудностями. Таким образом, между оцениванием и процессом обучения устанавливается обратная связь (рис.2.),

что позволяет напрямую индивидуализировать и совершенствовать процесс обучения.



Рис. 2. Образовательный процесс с включённым оцениванием по учебному плану

Исследования и разработки оценивания на основе учебного плана ведутся уже на протяжении 30 лет, что подтверждает их репутацию как надежной и действенной практики измерения индивидуальных результатов и прогресса. Но на данный момент, в связи с включением в систему образования США детей и подростков со значительными интеллектуальными нарушениями, существует необходимость в усовершенствовании оценивания с целью сделать его более чувствительным к минимальному прогрессу обучающихся.

Таким образом, к необходимой на сегодняшний день оценке учебных достижений предъявляются следующие требования, сформулированные в работах Б. Авери, Т. Воллэйс, А.В. Мамаевой, Р. Тича [1, 64]:

- объективность;
- комплексность, т.е. возможность охватить все аспекты и этапы формирования учебного навыка;
- чувствительность к прогрессу за короткий период;
- чувствительность к минимальным продвижениям обучающихся;
- минимизация временных затрат;

- простота в использовании на практике;
- возможность оценить прочность сформированных навыков в течение длительного времени и возможность их применения;
- надежность и валидность;
- нацеленность на улучшение качества обучения с возможностью быстрой корректировки программ.

В соответствии с вышеперечисленными требованиями, а также с опорой на принципы оценивания на основе учебного плана был разработан новый генеральный формат оценки (GOMs) [63]. Основными специфическими особенностями данного оценивания стали:

1) четырехуровневая система подсказок на этапе обучения:

- нулевой уровень – учащийся дает ответы без подсказок;
- первый уровень – повторение взрослым устной инструкции;
- второй уровень – устная и жестикуляционная подсказки (учащемуся указывают на верный ответ);
- третий уровень – учащийся не смог ответить на вопросы практической части даже с учетом устных и физических подсказок (преподаватель берет руку учащегося и указывает ей на правильный ответ);

2) организация исследования:

- задания размещались на 60 ламинированных карточках размером 22х27,95 сантиметра;
- одна карточка служила образцом, две карточки – для практики, а оставшиеся 57 – для проверки;
- каждое задание сопровождалось детальными инструкциями;
- в исследовании использовались результаты трех минут записи;

3) подсчет набранных баллов:

- за каждый правильный ответ дается 1 балл, за неверный (в т.ч. с использованием устной, жестикуляционной и физической подсказок) – 0 баллов;
- во время оценивания используется правило трех ошибок, в соответствии с которым в расчет берутся только те баллы, которые предваряют три следующих друг за другом неправильных ответа. Это правило подсчета баллов применялось, будучи основанным на общепринятой практике и на результатах эмпирического сравнения трех правил оценивания (например, правило 3-х ошибок, правило 5-и ошибок и правило подсчета баллов с помощью формулы), которые проводились при использовании данных этого же самого исследования.

На основании ряда преимуществ, существующих у GOMs, мы считаем целесообразным его адаптацию и последующую разработку отечественного мониторинга учебных достижений, основывающегося на принципах вышеупомянутого метода, его подходах и основных организационных аспектах.

Говоря о применении такого вида оценивания учебных достижений, как мониторинг, в первую очередь проанализируем трактовки данного термина, существующие на данный момент в отечественной педагогике.

Часть исследователей рассматривает педагогический мониторинг, прежде всего, в качестве долговременного и систематического отслеживания, наблюдения. К примеру, в работах В.Г. Горба, Н.И. Кочетовой, А.И. Куприной, Г.С. Созоновой и др. под мониторингом имеется в виду способ регулярного отслеживания качества усвоения знаний и умений в учебном процессе. Аналогичного подхода в понимании данного термина придерживается Э.Ф. Зеер [20], говоря о мониторинге, как о процессе отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с

помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей.

Также при использовании данного термина отдельными специалистами делается акцент на предназначении мониторинга для осуществления контроля, управления и принятия решений. Одним из таких исследователей является С.Д. Ильенкова, представляющая мониторинг, как научно обоснованную систему периодического сбора, обобщения и анализа социальной информации и представления полученных данных для принятия решений [57].

Также А.Н. Майоровым предлагается определение мониторинга как системы сбора, обработки, хранения и распространения информации о какой-либо системе или отдельных ее элементах, ориентированной на информационное обеспечение управления данной системой, позволяющей судить о ее состоянии в любой момент времени и дающей возможность прогнозирования ее развития [32].

Более широким видят применение педагогического мониторинга авторы, делающие акцент на прогностических возможностях данного метода. К примеру, мониторинг трактуется, как «специально организованное, систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с целью их оценки, контроля и прогноза» в социологическом словаре Г.В. Осипова [39].

Подобное понимание данного термина, но выраженное в более развернутом и подробном виде, мы можем также встретить в кратком толковом словаре А.С. Белкина [40]. Согласно данной трактовке педагогический мониторинг – это процесс непрерывного научного обоснованного, диагностикопрогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения.

В работах Т.А. Стефановской прогностический аспект педагогического мониторинга также выделяется особым образом: данное явление

расценивается ею как диагностика, оценка и прогнозирование состояния педагогического процесса, отслеживание его хода, результатов, перспектив развития [59].

Наконец наиболее полными, детализированными и подробными являются, на наш взгляд, определения, подчеркивающие практическую значимость мониторинга, выражающуюся в возможности использования его результатов для дальнейшей коррекции педагогического процесса. Одним из авторов подобных определений является Т.А. Строкова [60]. Мониторинг, по ее мнению, выступает как последовательное осуществление сбора, обработки, систематизации, анализа, оценки и интерпретации собираемой информации о состоянии необходимого объекта; прогноза его дальнейшего функционирования и развития и выработки коррекционных мер.

Также многомерно и объемно, с более подробным указанием методов и средств, описывает педагогический мониторинг Г.А. Лисьев: мониторинг в его трактовке – специально спроектированная подсистема непрерывного наблюдения, диагностики, контроля и коррекции, встроенного в систему педагогического управления, выявляющая отклонения от образовательных стандартов, основанная на современных компьютерных и информационных технологиях, а также на методах статистики, обеспечивающая развитие субъектов образования и их взаимодействие [28].

Подводя итог, следует сказать, что все вышеупомянутые определения достаточно точно отражают суть описываемого ими явления и отличаются друг от друга, главным образом, степенью развернутости, подробности и расстановкой акцентов. Учитывая специфику темы нашей работы, требования, предъявляемые к оценке учебных достижений, а также анализ определений понятия «мониторинг», мы будем понимать под мониторингом учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью специально спроектированную подсистему непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и коррекции, выявляющую минимальные продвижения обучающихся за короткий период, основанную на методах статистики

(объективная, надежная, валидная) и обеспечивающую возможность быстрой корректировки педагогического процесса с целью улучшения качества обучения.

На основе анализа имеющихся определений понятия «мониторинг» выделяется ряд его отличительных особенностей. В.А. Иванова и Т.В. Левина в первую очередь говорят о том, что данный вид оценивания представляет собой целостную систему, реализующую множество функций (непрерывный сбор информации, ее структурирование, анализ, передача данных для использования в управлении и др.). Также к аспектам, отличающим мониторинг от ряда других близких или похожих на него педагогических и психологических процессов, данные авторы относят:

- непрерывность (постоянный сбор данных);
- диагностичность (наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса);
- проблемная ориентированность (включение в состав критериев отслеживания наиболее проблемных показателей и критериев, на основании которых можно делать выводы о недостатках в отслеживаемых процессах);
- технологичность критериев отслеживания (включение в критерии максимального количества информации при сохранении удобства их отслеживания);
- широкий спектр обнаружения изменений (возможность выявления необычных или нетипичных результатов);
- научность (научная обоснованность модели и отслеживаемых параметров);
- совершенствуемость (возможность внесения изменений в структуру мониторинга) [42].

Также в педагогической литературе мониторинг характеризуется рядом преимуществ перед другими методами, обеспечивающими адекватное

оценивание учебных достижений и осуществляющими эффективное прогнозирование и выработку оптимальных решений.

Во-первых, мониторинг дает представление об объекте наблюдения по набору индикаторов, разносторонне отражающих состояние и факторы, влияющие на его развитие. Поэтому комплексность сведений об объекте наблюдения можно считать одной из важнейших отличительных характеристик этого метода исследования.

Во-вторых, процедура мониторинга подразумевает оперативность получения информации о состоянии объекта наблюдения. Это дает возможность своевременно корректировать педагогический процесс.

В-третьих, процедура наблюдения проводится в соответствии с определенной целью, по заранее разработанной программе, поэтому сведения об изменении объекта поступают систематически, что повышает вероятность прогноза развития ситуации.

В-четвертых, преимуществом данного метода является наглядность предоставления данных, полученных в ходе исследования.

Наконец, к преимуществам данного метода можно также отнести стандартизованность процедуры проведения мониторингового исследования (технология мониторинга подразумевает жесткое следование всем предписанным этапам) и формы предоставления полученной информации. Стандартизованность такого исследования повышает культуру получения экспериментальных данных, снижает субъективность оценок реальной ситуации, позволяет сделать результаты исследования воспроизводимыми.

Ведя речь о разработке мониторинга, также важно иметь в виду, что вид оценивания, обладающий таким широким спектром достоинств, может успешно применяться в разных видах на всех уровнях образовательной системы (рис. 3). Учитывать уровень и разновидность мониторинга необходимо для правильного определения субъектов и объектов оценивающей деятельности, а также ее целей и задач.

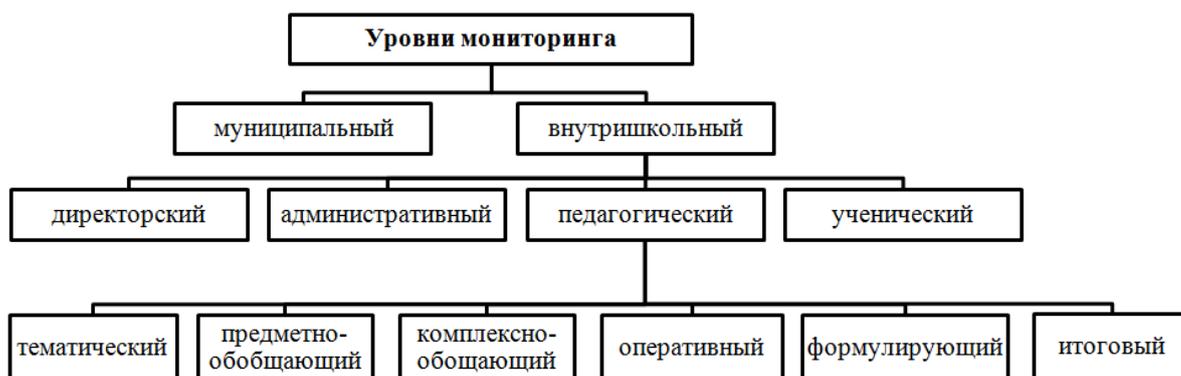


Рис. 3. Уровни и виды мониторинга

Как видно из схемы, первый уровень – муниципальный, и мониторинг в данном случае осуществляется органами управления образования (отслеживание динамики развития образовательных учреждений). На втором – внутришкольном – уровне мониторинг осуществляется администрацией образовательного учреждения (отслеживание динамики развития коллективов, параллелей и школы в целом по определенным критериям или комплексно по нескольким направлениям и во времени).

В свою очередь, в роли отдельных направлений внутришкольного мониторинга выделяются:

- директорский мониторинг;
- административный мониторинг;
- педагогический мониторинг;
- ученический мониторинг.

