

**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

**Русакова Олеся Олеговна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Мониторинг навыка чтения предложений у обучающихся вторых -  
третьих классов с умеренной умственной отсталостью

направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
направленность (профиль) образовательной программы  
Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ**

И.о. заведующего кафедрой

к.п.к. доцент Беляева О.Л.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата и подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.к. доцент кафедра коррекционной педагогике

Проглядова Г.С.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата и подпись)

Научный руководитель

к.п.к., доцент коррекционной педагогике

Мамаева А.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата и подпись)

Студент Русакова О.О.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата и подпись)

Красноярск 2017

## Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.....	9
1.1 Оценка навыка чтения предложений у обучающихся с умственной отсталостью.....	9
1.2 Условия, влияющие на содержание и процедуру мониторинга навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.....	16
Глава 2. Изучение факторов и условий, влияющих на определение содержания и процедуры мониторинга навыка чтения предложений у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.....	32
2.1. Организация и проведение констатирующего эксперимента....	32
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	42
2.3. Методические рекомендации по проведению мониторинга навыка чтения предложений у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью. ....	51
Заключение .....	56
Библиографический список.....	58
Приложения.....	68

## Введение

**Актуальность.** В нормативно-правовых документах, регламентирующих содержание обучения детей с умеренной умственной отсталостью, предусмотрено овладение чтением детьми на доступном уровне. Но отсутствует однозначность определения в отношении выбора методов и средств оценки учебных достижений обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости.

Значительный процент детей с умеренной умственной отсталостью имеют потенциальную способность овладеть навыком чтения, но при создании специальных образовательных условий. В настоящий момент существует большое количество методик для обучения чтению данной категории детей (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото и др.). Во 2-ом варианте адаптированной основной образовательной программе, разработанной на основе федерального государственного образовательного стандарта, отражены возможные (ожидаемые) результаты обучения для отслеживания динамики достижений умений и навыков чтения на разных этапах их развития. В частности, актуальна проблема оценивания навыка чтения предложений и понимания прочитанного.

Процесс формирования навыка чтения у детей с умеренной умственной отсталостью своеобразен, что объясняется психолого-педагогическими особенностями детей данной категории. На разных этапах овладения этим навыком у каждого ребенка он протекает по-разному. Поэтому важен дифференцированный подход в обучении, неоднократное повторение, закрепление пройденного материала, а также регулярное отслеживание результативности обучения.

Если при обучении типичных детей для отслеживания динамики, можно проводить контрольные срезы традиционным методом чтения

вслух, то в данном случае необходима методика, которая позволит отслеживать минимальные продвижения вперед, что можно сделать с помощью технологии мониторинга.

Мониторинг позволяет оценивать динамику, определять прогресс за короткий период времени и замечать небольшие продвижения вперед в развитии навыка чтения, что позволяет педагогам оперативно реагировать и гибко корректировать программы для улучшения результатов в обучении.

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

В связи с этим, нам показалась интересной технология GOMS (новый генеральный формат оценки), разработанная сотрудниками Университета Миннесоты для оценивания образовательных достижений обучающихся с когнитивными расстройствами. Но технологию GOMS необходимо адаптировать с учетом обучения грамоте в России, а также сделать ее приемлемой для детей с более выраженными когнитивными расстройствами.

Таким образом, проблема разработки содержания и требований к процедуре мониторинга навыка чтения предложений через показ у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью приобретает особую актуальность.

**Объект исследования:** оценка навыка чтения предложений через показ у обучающихся с умственной отсталостью.

**Предмет исследования:** содержание и требования к процедуре мониторинга навыка чтения предложений у обучающихся вторых - третьих

классов с умеренной умственной отсталостью.

**Цель исследования:** определить содержание и требования к процедуре мониторинга навыка чтения предложений через показ картинки у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью и составить методические рекомендации для мониторинга данного навыка.