В рамках данной работы наибольший интерес из всех вышеперечисленных направлений для нас представляет педагогический мониторинг, осуществляемый исключительно со стороны учителей в целях получения информации о достигнутых обучающимися учебными достижениями.

В теории и практике внутришкольного управления наибольшее распространение получили следующие виды и формы педагогического мониторинга:

1. тематический: представляет собой глубокое изучение знаний и умений обучающихся по ключевым темам учебной программы;
2. предметно-обобщающий: является изучением качеств знаний и умений обучающихся по отдельным учебным курсам;
3. комплексно-обобщающий: включает в себя всестороннее изучение качеств знаний и умений обучающихся в конкретном классе на начальной, основной средней или полной средней ступени школы;
4. оперативный: заключается в изучении неожиданно возникших проблем в образовательном процессе;
5. формулирующий: осуществляется в течение всего времени обучения для установления обратной связи от обучающихся к преподавателю;
6. итоговый: представляет собой оценивание, направленное на подведение конечных результатов обучения (аттестация).

Для всех видов и форм педагогического мониторинга характерна реализация таких функций, как:

- контролирующая (одна из основных функций; заключается в выявлении состояния знаний, умений и навыков обучающихся, предусмотренных программой, на данном этапе обучения);
- диагностическая (предусматривает выяснение причин обнаруженных пробелов, чтобы впоследствии их устранить);
- обучающая (заключается в повышении мотивации и индивидуализации темпа обучения, а также систематизации полученных знаний);
- организующая (реализуется через совершенствование организации учебного процесса, направление учителем деятельности обучающихся на преодоление недочетов и пробелов в их знаниях);

- воспитывающая (нацелена на выработку структуры ценностных ориентаций).

К составляющим мониторинга относятся: объекты и субъекты образовательного процесса, инструментарий, базы данных для накопления информации, методики анализа, переработки и интерпретации информации, программно-инструментальные средства обработки данных.

Субъектами мониторинга выступают все участники образовательного процесса. В свою очередь каждый субъект образования выступает в качестве объекта для структур более сложного или иного уровня.

Объектами мониторинга являются образовательный процесс и его результаты, личностные характеристики всех участников образовательного процесса, их потребности и отношение к образовательному учреждению. На уровне образовательной программы объектами мониторинга и управления качеством могут быть [44]:

- процесс освоения программы, предмета;
- интеграционные процессы в обучении;
- процесс обновления, совершенствования, содержания, методик, технологий обучения, средств контроля усвоения учебного материала;
- качество образовательного процесса и т.д.

Подводя итог всему вышесказанному, мы выделим следующие принципиально необходимые для нашего исследования положения. Во-первых, на основании ряда преимуществ, существующих у GOMs, мы считаем целесообразным взять за основу для разработки отечественного мониторинга учебных достижений принципы данного метода, его подходы и основные организационные аспекты. Во-вторых, под мониторингом учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью мы будем понимать специально спроектированную подсистему непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и коррекции, выявляющую минимальные продвижения обучающихся за короткий период, основанную на методах статистики (объективная, надежная, валидная) и обеспечивающую

возможность быстрой корректировки педагогического процесса с целью улучшения качества обучения. В-третьих, в рамках данной работы мы будем рассматривать педагогический мониторинг, в качестве субъекта которого будет выступать учитель, а в роли объекта – знание букв обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью.

1.2. Условия, влияющие на содержание и процедуру мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью

В учебном плане варианта 2 адаптированной основной образовательной программы, разработанной на основе федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [47] предусматривается развитие речи и альтернативной коммуникации в рамках предметной области «Язык и речевая практика». При этом обучение чтению происходит на доступном для каждого отдельно взятого ребенка уровне и может содержать следующие задачи:

- формирование понимания прочитанного взрослым;
- формирование понимания смысла слов;
- копирование букв, слов;
- развитие предпосылок осмысленного чтения;
- формирование умения писать.

Такие авторы, как Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына и др., говорят в своих работах о целесообразности и возможности обучения чтению на основе звукового аналитико-синтетического метода для значительной части обучающихся с умеренной умственной отсталостью. При этом необходимо учитывать, что не все из них смогут освоить синтетическое автоматизированное чтение. Л.Б. Баряева [50] отмечает, что такие обучающиеся с большим трудом запоминают отдельные

буквы, путают буквы, имеющие оптическое сходство или обозначающие звуки речи, близкие по звучанию. Даже после длительного обучения навык чтения у них носит механический характер: читая, учащиеся произносят звуки и их сочетания, не понимая смысла произносимых слов.

На неусвоение букв, как на одно из типичных проявлений нарушений чтения у обучающихся с умственной отсталостью, также указывала Р.И. Лалаева [25]. Согласно ее данным наиболее редкими являются случаи нарушения в усвоении *а, у, о, ы, м, ф*. Наиболее часто нарушается усвоение *к, х, н, п, ж, б, в, з, и*. Особенно трудно усваиваются *д, т, г, е*, причем в одних случаях буквы совсем не называются, в других - заменяются. Наиболее часты следующие замены: *д - л, х - к, ж - з, г - т, г - к, д - у, ж - ш, т - г, д - т, р - л*.

Причины вышеперечисленных замен автор видит в следующем:

- *г - к, ж - з, ж - ш, д - т, р - л* – обусловлено фонетическим сходством звуков, которые обозначают эти буквы;
- *г - т, т - г* – вызвано сходством по графическому признаку;
- *д - л* – сходны не только графически, но и по артикуляции.
- *х - к* – сходны графически, а также обозначают звуки, сходные по звучанию и артикуляции.

Как мы видим, специфические особенности формирования чтения отмечаются у обучающихся с умственной отсталостью уже на начальных этапах обучения грамоте. Это проявляется, прежде всего, в многочисленных трудностях при запоминании букв, смешении сходных по начертанию графем. Кроме того, проблемы усвоения букв этими детьми усугубляет недоразвитие у них фонематического восприятия, неумение различать оппозиционные звуки, несформированность пространственных представлений.

Таким образом, в связи вышеперечисленными особенностями, целесообразно проводить мониторинг знания букв в целях регистрации минимальных продвижений обучающихся, выявления умений, находящихся

на этапе формирования, а также определения потенциальных возможностей обучающихся, лежащих в основе зоны их ближайшего развития.

Являясь стандартизированным видом оценивания, мониторинг учебных достижений должен включать в себя подробно разработанное содержание и четко сформулированные требования к процедуре его проведения. Для решения этой задачи недостаточно руководствоваться принципами взятого нами за основу GOMs, его подходами и основными организационными аспектами, помимо этого необходим учет условий, определяющих специфику использования данного вида оценивания в российских школах, реализующих АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). К числу таких условий мы относим:

1. особенности звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте обучающихся с умственной отсталостью;
2. психолого-педагогические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Приведем ключевые для данной работы методические принципы звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте и особенности его применения при обучении детей с умственной отсталостью, описанные А.К. Аксеновой [3].

1) Удлинение сроков прохождения букваря до одного года: обучающиеся с умственной отсталостью нуждаются в большем количестве времени для усвоения материала и его закрепления вследствие нарушения логического мышления, замедленности протекания всех психических процессов

2) Порядок изучения звуков и букв определяется следующими факторами:

а) степенью трудности соотнесения звука и буквы. Например, буква *а* кодирует ударный звук, первый предударный звук и звук в абсолютном

начале слова, поэтому с буквой *а* учащихся знакомят в первые дни букварного периода.

Буква *е* вообще не имеет точного соотнесения со звуком ни в одной из фонетических позиций, вследствие чего ее изучают на последнем этапе обучения грамоте.

Глухие согласные вводятся раньше звонких, так как последние оглушаются на конце слова, в результате чего звук и буква не совпадают.

Сложным для умственно отсталых детей оказывается и усвоение способа обозначения мягкости согласных, так как графически она передается по-разному: гласными буквами *и, е, ё, я, ю*, а также *ь*.

б) сложностью слияния звуков в слог. Щелевые и сонорные согласные усваиваются раньше, чем взрывные, так как они имеют большую долготу звучания. Это создает резерв времени для постепенной перестройки артикуляционного аппарата на произнесение последующей гласной;

в) уровнем сформированности произносительных навыков умственно отсталых школьников. Звуки, которые часто бывают нарушены в речи детей, например, [ш], [ж], [ч], [щ], [р], [л], переносят на более поздние сроки изучения.

г) частотностью употребления звуков в речи. Для обучающихся с умственной отсталостью этот фактор касается только трех звуков, обозначаемых буквами *ф, ц, э*. Несмотря на длительность произнесения, они вводятся на последнем этапе обучения грамоте, так как редко употребляются в речи.

Таким образом, звуки в букварном периоде изучаются в следующем порядке:

На первом этапе учащиеся усваивают гласные [а], [у], [о], сонорный согласный [м] и глухие длительные согласные, различные по месту образования: [с], [х]. Первые трудности, с которыми сталкиваются учащиеся на данном этапе занятий, связанные со звуковым анализом, ассоциацией звука с буквой. Знакомству с буквой предшествует большая работа по опре-

делению наличия звука в слове, по его выделению, по наблюдению за артикуляцией.

На втором этапе учащиеся знакомятся с длительным глухим звуком [ш], с сонорными [л], [н], [р], с гласным [ы]. Самого серьезного внимания на этом этапе заслуживает дифференциация сходных звуков (*м - н, с - ш, р - л, а - о, с - х, л - м*) и букв.

На третьем этапе обучения грамоте школьники изучают глухие взрывные согласные [к], [п], [т], длительные звонкие согласные [з], [в], [ж], звонкие взрывные согласные [б], [г], [д], гласный [и], щелевой согласный [й], мягкий знак. На этом этапе дети усваивают понятие мягкости согласных и способ ее обозначения — буквами *и, ь*.

На четвертом этапе обучения грамоте школьники усваивают йотированные гласные [е], [я], [ю], [ё], затем аффрикаты [ц], [ч], такие малоупотребительные звуки, как щелевые [щ], [ф], гласный [э]. [3, 10]

К значимым при проведении мониторинга психолого-педагогическим особенностям обучающихся с умеренной умственной отсталостью мы отнесем характерную для многих своеобразность протекания процессов высшей нервной деятельности. В клинических работах таких исследователей, как В.А. Гиляровский, М.О. Гуревич и др. [12], на основании данного признака выделяются две группы: эрективные, возбудимые олигофрены и вялые, торпидные, тормозные. А.Г. Иванов-Смоленский [21], принимая деление олигофренов на возбудимых и тормозных, указывает, что физиологическим основанием клинических особенностей является у детей торпидной группы («тормозных» олигофренов) резко выраженная недостаточность раздражительного процесса, а особенности «возбудимых» детей объясняются тем, что у них страдает главным образом тормозный процесс. В свою очередь, В.И. Лубовский и М.С. Певзнер считают такую классификацию недостаточно полной, поскольку в ней отсутствует значительная группа олигофренов с уравновешенным соотношением

основных нервных процессов [30]. Таким образом, наиболее корректным они считают следующее разграничение:

- 1) олигофрены с уравновешенным соотношением основных нервных процессов;
- 2) дети с преобладанием торможения;
- 3) дети, в общей клинической картине которых выступает значительное преобладание возбуждения.

В то время как обучающиеся с уравновешенным соотношением основных нервных процессов наиболее организованны, активны, работоспособны, дети «тормозной» группы не сразу включаются в выполнение заданий, работоспособность их недостаточна, уровень продуктивности чрезвычайно низок, обычно ниже уровня их потенциальных возможностей. Поэтому во время проведения диагностических мероприятий они постоянно нуждаются в дополнительной стимуляции, подкреплении деятельности, повторении инструкций.