В связи с проблемой, объектом, предметом и целью исследования были поставлены **задачи исследования:**

1. Провести анализ литературы по проблеме исследование.
2. Разработать валидные наборы заданий, структурированные по уровням сложности, на основе критериев, влияющих на результаты обследования навыка чтения предложений у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.
3. Определить влияние различных условий проведения процедуры обследования на результаты мониторинга (сокращение процедуры обследования при предъявлении трех ошибок подряд и оказание организующей помощи при обследовании).
4. Составить рекомендации по проведению мониторинга навыка чтения предложений через показ картинки из трех предложенных у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.

**Гипотезой исследования** служат следующие предположения:

1. Процесс чтения включает психологические операции: такие как зрительное восприятие и различие букв, выбор фонемы, слияние звуков в слоги, синтез слогов в слова, синтез слов в предложении, соотнесение со смыслом. Таким образом, процесс чтения включает две стороны техническую и смысловую.
2. На результаты обследования навыка чтения предложения методом показа у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью будет влиять ряд факторов и условий.

3. Выявленные факторы и условия позволят нам разработать валидные наборы заданий, структурированные по уровням сложности, и сформулировать требования к процедуре мониторинга навыка чтения предложения через показ у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.

**Методологической и теоретической основой исследования** явились положения о зонах "актуального развития" и "ближайшего 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.). Также в основу положен ряд принципов общей и специальной педагогики, психолого-педагогического изучения:

1. Поэтапности: данный принцип позволяет отслеживать минимальные продвижения за короткий период, определять зону «ближайшего» развития и прогнозировать дальнейшее развитие детей;
2. Использования обходного пути (указательный жест в качестве ответа детей с отсутствием общеупотребительной речи).
3. Количественно-качественного анализа.
4. Валидности результатов, которая обеспечиваются через сопоставление результатов мониторинга с результатами обследования навыка чтения предложений через показ с общепринятым методом (прочтения вслух).

**Методы исследования** определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В исследовании применялись теоретические методы (анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью), практические методы (беседа, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных). методы математической статистики (тест знаков, критерий Уиллкоксона, коэффициент корреляции Спирмена),

**Научная новизна.** В результате проведенного исследования:

1. Выявлены специфические особенности и критерии, влияющие на результаты понимания прочитанных предложений у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.
2. Подтверждена валидность метода оценивания навыка чтения предложений через показ сюжетной картинки из трех предложенных у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что:

1. Дополнены и уточнены имеющиеся научные сведения об особенностях навыка чтения предложений у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью;
2. Дано теоретическое обоснование содержанию и процедуре мониторинга навыка чтения предложений у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.

**Практическая значимость исследования** заключается в разработке методических рекомендаций для проведения мониторинга навыка чтения предложений через показ картинки из трех предложенных у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью, которые могут быть использованы учителями - логопедами и учителями - дефектологами.

**Организация исследования.** Исследование проводилось на базе психоневрологического интерната для детей «Подсолнух» и КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа №5». В экспериментальную группу вошло 19 обучающихся вторых - третьих классов с умеренной умственной отсталостью (F71).

Исследование проводилось в течение 2015-2017г. и проходило в **четыре этапа:**

I этап: (сентябрь 2015 года – март 2016 года) – изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и базы исследования, разработка методики

констатирующего эксперимента, подбор стимульного материала, комплектование экспериментальной группы.

II этап: (апрель 2016 – май 2016 года) – проведение пилотажного исследования. Анализ полученных результатов.

III этап: (июнь 2016 – ноябрь 2016 года) – проведение основного этапа констатирующего эксперимента. Анализ полученных результатов.

IV этап: (май 2017 – октябрь 2017 года) – оформление результатов исследования и составление методических рекомендаций.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась:

1. Участие в научных и научно-практических конференциях и семинарах различного уровня (2015; 2016; 2017);
2. Публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов и научных журналах (2016; 2017).

По теме магистерской диссертации опубликовано 4 статьи

**Структура и объём выпускной работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 76 источников, приложения. Работа включает 1 схему, 5 диаграмм и 3 таблицы.

# **Глава 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

## **1.1 . Оценка учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью**

В связи с включением в систему общего образования детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) требуются отличительные от традиционных подходы к оцениванию доступных для них ожидаемых предметных и личностных результатов освоения программ.

В нормативно – правовых документах, регламентирующих обучение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [1], отражены основные требования к системе оценки достижений планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) обучающимися. Отмечено, что система оценки должна позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений, представлены требования к текущей (полугодовой), промежуточной (годовой) и итоговой (за весь период обучения) оценке. Данный подход направлен на выявление эффективности обучения. Он не является достаточно чувствительным, чтобы определить динамику за короткий период времени, обнаружить небольшие продвижения в развитии навыков обучающихся и позволить педагогам своевременно реагировать и корректировать программы для улучшения результатов обучения.

В нормативно – правовых документах и специальной литературе [22] по вопросам диагностики, обучения и развития обучающихся с умеренной

умственной отсталостью основной акцент сделан на использовании методов наблюдения и метода экспертной группы для определения результативности обучения детей.

Основной формой работы экспертной группы является психолого-медико-педагогический консилиум. Состав группы определяется образовательной организацией и включает педагогических и медицинских работников. Экспертная группа позволяет сформировать оценку результатов комплексно.

В психолого-педагогической литературе часто встречаются указания на возможность использования метода наблюдения для оценки в учебных достижениях. Например, С.Д. Забрамная и Т.Н. Исаева [22] предлагают наблюдение в качестве ведущего метода при обучении обучающихся с умеренной умственной отсталостью, по следующим параметрам:

- эмоционально-волевой деятельности и особенности их личности;
- имеющийся у детей навык взаимодействия с окружающей социальной средой;
- выполнение элементарных бытовых действий;
- особенности познавательной деятельности обучающихся,
- состояние физического развития обучающихся.

По мнению авторов, метод наблюдения дает возможность получить о ребенке дополнительные сведения, характеризующие его развитие, позволяет изучить различные стороны психофизического развития обучающихся.

К сильной стороне метода наблюдения относят: непосредственность восприятия поведения обучающихся, гибкость, доступность. При этом, как и метод экспертной оценки, наблюдение обладает таким ярко выраженным недостатком, как субъективность [72].

Многие авторы (А.Я. Баскаков, Н.В. Туленков, А.А. Ершов) выделяют следующие ограничения использования метода наблюдения:

- эффект снисхождения-ужесточения. Тенденция систематического завышения - занижения оценки происходящего.
- ошибка корреляции. Оценка одного психологического феномена дается на основании признака поведения, относящегося к другому феномену.
- ошибка первого впечатления.
- вероятность фиксации вместо реальных фактов их трактовок и оценок, которые могут расходиться с существом фактов.
- выделяется трудоемкость и сложность, требующая от наблюдателя большого профессионального опыта и специальной подготовки.

Ряд исследователей (М.К. Акимова, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич) [2] выделяет такие особенности метода наблюдения, как: трудоемкость и сложность, требующая от наблюдателя большого профессионального опыта и специальной подготовки.

Вследствие отсутствия жесткой регламентации процедуры проведения наблюдения, авторами предлагается использование данного метода в сочетании с методиками высокого уровня формализации, через составление шкалы рейтинга количественных оценок.

Не смотря на безусловные достоинства данных подходов (комплексность, возможность качественного анализа, выявления причин и механизмов нарушения, минимизацию затрат и др.), методы наблюдения и экспертной группы не лишены субъективности. Возможна ситуация, когда различные эксперты, владеющие одной и той же информацией, могут прийти к разным выводам.

Также в специальной литературе представлены данные о применении методов психолого-педагогического эксперимента, сбора и анализа данных о ребёнке, изучения продуктов деятельности с целью выявления потенциальных возможностей. Объективность, надежность и валидность являются достоинствами метода педагогического эксперимента в противовес методам наблюдению и экспертной группы.

По мнению П.И. Образцова, необходимо придерживаться ряда требований для обеспечения педагогического эксперимента высокой продуктивностью и точностью [39]:

1. Установление цели и задач эксперимента;
2. Описание условий эксперимента;
3. Определение в связи с целью эксперимента контингента детей;
4. Описания гипотезы эксперимента.

Данные методы эффективно использовать для выявления стартовых потенциальных возможностей. Или для итоговой диагностики. Организация оценивания с помощью метода педагогического эксперимента может оказаться для педагогов чрезмерно трудоемкой и время затратной.