Характерной особенностью поведения обучающихся с преобладанием возбуждения является его крайняя неустойчивость: дети быстро реагируют на все раздражители, особенно на вновь появляющиеся, но не задерживаются ни на одном из них, перескакивают с предмета на предмет, они очень отвлекаемы. В процессе оценивания они нуждаются в постоянном затормаживании их импульсивных реакций. Работоспособность этих детей низка как из-за сильной отвлекаемости, так и вследствие истощаемости.

Как мы видим, такое разделение небезосновательно и говорит о необходимости в разработке достаточно универсальной и гибкой системы оценки учебных достижений, позволяющей учитывать особенности обучающихся, связанные с нейродинамическими расстройствами. Но таковые не являются единственным нарушением, осложняющим умственную отсталость. Классификация, сопровождаемая достаточно глубоким психолого-педагогическим анализом, отражающая при этом структуру

клинических проявлений, была предложена М.С. Певзнер [23]. Согласно результатам ее исследований существуют следующие формы олигофрении:

- основная неосложненная форма олигофрении;
- олигофрения, осложненная нарушениями нейродинамики;
- олигофрения с психопатоподобными формами поведения;
- олигофрения, осложненная нарушениями в системе отдельных анализаторов;
- олигофрения с нарушениями функции лобных долей мозга.

При основной неосложненной форме олигофрении поведение детей, как правило, адекватно. Как отмечает А.Р. Лурия, у них могут возникнуть трудности в незнакомой для них ситуации, но при этом они вполне способны самостоятельно или с организующей помощью со стороны взрослых справиться с соответствующими их актуальному уровню развития заданиями.

В случае олигофрении, осложненной нейродинамическими расстройствами, нарушение познавательной деятельности сочетается с явлениями психомоторной расторможенности (возбудимости) или явлениями заторможенности (тормозимости). Выше нами уже были рассмотрены данные формы умственной отсталости, поэтому ограничимся дополнением имеющихся сведений новыми.

У детей, для которых характерно преобладание процессов возбуждения над торможением, отмечается низкий уровень концентрации внимания даже при выполнении ими вполне доступных заданий. Такие обучающиеся часто приступает к выполнению задания очень быстро, необдуманно, без предварительного анализа. Таким образом, в ходе оценивания учебных достижений становится необходимой мерой увеличение времени, отводимого на принятие такими детьми инструкции. В случае неудачи возможны проявления эмоциональной возбудимости (вплоть до конфликта с взрослым, отказа от задания). Поведение таких детей резко меняется в зависимости от

обстановки, в которой они находятся (в спокойной обстановке, во время индивидуальных занятий они более организованы).

Дети, у которых интеллектуальное недоразвитие усугублено заторможенностью, могут проявлять в непривычной обстановке еще большую заторможенность и своеобразные псевдонегативистические реакции. Однако их можно легко вывести из этого состояния, если взрослый начнет выполнять задание вместе с ребенком.

Для олигофрении, осложненной психопатоподобным поведением, характерно сочетание интеллектуального недоразвития с недоразвитием личностных компонентов в сочетании с выраженными нарушениями поведения. По отношению к данной категории обучающихся исключительную важность приобретает правильно организованный индивидуальный подход, учет их положительных качеств.

При олигофрении, осложненной нарушениями в системе отдельных анализаторов, характерно сочетание интеллектуального недоразвития с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата [49].

Дети с психическим недоразвитием и нарушением слуха, согласно исследованиям Т.В. Розановой имеют своеобразие и отставание в развитии всех познавательных процессов, речи, эмоционально-волевой сферы по сравнению с детьми, которые имеют психическое недоразвитие при нормальном слухе [52, 58].

По данным В.А. Лониной и Л.И. Солнцевой у детей с психическим недоразвитием и нарушением зрения особенно выражено отсутствие связей между словом, образом и действием. Изучение Л.И. Захаровой зрительного восприятия умственно отсталых слабовидящих детей показывает, что скорость их восприятия зависит от сложности предъявляемых тест-объектов: чем больших они требуют усилий для осмысления, объединения их в единое целое, тем больше требуется обучающимся времени, необходимого для восприятия объекта. Это наблюдение согласуется с данными, выявленными

И. С. Мокеевым при изучении процесса зрительного восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью, имеющих нормальное зрение [58].

При нарушении двигательных анализаторов наблюдаются явления церебрального паралича, что осложняет формирование практических навыков, связанных с самообслуживанием, трудовой и учебной деятельностью. Нередко отмечается выраженная неспособность к психическому усилию, чрезмерная отвлекаемость, трудность установления контакта с окружающими.

У детей с психическим недоразвитием, страдающих тяжелыми речевыми нарушениями затруднено понимание словесных инструкций, грубо искажено произношение. Имеются значительные затруднения в формировании лексической, грамматической и связной речи. Они испытывают значительные затруднения в проведении звукобуквенного анализа, отмечается смешение сходных по звучанию и написанию фонем. Все это задерживает усвоение навыков письма и чтения у данной категории детей.

При олигофрении, осложненной нарушениями функции лобных долей мозга, наблюдается своеобразная структура интеллектуальной и эмоционально-личностной недостаточности. Характерны выраженные нарушения целенаправленной деятельности, критики, самоконтроля. Такие дети плохо учитывают ситуацию, не критичны к себе и окружающим.

Таким образом, при качественной организации оценивания учебных достижений необходимо предоставлять условия для максимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей детей всех дифференциальных групп, беря во внимание их своеобразие. Кроме того, существуют общие и специфические черты, присущие вышеперечисленным видам, формам и степеням выраженности интеллектуального дефекта. Опишем их подробнее.

В работах таких отечественных дефектологов, специальных психологов и педагогов, как И.М Бгажнокова., Л. С. Выготский, К. С. Лебединская, В. И.

Лубовский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер и др., в качестве основной особенности, характерной для всех форм и степеней выраженности умственной отсталости, выделяется стойкое необратимое недоразвитие познавательной деятельности. При этом было бы ошибочно считать, что недостаточность испытывает одна лишь интеллектуальная сфера, качественным изменениям подвергается вся психика. Отражением этого утверждения являются сформулированные Г.Е. Сухаревой законы олигофрении: закон тотальности и закон иерархичности недоразвития [61]. Закон тотальности недоразвития заключается в том, что в состоянии недоразвития находятся все функции – как психические и моторные, так и соматические. Иерархичность недоразвития при олигофрении проявляется в том, что в каждой психической функции будет страдать ее высший уровень, в то время как низший уровень будет страдать в меньшей степени, таким образом, недоразвитие высших форм психической деятельности более выражено по сравнению с недоразвитием более простых, элементарных функций.

На «тотальность» и «иерархичность» нарушений при умственной отсталости указывают в своих работах и другие исследователи. К примеру, Е.А. Калмыковой отмечается, что при умственной отсталости имеет место недоразвитие всех нервно-психических функций при преимущественной стойкой недостаточности абстрактных форм мышления. При этом интеллектуальный дефект не является единственным и сочетается с нарушениями моторики, речи, восприятия, памяти, внимания, эмоциональной сферы, произвольных форм поведения [22]. Также понятие «тотальность» подвергается трактовке В.В. Лебединским [26]. Им оно понимается как состояние недоразвития всех нервно-психических и в определенной мере соматических функций, начиная от врожденной несформированности ряда внутренних органов, недоразвития костной, мышечной и других систем, несформированности сенсорики и моторики,

элементарных эмоций и кончая недоразвитием высших психических функций, таких, как речь, мышление, формирование личности в целом. Аналогичное утверждение мы можем встретить в трудах Л.С. Выготского. В своей статье «Проблема умственной отсталости», комментируя теорию К. Левина, он отмечал, что та «правильно подчеркивает, что слабоумие не есть изолированное заболевание интеллекта, а охватывает личность в целом» [11].

Помимо этого, в Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) существует определение умственной отсталости как «состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется прежде всего снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта (т.е. познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности)» [37], что в очередной раз обращает наше внимание на широкий спектр расстройств, возникающий при данном виде дизонтогенеза.

Поскольку сущность умственной отсталости заключается в недоразвитии познавательной деятельности, было бы закономерно более подробно охарактеризовать процессы, являющиеся основой ее психологического механизма и испытывающие дефицит в связи с тотальностью нарушения. Протекая в условиях атипичного развития, и низшие, и высшие психические процессы приобретают целый ряд особенностей, и их учет является тем важным условием, без которого невозможно корректное проведение диагностического исследования.

Многие отечественные психологи, дефектологи и олигофренопедагоги (Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Г.Е. Сухарева и др.) считают нарушения внимания одним из характерных симптомов умственной отсталости [43]. Дефекты внимания обучающихся с интеллектуальной недостаточностью могут обнаруживаться при выполнении ими любого, даже относительно простого задания.

В результате экспериментального изучения внимания умственно отсталых младших школьников С.В. Лиепинь было подтверждено, что по

ряду показателей основных свойств внимания (объем, устойчивость, распределение) обучающиеся с нарушением интеллекта значительно отстают от учеников тех же классов массовой школы. Помимо этого, автором было отмечено, что у умственно отсталых обучающихся возбудимой группы выявляется меньшее отставание от нормально развивающихся школьников в показателях устойчивости, распределения и объема внимания по сравнению с тормозными. В свою очередь обучающиеся с неосложненной структурой дефекта демонстрируют более близкие к норме показатели, однако в заданиях, требующих высокого обобщения и осмысления, они значительно понижаются. Общей для всех групп оказалась обусловленность затруднений при выполнении заданий пониженным уровнем развития основных свойств внимания, что необходимо учитывать при исследовании актуальных и потенциальных умений учащихся [27].

В своих работах В.Г. Петрова [43] уделяла особое внимание особенностям объема внимания умственно отсталых младших школьников: ею отмечалось, что у первоклассников он достаточно низкий, так как ограничивается 1-2 объектами; у третьеклассников - несколько выше и может охватывать 2-3 объекта. При этом определенные благоприятные условия могут способствовать его расширению. К числу таких условий автор относит следующие:

- предварительная инструкция, повышающая мотивацию деятельности обучающихся;
- предварительное знакомство обучающихся с отобранными для предъявления объектами и активная деятельность с ними;
- оптимальное количество воспринимаемой одновременно зрительной информации и ее содержание (цифры, буквы, изображения предметов).

Говоря об особенностях внимания детей с нарушениями интеллекта, А.Р. Лурия приводит следующие наблюдения: дети данной категории не могут длительно сосредоточить внимание на выполняемых заданиях, часто с

большим трудом подчиняются словесной инструкции. Как указывает автор, нередко даже незначительный шум настолько отвлекает внимание детей, что вновь привлечь их к работе становится достаточно трудно. Также А.Р. Лурия отмечает, что для умственно отсталых детей характерно преобладание произвольного внимания над произвольным, что объясняется такими особенностями нейродинамики, как слабость внутреннего торможения и резко выраженное внешнее торможение [31].

На аналогичное соотношение между произвольным и произвольным вниманием указывает и Г.Е. Сухарева, более того, она говорит о том, что произвольное целенаправленное внимание у детей, страдающих олигофренией, всегда нарушено в большей или меньшей степени: оно трудно привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается [61]. Кроме того, мы можем встретить данную точку зрения в работах И.Л. Баскаковой [7]: помимо выраженности таких недостатков внимания, как малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость, она также отмечает преимущественное недоразвитие его произвольной составляющей.

С.Д. Забрамная [18] видит проявление недостаточности произвольной стороны внимания у умственно отсталых детей в отсутствии стремления преодолеть возникающие в процессе деятельности трудности и последующем выключении из нее. Однако автор отмечает, что этого можно избежать в том случае, если работа интересна и посильна детям, таким образом, она поддерживает их внимание, не требуя большого напряжения.