Таким образом, в результате анализа литературных данных и изучения опыта практических работ, выявлено противоречие между практической востребованностью в отслеживании минимальных учебных достижений обучающихся и недостаточной разработанностью технологий, позволяющих осуществлять такой мониторинг.

В целях расширения представления об оценке нами был проанализирован подход к оцениванию учебных достижений обучающихся в системе образования США [76]. Оценивание учебных достижений делится на: формирующее (мониторинг усвоения материала, портфолио, оценивание на основе учебного плана) и итоговое, так же, как и в отечественной системе образования, позволяющее определить степень освоения программы на завершающих этапах обучения. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями имеют право на участие в итоговых государственных экзаменах. Оценка результатов основана на альтернативных стандартах. Не смотря на значимость итоговых государственных оценок, в системе образования США также используются более частые оценки «формирующие», которые позволяют отслеживать

минимальные достижения в развитии навыков, и тем самым обеспечить учителей информацией об эффективности обучения.

В США для мониторинга учебных достижений широко используются «формирующие» оценки у обучающихся с негрубыми отклонениями. Для мониторинга достижений у детьми со значительными когнитивными нарушениями обычно используются «мониторинг мастерства» и портфолио. Мониторинг мастерства - относится к оценке знаний и навыков, накопленных за определенный период времени, при изучении разделов учебных программ. Целью данной оценки является выявление освоения определенного раздела программы, как ребенок освоил конкретные навыки за определенный период времени (например, недели) [43]. Портфолио - представляет собой сборник работ по общей теме или цели. Оно ориентировано больше на процесс, чем на результат. Ни один из этих подходов, не имеет возможности контролировать продвижения учебных достижений стандартизировано и последовательно [43].

Таким образом, к оценке учебных достижений обучающихся предъявляются следующие требования, сформулированные в работах Б. Абери, Т. Воллэйс, А.В. Мамаевой, Р. Тича:

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

Выше упомянутым требованиям соответствует технология мониторинга учебных достижений СВМ (оценки на основе учебных планов), разработанная и апробированная в течение 30 лет сотрудниками Университета Миннесоты. На основе данной технологии, разработана технология «формирующего оценивания» – GOMS (новый генеральный формат оценки) сотрудниками Университета Миннесоты для оценивания образовательных достижений обучающихся с когнитивными расстройствами [76]. В данной технологии к процедуре оценивания предъявляются следующие требования:

1. Наличие различных видов помощи, рекомендуемые для оценки результативности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в России.
2. Минимизированная продолжительность процедуры обследования.
3. Распределение на серии и уровни сложности стандартных заданий.
4. Указательный жест в качестве ответа, что особенно актуально в отношении детей с отсутствием общеупотребительной речи [43].

На основании ряда преимуществ, данную технологию – GOMS (генеральный формат оценки), мы считаем целесообразно использовать в отечественной педагогике, но с учетом отечественной методики обучения грамоте в России (чтению / альтернативному чтению). Необходимо взять за основу для отечественного мониторинга принципы, подходы и основные организационные аспекты для его адаптации и последующей разработки.

Применяя такой вида оценивания учебных достижений, как мониторинг, проанализируем трактовки данного термина, существующие в отечественной педагогике.

Часть исследователей В.Г. Горба, Н.И. Кочетова, А.И. Куприна, Г.С. Созонова и др. в своих работах рассматривают педагогический

мониторинг, в качестве долговременного и систематического отслеживания качества усвоенных знаний и умений в учебном процессе.

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, позволяющее судить о ее состоянии в любой момент времени и дающей возможность прогнозировать ее развитие [35].

Педагогический мониторинг – это процесс непрерывного научного обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения.

В работах (Т.А. Строкова, Г.А. Лисьев, Т.А. Стефановской) с более подробным указанием методов и средств, описывают педагогический мониторинг. Мониторинг, по их мнению, специально спроектированная подсистема непрерывного наблюдения, диагностики, контроля и коррекции, выявляющая отклонения от образовательных стандартов.

Таким образом, все вышеперечисленные определения отличаются друг от друга, степенью развернутости, подробности. 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).

Также в педагогической литературе мониторинг характеризуется рядом преимуществ перед другими методами, обеспечивающими адекватное оценивание учебных достижений. Из этих определений следует, что мониторинг предполагает:

- постоянный сбор информации об объектах контроля, то есть выполнение функции слежения;
- изучение объекта по одним и тем же критериям с целью выявления динамики изменений;

- компактность, минимальность измерительных процедур и их включенность в педагогический процесс.

Анализ результатов мониторинга позволяет проследить динамику образовательных достижений обучающихся.

Таким образом, мониторинг - это постоянное отслеживание хода образовательного процесса с целью выявления и оценивания его промежуточных результатов, факторов, повлиявших на них, а также принятия и реализации управленческих решений по регулированию и коррекции образовательного процесса.

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

Субъектами мониторинга выступают все участники образовательного процесса.

Объектами мониторинга являются образовательный процесс и его результаты [44].

Подводя итог, мы выделяем следующие, необходимые для нашего исследования положения:

Во-первых, мы будем понимать под мониторингом учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью специально спроектированную подсистему непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и коррекции, которая способна выявлять минимальные продвижения обучающихся за короткий период времени. Эта подсистема основана на методах статистики. Она объективная, надежная, валидная и обеспечивает возможность быстро корректировать педагогический процесс с целью улучшения качества обучения.

Во-вторых, мы считаем целесообразным взять за основу технологию GOMS для разработки отечественного мониторинга учебных достижений,

учитывая все его преимущества, принципы данного метода, его подходы и основные организационные аспекты.

## **1.2. Условия, влияющие на содержание и процедуру мониторинга навыка чтения предложений у обучающихся вторых - третьих классов с умеренной умственной отсталостью**

В Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19 декабря 2014 г. (далее - Стандарт) отмечено, что для обучающихся с умеренной умственной отсталостью рекомендовано образование по варианту 2 адаптированной основной общеобразовательной программы, в которую включен учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация». В рамках учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация» предусмотрено овладение чтением в доступных для ребенка пределах: глобальное чтение, понимание смысла узнаваемого слова; узнавание и различение напечатанных слов, обозначающих имена людей, названия хорошо известных предметов и действий; использование карточек с напечатанными словами как средства коммуникации; узнавание и различение образов графем (букв); начальные навыки чтения и письма. Вместе с тем в Стандарте предусмотрено, что при наличии у обучающегося готовности к освоению более сложного содержания по варианту 1 адаптированной основной общеобразовательной программы, в специальную индивидуальную программу развития такого ребенка могут быть включены отдельные учебные предметы из первого, более сложного варианта, в частности чтение и письмо [1].

Чтение-это один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой

информации.

Психологи выделяют в становлении навыков чтения три этапа:

1. Аналитический - воспринимаемой единицей является буква или слог. Понимание значения прочитанного слова существенно отстает от его произношения.
2. Синтетический – единицей чтения становится слово. На этом этапе возможность ошибок не исключается. Умственно отсталые дети, как и типично развивающиеся, используют смысловую догадку, которая может превратиться в угадывание, в результате чего нарушается смысл прочитанного.
3. Автоматизированный – предложение. На этом этапе, понимание начинает опережать процесс произнесения читаемого вслух. Так как зрительно охватить текст и понять его быстрее, чем произнести. Смысловая догадка на этом этапе оказывается почти безошибочной. Учащиеся полностью овладевают навыком беглого чтения.

Полноценный навык чтения складывается из таких качеств как правильность, беглость, выразительность и осознанность. Такие авторы, как Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына и др., в своих работах говорят о возможности, для значительной части обучающихся с умеренной умственной отсталостью, читать и понимать прочитанное предложение на доступном уровне.

Процесс формирования этих качеств у детей с умеренной умственной отсталостью своеобразен, что объясняется психолого-педагогическими особенностями детей данной категории. Разные этапы овладения этим навыком у каждого ребенка протекают по-своему. Поэтому важен дифференцированный подход в обучении, неоднократное повторение, закрепление пройденного материала, а также регулярное отслеживание результативности обучения.