Восприятие детей с интеллектуальной недостаточностью также характеризуется рядом особенностей, основными из которых, по мнению многих исследователей (О.П. Гаврилушкина, С.Д. Забрамная, А.А. Катаева, В.Г.Петрова, С.Я. Рубинштейн, Е.А. Стребелева, Ж.И. Шиф и др.), являются: инактивность, замедленность, фрагментарность, малый объем, низкий уровень развития избирательности и константности, слабая

дифференцированность, нарушение обобщенности, его прерывистость и нарушение целостности [41; 51].

Главным недостатком, по мнению С.Д. Забрамной, является нарушение обобщенности восприятия и его замедленность. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Это обусловлено замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью нервных процессов [18].

Одно из фундаментальных исследований, обнаруживших замедленный темп зрительных восприятий у умственно отсталых детей, было проведено К.И. Вересотской. При предъявлении предметных изображений на протяжении 22 миллисекунд правильное узнавание у нормальных взрослых людей составляло 72% предметов, у учеников массовой школы — 57% предметов, а ученики вспомогательной школы не успели узнать ни одного предмета (хотя они могли легко узнать эти предметы при длительном рассматривании). После увеличения времени показа изображений почти в два раза (до 42 миллисекунд) были получены следующие данные: взрослым этого времени было вполне достаточно для правильного узнавания всех предъявленных изображений, ученики массовой школы узнали почти все предметы (95%), ученики же вспомогательной школы узнали лишь около половины предметов (55%). Эти эксперименты убедительно доказали, что темп зрительных восприятий у умственно отсталых детей замедлен.

Обучающимся с интеллектуальной недостаточностью также свойственна узость зрительного восприятия. По данным И.М. Соловьева [56], ученики, особенно обучающиеся в младших классах, могут отчетливо воспринимать одновременно не 8-12 небольших предметов, как это наблюдается в норме, а 4-6, т.е. гораздо меньшее количество.

В работах А.Д. Виноградовой и многих других отечественных исследователей есть указания на недостаточную устойчивость восприятия детей с умственной отсталостью, его прерывистость и нарушение

целостности [9]. Наиболее отчетливо эта особенность обнаруживается у олигофренов с повышенной истощаемостью нервной системы, что объясняется присущим им выраженным охранительным, запредельным торможением.

Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала умственно отсталыми учащимися. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т. п. Как указывают в своих методических рекомендациях Т.Н. Исаева и С.Д. Забрамная, восприятием таких детей необходимо руководить, при самом процессе восприятия им требуется организационная и стимулирующая помощь со стороны взрослых [17].

Память, как и другие психические процессы при умственной отсталости, также претерпевает качественные изменения, описание которых мы можем встретить в работах Е.А. Калмыковой [22]. Автор среди них выделяет: замедленность и непрочность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость, плохое припоминание; наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание, при этом механическая память может оказаться сохранной или даже хорошо сформированной. По мнению автора, такими детьми обычно запечатлеваются лишь внешние признаки предметов и явлений, воспоминания же о внутренних логических связях и обобщенных словесных объяснениях вызывают большие затруднения. О трудностях запоминания материала, требующего установления логических связей, говорит и С.Д. Забрамная [18], также она указывает в своих работах на более поздние сроки формирования у детей с нарушением интеллекта произвольного запоминания.

Согласно данным В.Г. Петровой, объем кратковременной памяти умственно отсталых обучающихся, сохраняющей информацию в интервале от нескольких секунд до нескольких минут, меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Если у учеников младших классов с нарушением интеллекта он обычно составляет 3 единицы, то у младших школьников с нормальным интеллектуальным развитием 7 ± 2 единицы [43].

В работах С.Я. Рубинштейн отмечается склонность детей с интеллектуальными нарушениями к забывчивости, при этом делается акцент на практически значимом для диагностических и коррекционно-развивающих мероприятий различии между неумением у таких детей припоминать нужные сведения от забывчивости, наступающей у них же вследствие охранительного торможения. Как подчеркивает автор, в последнем случае, чем больше учитель стимулирует ребенка припомнить что-либо, тем ему труднее это сделать, так как в этом случае усугубляется состояние торможения. В отличие от этого при неумении припоминать учебный материал стимуляции со стороны учителя (наводящие вопросы и т. д.) помогают ребенку вспомнить нужное, так как это компенсирует недостаточно сформированную активную поисковую деятельность, необходимую для выделения из массы смежных представлений именно то, которое нужно [53].

Таким образом, при разработке мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью мы будем учитывать две группы условий:

1. особенности звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте обучающихся с умственной отсталостью, а именно: удлинение сроков прохождения букваря до одного года, специфический порядок изучения звуков и букв;
2. психолого-педагогические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью, в числе которых:

- своеобразие протекания процессов высшей нервной деятельности;
- наличие сопутствующих нарушений, осложняющих умственную отсталость;
- специфическое недоразвитие внимания: малый объем, недостаточная устойчивость, нарушение распределения, произвольности;
- специфическое недоразвитие восприятия: замедленность, фрагментарность, недостаточная устойчивость, низкий уровень развития избирательности и константности, нарушение обобщенности, его прерывистость и нарушение целостности;
- специфическое недоразвития памяти: замедленность и непрочность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость, плохое припоминание.

На основе выводов, сделанных нами в результате анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы, при разработке мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью мы будем руководствоваться следующими положениями:

1. на основании ряда преимуществ, существующих у GOMs, мы считаем целесообразным взять за основу для разработки отечественного мониторинга знания букв принципы данного метода, его подходы и основные организационные аспекты;

2. под мониторингом учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью мы будем понимать специально спроектированную подсистему непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и коррекции, выявляющую минимальные продвижения обучающихся за короткий период, основанную на методах статистики (объективная, надежная, валидная) и

обеспечивающую возможность быстрой корректировки педагогического процесса с целью улучшения качества обучения;

3. в рамках данной работы мы будем рассматривать педагогический мониторинг, в качестве субъекта которого будет выступать учитель, а в роли объекта – знание букв обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью;

4. при адаптации GOMs и дальнейшей разработке мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью необходимо учитывать две группы условий: особенности звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте обучающихся с умственной отсталостью (удлинение сроков прохождения букваря до одного года, специфический порядок изучения звуков и букв) и психолого-педагогические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Глава II. Изучение факторов и условий, влияющих на определение содержания и процедуры мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось определение содержания (валидных наборов заданий, структурированных по уровням сложности), а также требований к процедуре оценивания знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью.

В соответствии с обозначенной целью предстояло решить следующие задачи:

1. выявить факторы, влияющие на результаты оценивания знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью, определить критерии оценки знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью и разработать на основании них наборы заданий, структурированные по уровням сложности;
2. определить валидность метода оценивания знания букв через показ буквы из трех предложенных;
3. выявить целесообразность прекращения предъявления заданий серии в случае трех идущих подряд ошибок (правило трех ошибок);
4. выявить целесообразность использования организующей помощи;
5. сформулировать требования к шрифтовому оформлению заданий.

Констатирующий эксперимент проводился в период с февраля по апрель на базе краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская общеобразовательная школа № 5» и краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух».

Процесс обучения в «Красноярской общеобразовательной школе № 5» осуществляется по двум направлениям:

- Обучение детей по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью легкой степени;
- Обучение детей по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени, сложным дефектом.

Цель коррекционно-воспитательной работы с учащимися с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, сложным множественным дефектом – социальная адаптация детей. Содержание обучения направлено на социализацию, коррекцию личности и познавательных возможностей обучающегося.

Для классов с учащимися, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, а также сложный дефект развития, сохраняется режим работы учреждения по пятидневной рабочей неделе.

Предельная наполняемость классов для учащихся с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости – 10 человек.

«Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух» является стационарным, социально-медицинским, реабилитационным учреждением, предназначенным для постоянного, временного (сроком до шести месяцев) и пятидневного (в неделю) проживания и обслуживания детей-инвалидов в возрасте с 4 до 18 лет, с серьезными нарушениями в интеллектуальном развитии, нуждающихся по состоянию здоровья в постоянном постороннем уходе, бытовом и медицинском обслуживании, а также в социально-трудовой реабилитации, обучении, воспитании.

Все воспитанники интерната школьного возраста включены в образовательный процесс и обучаются в следующих учреждениях:

- МБОУ «Средняя школа №133»;
- МБОУ «Средняя школа №39»;
- КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа №8».

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 16 обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью. При комплектовании экспериментальной группы учитывались:

- однотипный характер дефекта (умеренная умственная отсталость, F71);
- обучение по адаптированной основной образовательной программе для учащихся второго класса с умеренной умственной отсталостью.

Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись:

- нарушения слуха;
- выраженные нарушения зрения;
- обучение по другим образовательным программам.

В эксперимент вошли 81,25% (13 чел.) мальчиков и 18,75% (3 чел.) девочек. На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдения за детьми, бесед с родителями и педагогами, были получены следующие данные. Дети, имеющие в структуре дефекта какие-либо сопутствующие умственной отсталости нарушения, составили 25% (4 чел.) от общего количества испытуемых, из них у 12,5% (2 чел.) умственная отсталость сочетается с ДЦП, у 6,25% (1 чел.) – с шизофренией, у 6,25% (1 чел.) - с эпилепсией. 31,25% испытуемых (5 чел.) имеют грубые нарушения внимания. У 12,5% (2 чел.) отмечаются такие ярко выраженные нарушения зрительного восприятия, как неспособность выделять при восприятии предметов их индивидуальные характеристики, а также фрагментарность восприятия зрительных образов. Нарушения нейродинамических процессов наблюдаются у 62,5% (10 чел.) испытуемых, при этом у 50% (8 чел.) преобладают процессы возбуждения, у 12,5% (2 чел.) – процессы торможения. У 37,5% детей экспериментальной группы (6 чел.) имеются выраженные нарушения поведения, из них у 31,25% (5 чел.) они

проявляются в агрессии, у 12,5% (2 чел.) – в аффективных вспышках, истериках, у 6,25% (1 чел.) – в аутистикоподобном поведении. Члены экспериментальной группы, владеющие фразовой речью, составили 75% (12 чел.), фразовая речь в стадии формирования находится у 25% испытуемых (4 чел.), при этом речевая активность снижена у 43,75% детей (7 чел.). Все члены экспериментальной группы (16 чел.) обучаются в школе. В свою очередь, 62,5% испытуемых (10 чел.) проживает в интернате, из них регулярно общаются с семьями 25% (4 чел.); 18,75% (3 чел.) – дети из полных семей, 12,5% (2 чел.) – дети из неполных семей, 6,25% (1 чел.) – ребенок, находящийся на попечении, 6,25% (1 чел.) – ребенок, растущий в билингвистической среде (Приложение 1).

При проведении констатирующего эксперимента использовалась авторская методика диагностики умения узнавать буквы, которая была разработана на основе одной из технологий «формирующего оценивания» – GOMs, модифицированной с учетом отечественной методики обучения грамоте на основе звукового аналитико-синтетического метода, программных требований к чтению обучающихся второго класса по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Авторский вклад заключается в отборе критериев, определяющих уровень сложности узнавания букв, определении общей стратегии обследования и серий констатирующего эксперимента, подборе стимульного материала к каждой серии.

В качестве критериев, определяющих уровень сложности узнавания букв, нами были выделены:

- степень знакомства с буквами в соответствии с программой (изученные буквы/неизученные);
- графическое изображение (печатные/письменные);
- степень схожести букв по начертанию (оптически схожие/оптически не схожие);

- степень близости соответствующих буквам звуков по акустическим и артикуляционным признакам (акустически и артикуляционно далекие/акустически и артикуляционно близкие).

На основе выделенных критериев были сформированы пять серий, каждая из которых состоит из двадцати двух заданий:

Серия I: печатные изученные буквы (А, О, У, Ы, М, С, Х, Л, Н, К, П), обозначающие акустически и артикуляционно далекие звуки, оптически не схожие, шрифт рубленый (Arial).

Серия II: письменные изученные буквы, обозначающие акустически и артикуляционно далекие звуки, оптически не схожие.

Серия III: печатные неизученные буквы (Ш, Р, Т, В, З, Ж, Б, Г, Д, И, Й), обозначающие акустически и артикуляционно далекие звуки, оптически не схожие, шрифт рубленый (Arial).

Серия IV: печатные изученные буквы, обозначающие акустически и артикуляционно далекие звуки, оптически схожие, шрифт рубленый (Arial).

Серия V: печатные изученные буквы, обозначающие акустически и артикуляционно близкие звуки, оптически не схожие, шрифт рубленый (Arial).

А также в целях формулировки требований к шрифтовому оформлению заданий была предложена **серия VI:** печатные изученные буквы, акустически и артикуляционно далекие, оптически не схожие, шрифт с засечками (Times New Roman).

Вышеперечисленные серии предлагались испытуемым в двух вариантах, в зависимости от формулировки инструкции: 1) «Покажи», 2) «Прочитай».

При обработке данных, полученных на основе показа букв (вариант «Покажи») нами использовались две балльные шкалы оценивания. Двухбалльная шкала предполагает выставление 1 балла за каждый правильный ответ испытуемого и 0 баллов в случае ошибки, либо отказа от

задания. Ранжирование четырехбалльной шкалы имеет в качестве основного различительного критерия меру и характер оказываемой взрослым помощи и предполагает: выставление 3 баллов в случае правильного самостоятельного ответа обучающегося, 2 баллов – при ответе ребенка с самокоррекцией, 1 балла – в случае ответа с организующей помощью взрослого, 0 баллов – при неправильном ответе, либо отказе от задания. По итогам эксперимента по каждой из шкал был осуществлен подсчет баллов: суммирование производилось как по всем сериям, так и внутри каждой по отдельности.

При оценивании результатов исследования умения называть буквы (вариант «Прочитай») была использована четырехбалльная шкала. Сохранив в своей основе различия по мере и характеру оказываемой взрослым помощи, она включала в себя: выставление 3 баллов в случае правильного самостоятельного ответа обучающегося, 2 баллов – при ответе ребенка с самокоррекцией, либо с организующей помощью взрослого, 1 балла – в случае ответа со значительной помощью взрослого, 0 баллов – при неправильном ответе, либо отказе от задания. Подсчет баллов проводился аналогично: последовательно, как по всем сериям, так и внутри каждой по отдельности.

Также при обработке данных применялось правило трех ошибок, при котором в случае трех идущих подряд неверных ответов все последующие задания серии не засчитывались. Подсчет суммы баллов проводился как с применением правила трех ошибок, так и без учета данного правила.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

С целью подтверждения значимости предложенных нами критериев и структурирования серий заданий по степени сложности на основе выделенных критериев было проведено сопоставление результатов между серией I, ставшей базовой в рамках нашего исследования, и остальными четырьмя поочередно. Данные по каждой серии представлены в приложении (Приложение 2) и диаграмме на рис. 4.

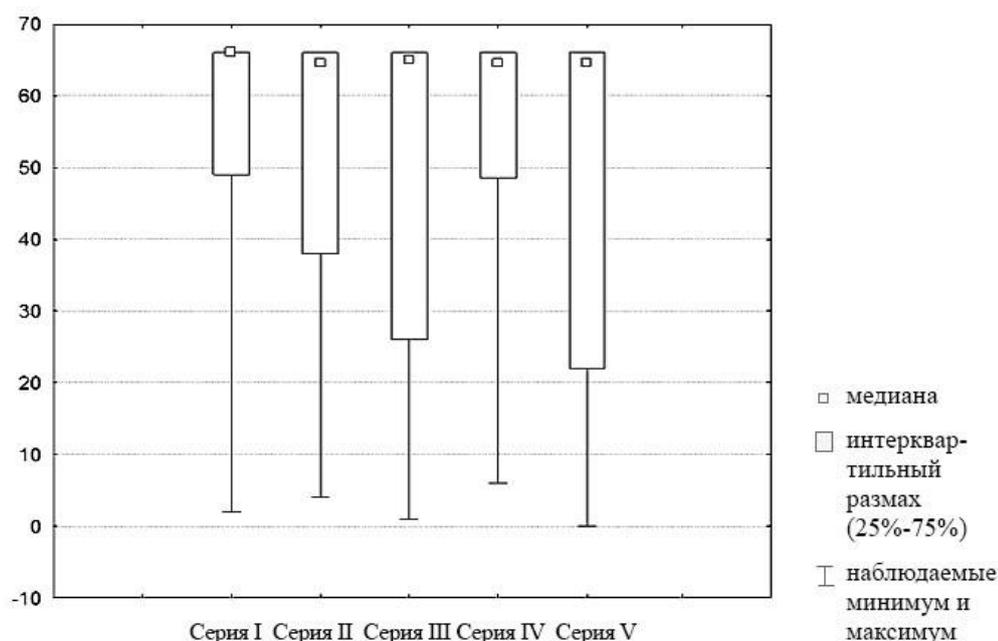


Рис.4. Сопоставление сформированности умения показывать буквы по сериям

Как видно из диаграммы, у большинства испытуемых экспериментальной группы отмечаются высокие, соответствующие максимальному количеству баллов, результаты по всем сериям, на что указывает совпадение верхнего квартиля и максимума, а также близкое по отношению к ним расположение медиан. Неярко выраженные визуальные различия мы можем отметить между минимумами графиков, которые, в свою очередь, колеблются от 0 до 6 баллов. Наиболее ярко выраженные визуальные различия графиков состоят в разнице между интерквартильными размахами, демонстрирующими диапазон набранных половиной испытуемых баллов, или в данном случае говорящими о степенях успешности, продемонстрированных экспериментальной группой при выполнении той или иной серии заданий. Таким образом, мы можем сделать вывод о наибольшей успешности обучающихся в серии I (базовая, печатные изученные буквы) и серии IV (оптически схожие буквы). Наиболее низкие результаты продемонстрированы в серии III (неизученные буквы) и серии V (буквы, обозначающие артикуляционно и акустически близкие звуки).

Для того, чтобы доказать статистическую значимость выявленных визуально различий, применим при более подробном сопоставлении серий критерий Уиллкокса. Полученные в результате этого р-значения представлены в таблице 1.

Таблица 1. Р-значения при сопоставлении сформированности умения показывать буквы по сериям

Сравниваемые серии	I и II	I и III	I и IV	I и V
Р-значение	0,213	0,068	0,192	0,028

На основании полученных данных мы можем сделать вывод о том, что гипотеза о наличии статистически значимых различий подтверждается на уровне значимости 0,05 лишь между сериями I (базовая, печатные изученные буквы) и V (буквы, обозначающие артикуляционно и акустически близкие звуки). Данный факт говорит о том, что наибольшую сложность для испытуемых представило узнавание букв в условиях акустической и артикуляционной близости соответствующих им звуков.

Нечеткость различий между базовой первой и другими сериями мы связываем с тем, что на момент констатирующего эксперимента большинство испытуемых уже владело сформированным умением узнавать буквы, и для них умение узнавать буквы находится в зоне «актуального» развития, в то время как тщательная поэтапность значима при обследовании умений, находящихся в зоне «ближайшего» развития. Следовательно, результатов, полученных на данный момент, недостаточно, чтобы делать вывод об отсутствии значимости выделенных нами критериев. Для подтверждения, либо опровержения их значимости требуется продолжение исследования на большей выборке обучающихся с большим разбросом показателей.

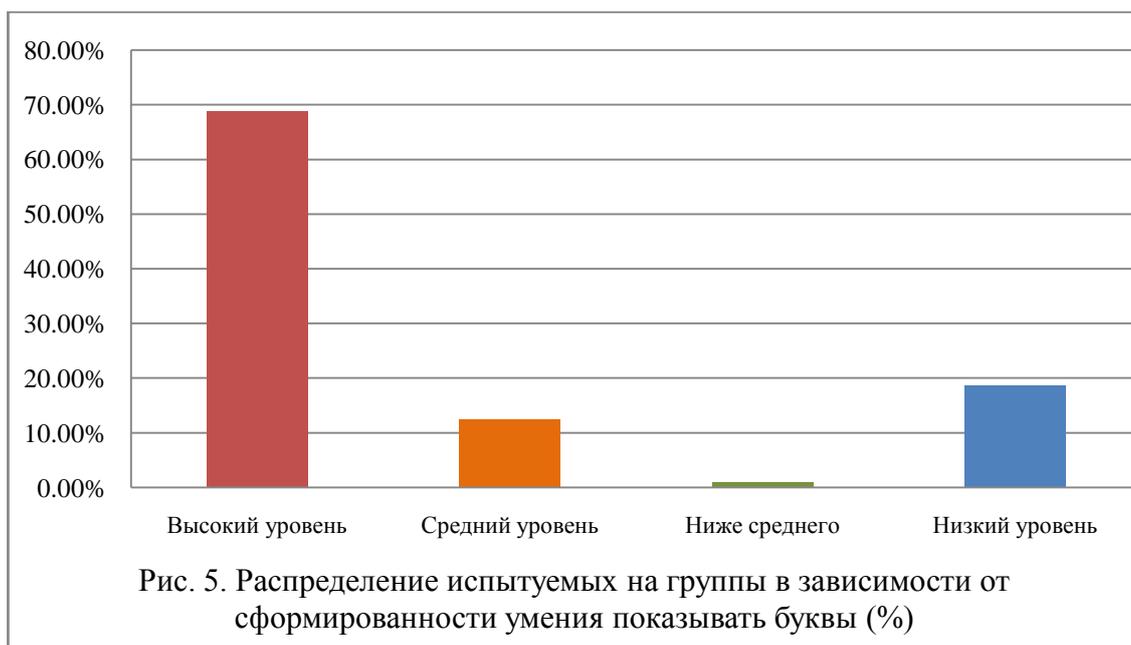
Для подтверждения валидности использованного нами метода оценивания знания букв через показ буквы из трех предложенных мы

провели количественный и качественный анализ полученных с его применением результатов и сопоставили его с данными, полученными с помощью общепринятого метода оценивания знания букв через их название.

На основе результатов, полученных с применением метода оценивания букв через показ буквы из трех предложенных, нами условно выделены четыре уровня сформированности умения показывать буквы:

- высокий уровень - 297-396 баллов;
- средний - 198-296 баллов;
- ниже среднего - 99-197 баллов;
- низкий - 0-98 баллов.

Суммированные результаты констатирующего эксперимента отражены в гистограмме (рис. 5) и приложении (Приложение 3).



Как видно из гистограммы, 68,75% членов экспериментальной группы (11 чел.) показали высокий уровень развития умения показывать буквы, 12,5% (2 чел.) - средний уровень, 18,75% (3 чел.) - низкий; на уровне ниже среднего не оказалось ни одного испытуемого.

На высоком уровне развития умения показывать буквы оказались 68,75% обучающихся (11 чел.), набравшие от 297 до 396 баллов. Данную

категорию составляют дети, выполнявшие задания уверенно, быстро, исключительно редко отвлекавшиеся на посторонние стимулы. Ошибки, допущенные этими учащимися, как правило, являлись антиципационными, связанными с высоким темпом работы. Они самостоятельно перелистывали листы с заданиями, демонстрировали высокий уровень предвосхищения заданий, проявлявшийся в вождении рукой, сложенной в указательный жест, над листом (не касаясь его).

Средний уровень развития умения показывать буквы продемонстрировали 12,5% испытуемых (2 чел.), набрав от 198 до 296 баллов. Во время обследования у данной категории обучающихся были обнаружены трудности сосредоточения и переключаемости внимания, отмечались случаи застревания. Уверенно показывали лишь ограниченный круг букв, изучаемых в первом классе, в остальных ориентировались слабо. В ситуации организующей помощи, когда звучала просьба «Подумай еще» / «Будь внимательнее, поищи еще», показывали наугад другую букву. Отказ чаще всего выражался в виде продолжительного молчания, сопряженного с потерей интереса к заданию. Помимо этого, у 6,25% испытуемых (1 чел.) исследование было осложнено фактом наличия двуязычия, что проявлялось у них в затруднении понимания и принятия инструкции. Тем не менее, эти дети были заинтересованы в эмоциональном контакте с экспериментатором, инициировали общение.

На низком уровне развития оказались 18,75% членов экспериментальной группы (3 чел.), которые набрали от 0 до 98 баллов. Дети данной группы характеризуются выраженными нарушениями внимания, повышенной отвлекаемостью, ответы ими часто давались наугад, организующая помощь принималась малоэффективно. Такие обучающиеся слабо ориентировались как в буквах, изучаемых во втором классе, так и в буквах, изучаемых в первом. Отношение к ситуации исследования дети проявляли по-разному, к примеру, 6,25% испытуемых (1 чел.) выполняли задания неохотно, зачастую демонстрировали негативизм, что проявлялось в

поочередном показе всех букв сразу, уходе от задания вплоть до игнорирования инструкций экспериментатора, проявлении на протяжении всего исследования раздражения и нетерпеливости. Другие 6,25% (1 чел.) были заинтересованы в эмоциональном контакте с экспериментатором, охотно вступали в диалог, а также инициировали его.

На уровне ниже среднего не оказалось ни одного из членов экспериментальной группы.

На основании исследования знания букв общепринятым методом (через называние букв) испытуемые были нами условно распределены на следующие четыре уровня в зависимости от степени сформированности умения называть буквы:

- высокий уровень - 297-396 баллов;
- средний - 198-296 баллов;
- ниже среднего - 99-197 баллов;
- низкий - 0-98 баллов.

Распределение испытуемых по уровням сформированности умения называть буквы отражено в гистограмме (рис. 6) и приложении (Приложение 4).



Согласно полученным данным, 68,75% членов экспериментальной группы (11 чел.) показали высокий уровень сформированности умения называть буквы, 6,25% (1 чел.) оказались на уровне ниже среднего, 25% (4чел.) – на низком. Результаты, соответствующие среднему уровню, не продемонстрировал ни один из испытуемых.

Высокий уровень представлен 68,75% испытуемых, набравших от 297 до 396 баллов. Обучающиеся данной группы достаточно свободно ориентируются в буквах как первого, так и второго класса, в большинстве случаев быстро актуализируют их названия. Однако у 6,25% детей (1 чел.) было отмечено мономорфное нарушение звукопроизношения, что проявлялось в виде нечеткого, искаженного прочтения отдельных букв, и явилось фактором, затрудняющим процесс исследования.

На уровне ниже среднего оказалось 6,25% обучающихся (1 чел.), которые набрали от 99 до 197 баллов. Дети данной группы активно сопрягали свои ответы с действиями, производимыми со стимульным материалом (обводили пальцем контур букв, терли лист с заданиями). Кроме того, исследование осложняло ярко выраженное полиморфное нарушение звукопроизношения, обусловленное билингвизмом.

Низкий уровень сформированности умения называть буквы показали 25% членов экспериментальной группы (4 чел.), набрав от 0 до 98 баллов. У детей, вошедших в данную группу, многократно отмечались случаи ухода от выполнения задания, проявлявшиеся в ответах «не помню» / «не знаю», а также ответы, неадекватные ситуации (например, вместо названия буквы обучающиеся отвечали «яблоко», «Эдик», «стульчик», «на зуб похожа», «полочку» и т.д.). Помимо этого, данная категория испытуемых наиболее часто по сравнению с другими совершала действия со стимульным материалом, а именно: с нажимом обводили контур букв, сминали уголки листов с заданиями, растирали их пальцами.

Средний уровень сформированности умения называть буквы не продемонстрировал ни один из обучающихся, вошедших в экспериментальную группу.

Результаты, полученные с использованием методов оценивания знания букв через показ буквы из трех предложенных и через их называние, сопоставлены и представлены в диаграмме (рис. 7).

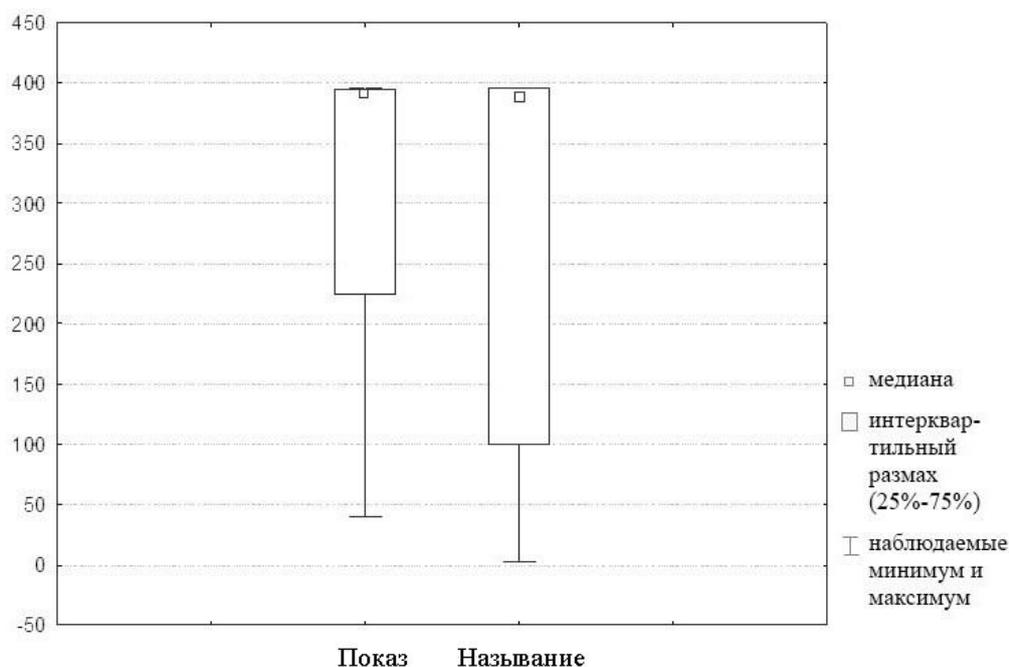


Рис. 7. Сопоставление сформированности умений показывать и называть буквы

Как видно из данной диаграммы, медианы, а также максимумы и верхние квантили графиков, демонстрирующих результаты вариантов «Покажи» и «Прочитай», практически совпадают, что связано с преобладанием в экспериментальной группе обучающихся со сформированными в достаточной мере умениями как показывать, так и называть буквы (в обоих вариантах высокий уровень сформированности умения представили 68,75% испытуемых). В свою очередь, между нижними квантилями, а также между минимумами и интерквартильными размахами распределения результатов мы можем наблюдать значительную разницу. При этом следует отметить, что результаты экспериментальной группы при

исследовании умения показывать буквы выше, чем при исследовании умения их называть.

Для выявления различий и совпадений в распределениях испытуемых в зависимости от сформированности умения показывать и называть буквы нами были использованы такие непараметрические статистические критерии для связанных выборок, как тест знаков и критерий Уиллкоксона.

Корректность гипотезы, предполагающей тождественность умений показывать и называть буквы, выражена в р-значениях, полученных при применении вышеупомянутых критериев, и представлена в таблице, приведенной ниже (Таблица 2).

Таблица 2. Р-значения при применении критериев знаков и Уиллкоксона

Статистический критерий	Тест знаков	Критерий Уиллкоксона
Р-значение	0,789	0,048

Как видно из таблицы, полученные Р-значения и следующие за ними выводы о корректности гипотезы разнятся: согласно данным, полученным с помощью теста знаков, гипотеза о тождественности умений показывать и называть буквы подтверждается на уровне значимости 0,05, но при обработке данных с применением более мощного метода – критерия Уиллкоксона – мы попадаем в зону неопределенности (так как гипотеза подтверждается на уровне значимости 0,01, но опровергается на уровне значимости 0,05).

Мы объясняем данные результаты тем, что действия называния и показывания букв очень близки, но не тождественны. Являясь сложным психофизиологическим процессом, чтение базируется на механизмах взаимодействия зрительного, речедвигательного, речеслухового анализаторов, в то время как в акте узнавания букв речедвигательный анализатор не участвует. Данное отличие опровергает идентичность данных процессов, но при этом не отвергает возможности предположить наличие между ними корреляции.

Таким образом, для определения валидности метода оценивания знания букв через показ буквы из трех предложенных необходимо выявить взаимозависимость между умениями показывать и называть буквы. Для этого нами был использован коэффициент корреляции Спирмена, значение которого составило 0,939, что говорит в свою очередь о наличии между данными явлениями тесной и значимой взаимосвязи. На основании этого мы можем считать использование метода оценивания знания букв через показ буквы из трех предложенных правомерным, а в отдельных случаях, при исследовании данного умения у детей, не владеющих общеупотребительной речью, исключительно необходимым и незаменимым.

Для подтверждения корректности использования правила трех ошибок нами были сравнены результаты, полученные с применением вышеупомянутого правила, и данные в их первоначальном виде, не подвергавшиеся обработке (Приложение 5). Коэффициент корреляции Спирмена между ними составил 0,991, что является достаточно высоким показателем для того, чтобы говорить об обоснованности и валидности применения данного правила. Кроме того, его использование будет являться значительным времясберегающим фактором при систематическом оценивании достижений учащихся.

А также нами была выявлена целесообразность использования организующей помощи через определение соотношения результатов, обработанных с использованием двухбалльной (0 и 1) и четырехбалльной (0, 1, 2, 3) шкалами оценки (Приложение 6). В результате применения к конечным данным коэффициента корреляции Спирмена было получено значение 0,999, что буквально означает тождественность использования вышеперечисленных шкал оценки и необязательность учета организующей помощи при обработке результатов.

С целью формулировки требований к шрифтовому оформлению заданий мы подвергли сравнению результаты серии I (базовая, печатные изученные буквы), представленной рубленным шрифтом (Arial), и

дополнительной серией VI, представленной шрифтом с засечками (Times New Roman), что отражено в приложении (Приложение 7) и диаграмме (рис. 8).

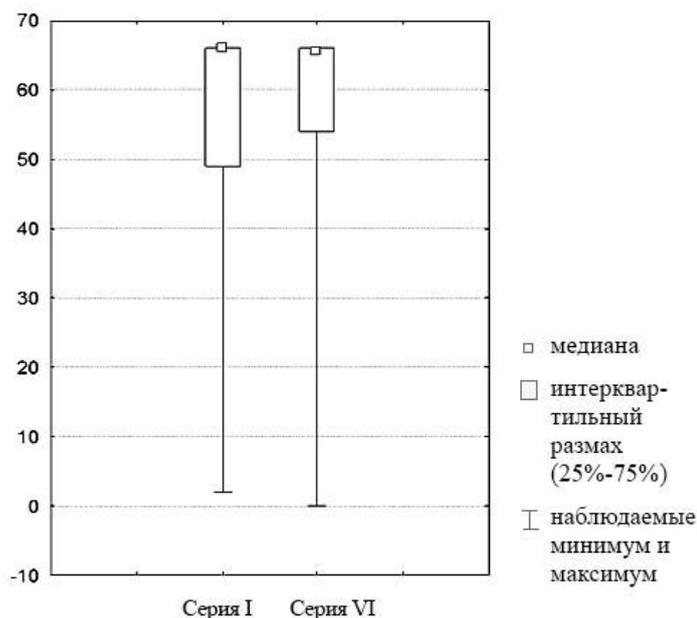


Рис.8. Сопоставление сформированности умения показывать буквы разных шрифтов

На данной диаграмме мы можем увидеть, что различия между графиками, отражающими результаты серии I и серии VI заключаются в незначительном расхождении между нижними квантилями и минимумами. Чтобы определить, являются ли эти различия статистически значимыми, прибегнем к использованию критерия Уиллкоксона. Полученное р-значение – 0,798 – говорит о подтверждении гипотезы об идентичности результатов на уровне значимости 0,05, вследствие чего мы можем сделать вывод о том, что использование обоих видов шрифтов, как с засечками, так и без, является корректным при исследовании умения показывать буквы.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования можно сделать выводы о целесообразности применения адаптированного варианта технологии GOMs для оценивания знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью. А именно, доказана

валидность применения метода показа буквы из трех предложенных в наборе, структурированном по уровням сложности в зависимости от:

- степени знакомства с буквами в соответствии с программой (изученные буквы/неизученные);
- вида графического изображения (печатные/письменные);
- степени схожести букв по начертанию (оптически схожие/оптически не схожие);
- степени близости соответствующих буквам звуков по акустическим и артикуляционным признакам (акустически и артикуляционно далекие/акустически и артикуляционно близкие).

Подтверждена необязательность учета организующей помощи при обработке результатов, однако, в целях реализации воспитательной функции мониторинга, а также формирования такого базового учебного действия, как умение выполнять действие в соответствии с заданными качественными параметрами, мы считаем необходимым сохранить ее применение в рамках процедуры мониторинга.

С учетом принципа минимизации временных затрат целесообразно применение правила трех ошибок, заключающегося в прекращении предъявления заданий серии в случае трех идущих подряд ошибок. А также возможно использование как рубленого шрифта, так и шрифта с засечками.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается подтверждение данных выводов на большей выборке и распределение серий по уровням сложности.

2.3. Методические рекомендации по проведению мониторинга у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью

В результате констатирующего эксперимента, а также на основе опыта применения в системе образования США нового генерального формата

оценки (GOMs), нами были определены принципы общей и специальной педагогики и психологии, лежащие в основе мониторинга умения узнавать буквы, а также содержание процедуры оценивания и требования к его организации и проведению.

В качестве принципов, лежащих в основе мониторинга умения узнавать буквы, нами были определены следующие:

1) принцип поэтапности: соблюдение данного принципа позволяет отслеживать минимальные продвижения за короткие периоды, определять зону «ближайшего» развития и прогнозировать дальнейшее развитие детей;

2) количественно-качественного анализа;

3) минимизации временных затрат, осуществляемой с применением правила трех ошибок;

4) валидности результатов, которые обеспечиваются через сопоставление результатов мониторинга с результатами обследования навыка чтения общепринятым методом (прочтения вслух).

Предлагаемый нами вариант мониторинга состоит из двух блоков заданий:

- обучающего, куда входят три вводных задания, необходимые для определения степени доступности испытания для каждого отдельно взятого ребенка, а также в соображениях увеличения времени, отводимого на принятие детьми инструкции;
- контрольного, включающего в себя пять наборов из 22 заданий, структурированных по степени сложности и предъявляемых последовательно группами по пять (из каждого набора по одному заданию).

В целях реализации воспитательной функции мониторинга, а также формирования такого базового учебного действия, как умение выполнять действие в соответствии с заданными качественными параметрами, в процедуру мониторинга включена система различных видов помощи. В обучающем блоке применяется: а) повторение инструкции, б) повторение

инструкции с демонстрацией взрослым правильного ответа, в) повторение инструкции с совместным выполнением задания (взрослый показывает правильный ответ рукой ребенка); в контрольном блоке допустимые виды помощи ограничены одним повторением инструкции.

Из соображений минимизации временных затрат предъявление заданий серии прекращается в случае трех идущих подряд ошибок (правило трех ошибок); общая длительность процедуры мониторинга не превышает трех минут.

В соответствии с психолого-педагогическими и клиническими особенностями обучающихся с умеренной умственной отсталостью процедура мониторинга должна быть организована следующим образом:

- 1) вследствие несовершенства зрительного восприятия данной категории детей стимульный материал должен быть представлен на матовой бумаге формата А4, размер шрифта – 160 кегль, используемый шрифт может быть как рубленным (Arial), так и с засечками (Times New Roman);
- 2) количество одновременно предъявляемых букв должно быть ограничено тремя, что обусловлено неустойчивостью и рассеянностью внимания испытуемых;
- 3) объем предлагаемой испытуемым речевой инструкции должен быть одноступенчатым, что обусловлено недостатками в развитии импрессивной речи, а также внимания и речеслуховой памяти;
- 4) в связи с быстрой утомляемостью обучающихся и склонностью к частому охранительному торможению в ходе процедуры мониторинга могут допускаться перерывы, длительностью 1-2 минуты, необходимость которых отслеживается педагогом визуально.

Кроме того, мы считаем целесообразным проведение процедуры мониторинга с применением средств информационно-коммуникационных технологий, а именно – с помощью сенсорного экрана. Использование

средств ИКТ позволяет оптимизировать процедуру мониторинга и значительно упростить процесс обработки и демонстрации результатов. А также их применение позволяет существенно повысить мотивацию обучающихся и активизировать умственную деятельность, стимулировать их к более активной самостоятельной работе и формировать базовые учебные действия.

Заключение

На основе анализа литературы по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью мы руководствуемся следующими положениями:

– на основании ряда преимуществ, существующих у GOMs, мы считаем целесообразным взять за основу для разработки отечественного мониторинга учебных достижений принципы данного метода, его подходы и основные организационные аспекты;

– под мониторингом учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью мы будем понимать специально спроектированную подсистему непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и коррекции, выявляющую минимальные продвижения обучающихся за короткий период, основанную на методах статистики (объективная, надежная, валидная) и обеспечивающую возможность быстрой корректировки педагогического процесса с целью улучшения качества обучения;

– в рамках данной работы мы рассматриваем педагогический мониторинг, в качестве субъекта которого выступает учитель, а в роли объекта – знание букв обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью;

– при разработке мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью мы учитываем две группы условий:

1. особенности звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте обучающихся с умственной отсталостью, а именно: удлинение сроков прохождения букваря до одного года, специфический порядок изучения звуков и букв;
2. психолого-педагогические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью, в числе которых:

- a) своеобразии протекания процессов высшей нервной деятельности;
- b) наличие сопутствующих нарушений, осложняющих умственную отсталость;
- c) специфическое недоразвитие внимания: малый объем, недостаточная устойчивость, нарушение распределения, произвольности;
- d) специфическое недоразвитие восприятия: замедленность, фрагментарность, недостаточная устойчивость, низкий уровень развития избирательности и константности, нарушение обобщенности, его прерывистость и нарушение целостности;
- e) специфическое недоразвитие памяти: замедленность и непрочность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость, плохое припоминание.

В результате проведенного нами исследования можно сделать выводы о целесообразности применения адаптированного варианта технологии GOMs для оценивания знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью. Доказана валидность применения метода показа буквы из трех предложенных в наборе, структурированном по уровням сложности в зависимости от:

- степени знакомства с буквами в соответствии с программой (изученные буквы/неизученные);
- вида графического изображения (печатные/письменные);
- степени схожести букв по начертанию (оптически схожие/оптически не схожие);
- степени близости соответствующих буквам звуков по акустическим и артикуляционным признакам (акустически и артикуляционно далекие/акустически и артикуляционно близкие).

Подтверждена необязательность учета организующей помощи при обработке результатов, однако, в целях реализации воспитательной функции мониторинга, а также формирования такого базового учебного действия, как умение выполнять действие в соответствии с заданными качественными параметрами, мы считаем необходимым сохранить ее применение в рамках процедуры мониторинга.

С учетом принципа минимизации временных затрат целесообразно применение правила трех ошибок, заключающегося в прекращении предъявления заданий серии в случае трех идущих подряд ошибок. А также возможно использование как рубленого шрифта, так и шрифта с засечками.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается подтверждение данных выводов на большей выборке и распределение серий по уровням сложности.

Библиографический список

1. Абери, Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) [Текст] / Б. Абери, А.В. Мамаева, Р. Тича // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015. – г. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. – С.150-155.
2. Акимова, М.К. Психологическая диагностика [Текст]: учеб. пособие / М.К. Акимова, К.М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2008. – 652 с.
3. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст]: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов / А.К. Аксенова. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
4. Афоничкин, А.И. Управленческие решения в экономических системах [Текст]: учеб. пособие / А.И. Афоничкин, Д.Г. Михаленко. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.
5. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст]: (Дидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 191 с.
6. Баскаков, А. Я. Методология научного исследования [Текст]: учеб. пособие / А. Я. Баскаков, Н.В. Туленков. – К.: МАУП, 2004. — 216 с.
7. Баскакова, И.Л. Внимание школьников-олигофренов [Текст]: учеб. пособие / И.Л. Баскакова. – М.: Изд-во «Прометей» МГПИ имени В. И. Ленина, 1989. – 137 с.
8. Бойцова, Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе [Текст] // ЧиО. – 2014. – №1 (38). – С.171-175.
9. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

10. Воронкова, В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы [Текст]: пособие для учителя / В.В. Воронкова. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 128 с.
11. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости: Ч. 3. / Л.С. Выготский // Основы дефектологии: Собрание сочинений в 6-и т. Т.5. / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – С. 231-256.
12. Гиляровский, В.А. Психиатрия [Текст]: руководство для врачей и студентов / В. А. Гиляровский. – М. : Медгиз, 1954. – 520 с.
13. Голуб, Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся [Текст]: метод. пособие / Г.Б. Голуб, И.С. Фишман. – Самара: Учебная литература, 2007. – 244 с.
14. Гуревич, К.М. Психологическая диагностика [Текст]: учеб. пособие / К.М. Гуревич, Е.М. Борисова. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.
15. Гуревич, М.О. Психиатрия [Текст] / М.О. Гуревич. – М.: Медгиз, 1949. – 502 с.
16. Журавлев А.Л. Социальная психология [Текст]: учеб. пособие / А.Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351с.
17. Забрамная, С.Д. Знаете ли Вы нас? [Текст]: метод. рекомендации / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. – М.: В.Секачев, 2012 – 87 с.
18. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст]: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-ов / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 112 с.
19. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью [Текст] / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №1. – С. 49-53.
20. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст]: учеб. пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
21. Иванов-Смоленский, А.Г. Основные проблемы патологической физиологии высшей нервной деятельности человека [Текст]:

- патологическое введение в психиатрию / А.Г. Иванов-Смоленский. – М.: Медгиз, 1933. – 573 с.
22. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью [Текст]: уч. - метод. пособие / Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
23. Клинико-генетические исследования олигофрении [Текст]: сб. статей / Под ред. М. С. Певзнер ; Науч.- исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1972. – 246 с.
24. Ковалевский, В.П. Маркетинговые исследования [Текст] : учеб. пособие / В.П. Ковалевский, О.М. Калиева, О.П. Михайлова. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 188 с.
25. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст]: учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
26. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей [Текст]: учеб. пособие / В.В. Лебединский. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1985. – 165 с.
27. Лиепинь, С.В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук : 19.00.10 / С.В. Лиепинь; Москва, Академия педагогических наук СССР. Научно-исследовательский институт дефектологии. – Москва, 1977. – 19 с.
28. Лисьев, Г.А. Проблема подготовки будущих учителей к педагогическому мониторингу [Текст]: монография / Г.А. Лисьев, Л.И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 109 с.
29. Литвак, Б.Г. Экспертные оценки и принятие решений [Текст]: учеб. пособие / Б.Г. Литвак. – М.: Патент, 1996. – 271 с.
30. Лубовский, В.И. Особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов разных клинических групп // Проблемы высшей нервной

- деятельности нормального и аномального ребенка / Под ред. А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1958. – Т.2. – С. 390-435.
31. Лурия, А.Р. Умственно отсталый ребенок [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 204 с.
32. Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании [Текст] / А.Н. Майоров. – М.: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
33. Мотышина, М.С. Исследование систем управления [Текст]: учеб. пособие / М.С. Мотышина, В.Е. Кантор. – СПб.: БИЭПП, 2015. – 248 с.
34. Немов, Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 640 с.
35. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
36. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения [Текст]: монография / П.И. Образцов. – Орел: ОГТУ, 2000. – 145 с.
37. Онлайн версия Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-го пересмотра, принятой 43-ей Всемирной Ассамблеей Здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mkb-10.com/>, свободный. – Яз. рус.
38. Орлов, А.И. Теория принятия решений [Текст]: учеб. пособие / А.И. Орлов. – М.: Март, 2004. – 656 с.
39. Осипов, Г.В. Социологический энциклопедический словарь [Текст] / Г.В. Осипов. – М.: НОРМА, 2000. – 488 с.
40. Основы педагогических технологий [Текст]: (крат. толковый слов.) / Урал. гос. пед. ун-т, каф. возраст. педагогики и пед. технологий, сред. шк. 109, г. Екатеринбург ; отв. ред.: А. С. Белкин. – Екатеринбург: [б. и.], 1995. – 22 с.

41. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст] : монография / Под ред. Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.
42. Педагогика [Электронный ресурс]: электронный учеб.-метод. комплекс / В.А. Иванова, Т.В. Левина. – Режим доступа: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/00b_soderz.html, свободный. – Яз. рус.
43. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст]: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
44. Петрухин, В.В. Проблема организации и апробации системы педагогического мониторинга в образовательном учреждении [Текст] / Петрухин В.В. // Управление современной школой. Завуч. – 2010. – № 1. – С. 30-36
45. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие [Текст] / М.А. Пинская. – М.: Логос, 2010. – 264 с.
46. Постникова Н.Н. Диагностика узнавания букв обучающихся 2 классов с умеренной умственной отсталостью [Текст] / Н.Н. Постникова // Новая наука: современное состояние и пути развития: международное научное периодическое издание по итогам международной. науч.– практ. конф. (Оренбург, 09.05.2016 г.). / в 3 ч. Ч.2. – Стерлитамак: АМИ, 2016. – С. 113-116
47. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5133>, свободный. – Яз. рус., англ.
48. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью

- (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/03/09_ПрАООП_умств.-отст._03.04.2015.pdf, свободный. – Яз. рус.
49. Принципы отбора детей во вспомогательные школы [Текст] / Под ред. Г.М. Дульнева и А. Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.
50. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] / Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков, В.И. Липакова и др.; Под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. – СПб.; ЦПК проф. Л.Б. Баряева, 2011. – 146 с.
51. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе [Текст]: сборник / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР ; под ред. Ж.И. Шиф. – М.: Педагогика, 1972. – 152 с.
52. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей [Текст] / Т.В. Розанова. – М.: Педагогика, 1978. – 232 с.
53. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
54. Санжаревский, И.И. История, методология и техника исследования проблем общества и личности в социологии [Текст]: учеб. пособие / И.И. Санжаревский. – Тамбов: ОГУП «Тамбовская типография «Пролетарский светоч», 2002. – 434 с.
55. СанПиН 2.4.7.702-98 Гигиенические требования к изданиям учебным для общего и начального профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gosthelp.ru/home/download.php?view.1583>, свободный. – Яз. рус.
56. Соловьев, И.М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми [Текст] / И.М. Соловьев // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. – М., 1953. – С. 5-72.

57. Социальный менеджмент [Текст]: учеб. пособие / С. Д. Ильенкова; Под ред. С.Д. Ильенковой. – М.: ЮНИТИ, 1998. – 271 с.
58. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.
59. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство [Текст] / Т.А. Стефановская. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.
60. Строкова, Т.А. Мониторинг в школьном образовании [Текст]: монография / Т.А. Строкова. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2007. – 196 с.
61. Сухарева, Г.Е. Клиника олигофрении [Текст]: клинические лекции по психиатрии детского возраста в 3 т. Т. 3 / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 1965. – 336 с.
62. Федотова, Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований [Текст]: учеб. пособие для студентов псих.-пед. факультетов высш. учеб. заведений / Г.А. Федотова. – Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.
63. Extending Curriculum-Based Measurement to Assess Performance of Students with Significant Cognitive Disabilities [Электронный ресурс] / R. Tichá, T. Wallace. – Режим доступа: <http://minnesota.universitypressscholarship.com/view/10.5749/minnesota/9780816679706.001.0001/upso-9780816679706-chapter-18>, для открытия полного текста статьи необходима авторизация. – Яз. англ.
64. Gustafson, K. Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities [Текст] / K. Gustafson, R. Tichá, T. Wallace // Reading & Writing Quarterly. – 2010. – № 4 (26). – P. 333-360.

Приложение

Приложение 1.

№	Имя	Возраст	Условия проживания	Сопутствующие заболевания	Психолого-педагогические особенности
1	Витя Ж.	10 лет	интернат	–	фразовая речь сформирована, возбудимость
2	Данил К.	10 лет	интернат	–	фразовая речь сформирована, возбудимость, агрессивность
3	Дима З.	10 лет	интернат, общается с семьей	–	фразовая речь сформирована, речевая активность снижена, возбудимость, агрессивность
4	Егор К.	14 лет	опека	–	фразовая речь в стадии формирования, речевая активность снижена, тормозимость, нарушение зрительного восприятия
5	Илья К.	8 лет	неполная семья	–	фразовая речь сформирована, речевая активность снижена, возбудимость, агрессивность, аутистическое поведение
6	Илья Х.	12 лет	интернат, общается с семьей	–	фразовая речь сформирована
7	Лида С.	11 лет	интернат	шизофрения	фразовая речь сформирована, возбудимость, агрессивность
8	Лиза И.	9 лет	полная семья	–	фразовая речь сформирована, возбудимость, нарушено внимание
9	Максим Б.	11 лет	интернат	–	фразовая речь сформирована

10	Маша С.	12 лет	интернат	эпилепсия	фразовая речь сформирована, возбудимость, аффективные вспышки, истерики, нарушено внимание
11	Миша Б.	13 лет	интернат, общается с семьей	–	фразовая речь сформирована, речевая активность снижена
12	Рома М.	9 лет	полная семья	–	фразовая речь в стадии формирования, речевая активность снижена
13	Руслан Б.	8 лет	полная семья	–	фразовая речь в стадии формирования, речевая активность снижена, возбудимость, нарушено внимание, билингвизм
14	Рустам Б.	11 лет	интернат	–	фразовая речь сформирована
15	Саша А.	10 лет	интернат, общается с семьей	ДЦП	фразовая речь сформирована, тормозимость, нарушено внимание
16	Эдуард З.	9 лет	неполная семья	ДЦП	фразовая речь в стадии формирования, речевая активность снижена, нарушение зрительного восприятия, нарушено внимание, агрессивность, аффективные вспышки

Приложение 2.

№	Имя	Серия I	Серия II	Серия III	Серия IV	Серия V
1	Витя Ж.	64	63	61	64	62
2	Данил К.	66	66	65	66	66
3	Дима З.	66	64	65	64	65
4	Егор К.	13	13	37	9	0
5	Илья К.	65	65	66	65	63
6	Илья Х.	66	66	66	66	66
7	Лида С.	66	65	66	65	66
8	Лиза И.	66	66	66	65	64
9	Максим Б.	66	65	66	66	66
10	Маша С.	51	24	15	48	9
11	Миша Б.	66	66	65	66	66
12	Рома М.	66	64	65	63	65
13	Руслан Б.	47	52	12	49	35
14	Рустам Б.	66	66	66	66	66
15	Саша А.	2	4	1	11	9
16	Эдуард З.	31	7	13	6	5

Приложение 3.

№	Имя	Количество баллов при показе букв	Уровень
1	Витя Ж.	380	высокий
2	Данил К.	395	высокий
3	Дима З.	389	высокий
4	Егор К.	72	низкий
5	Илья К.	390	высокий
6	Илья Х.	396	высокий
7	Лида С.	394	высокий
8	Лиза И.	393	высокий
9	Максим Б.	395	высокий
10	Маша С.	201	средний
11	Миша Б.	395	высокий
12	Рома М.	384	высокий
13	Руслан Б.	249	средний
14	Рустам Б.	396	высокий
15	Саша А.	40	низкий
16	Эдуард З.	69	низкий

Приложение 4.

№	Имя	Количество баллов при назывании букв	Уровень
1	Витя Ж.	334	высокий
2	Данил К.	396	высокий
3	Дима З.	379	высокий
4	Егор К.	21	низкий
5	Илья К.	396	высокий
6	Илья Х.	396	высокий
7	Лида С.	396	высокий
8	Лиза И.	396	высокий
9	Максим Б.	396	высокий
10	Маша С.	45	низкий
11	Миша Б.	396	высокий
12	Рома М.	358	высокий
13	Руслан Б.	156	ниже среднего
14	Рустам Б.	396	высокий
15	Саша А.	3	низкий
16	Эдуард З.	18	низкий

Приложение 5.

№	Имя	Количество баллов с правилом 3 ошибок	Количество баллов без правила 3 ошибок
1	Витя Ж.	380	380
2	Данил К.	395	395
3	Дима З.	389	389
4	Егор К.	171	72
5	Илья К.	390	390
6	Илья Х.	396	396
7	Лида С.	394	394
8	Лиза И.	391	391
9	Максим Б.	395	395
10	Маша С.	287	201
11	Миша Б.	395	395
12	Рома М.	384	384
13	Руслан Б.	300	249
14	Рустам Б.	396	396
15	Саша А.	185	40
16	Эдуард З.	214	69

Приложение 6.

№	Имя	Количество баллов по 2-балльной шкале	Количество баллов по 4-балльной шкале
1	Витя Ж.	253	380
2	Данил К.	263	395
3	Дима З.	258	389
4	Егор К.	53	72
5	Илья К.	259	390
6	Илья Х.	264	396
7	Лида С.	262	394
8	Лиза И.	259	393
9	Максим Б.	263	395
10	Маша С.	138	201
11	Миша Б.	263	395
12	Рома М.	255	384
13	Руслан Б.	171	249
14	Рустам Б.	264	396
15	Саша А.	30	40
16	Эдуард З.	45	69

Приложение 7.

№	Имя	Количество баллов в серии I (шрифт Arial)	Количество баллов в серии VI (шрифт Times New Roman)
1	Витя Ж.	64	66
2	Данил К.	66	66
3	Дима З.	66	65
4	Егор К.	13	0
5	Илья К.	65	66
6	Илья Х.	66	66
7	Лида С.	66	66
8	Лиза И.	66	64
9	Максим Б.	66	66
10	Маша С.	51	54
11	Миша Б.	66	66
12	Рома М.	66	61
13	Руслан Б.	47	54
14	Рустам Б.	66	66
15	Саша А.	2	13
16	Эдуард З.	31	7