Большинство обучающихся с умеренной умственной отсталостью имеют потенциальную способность к овладению чтением и пониманию

прочитанного с применением различных подходов (А.К.Аксенова, И.М.Бгажнокова, А.Р. Маллер и др.). Умение читать включает в себя соотнесение зрительного образа (слова, словосочетания, предложения) с его слухоречедвигательным образом и с его значением. Исследователи, занимающиеся проблемами обучения чтению детей с умеренной умственной отсталостью, отмечают, что дети испытывают сложности в распознавании и запоминании букв, в соединении букв в слоги, слогов в слова, а также в понимании прочитанного. У детей с умеренной умственной отсталостью имеются нарушения всех сторон речевой системы. Умственная недостаточность и недоразвитие речи приводят к нарушению осознанности чтения.

- Дети с трудом понимают основную мысль произведения, плохо устанавливают временные связи, при повторном чтении предложения обучающиеся воспроизводят лишь последнее его слово.
- Читая, пропускают буквы при стечении согласных, в результате чего происходит замена слова бессмысленными звуко сочетаниями.
- Добавление гласного звука между двумя согласными при стечении (птицы - "потницы", кормила - "коромила").
- Опущение конечной гласной (за грибами - "за грибам").
- Перестановки звуков (взяла - "звяла", ниточки - "ниточки", дверь - "древерь").
- Замены гласных при чтении (рожок некоторые дети читают как "ружок", другие - как "рожук").
- Взаимные замены оппозиционных звуков, например, звонких и глухих.
- У обучающихся нарушено образное восприятие, могут понять поступки действующих лиц лишь с помощью взрослого.

- Нарушение наглядно-образного мышления приводит к искаженному представлению описанной ситуации в рассказе.
- При побуквенном чтении прочитанное слово в предложении не соотносится с его значением, при повторении заменяется другим словом, в какой-то степени сходным по звучанию.
- Непонимание слов, словосочетаний, бедность словаря еще больше затрудняет чтение и понимание прочитанного [33].

Специфические особенности формирования чтения, отмечаются у обучающихся с умственной отсталостью уже на начальных этапах обучения грамоте. Выше перечисленные ошибки, затрудняют или делают невозможным понимание прочитанного предложения.

При обучении детей с умственной отсталостью, А.К. Аксенова выделяет следующие особенности: [3].

1) сроки прохождения букваря увеличены, так как обучающимся с умственной отсталостью требуется больше времени для усвоения материала. Закрепление его также пролонгируется из-за нарушения логического мышления и замедленности протекания всех психических процессов

2) звуки и буквы изучаются в определенном порядке, который обусловлен следующими факторами:

- степенью трудности соотнесения звука и буквы;
- сложностью слияния звуков в слог. Щелевые и сонорные согласные усваиваются раньше, чем взрывные, так как они имеют большую долготу звучания;
- 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.
- частотностью употребления звуков в речи. Для обучающихся с

умственной отсталостью этот фактор касается только трех звуков, обозначаемых буквами ф, щ, э. Несмотря на длительность произнесения, они вводятся на последнем этапе обучения грамоте.

3) порядок изучения слоговых структур. Последовательность введения слоговых структур обуславливается их доступностью для чтения. Постепенное наращивание синтагматических и позиционных систем связей.

- овладения слогом, одной гласной буквой (Г);
- овладения обратным двубуквенным слог (ГС);
- овладения прямым двубуквенным слогом (СГ);
- усложнения синтагматических связей — трех-четырёхбуквенные слоги: СГС, ССГС (стечение согласных в начале слова, затем в конце: ССГС, СГСС).

Каждый слог изучается как самостоятельная фонетическая единица, поэтому особенно важно поэтапное введение слоговых структур с постепенным наращиванием трудностей.

4) Обучение чтению и письму осуществляется параллельно.

5) Использование наряду с аналитико-синтетическим методом элементов слогового метода с целью создания наиболее оптимальных условий для восприятия слогов.

б) Применение разнообразных наглядных опор.

Таким образом, з А.К. Аксенова предлагает изучать звуки и слоговые структуры в букварном периоде 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 усвоение прямого открытого слога (СГ).

На втором этапе учащиеся знакомятся с длительным глухим звуком [ш], с сонорными [л], [н], [р], с гласным [ы]. Также продолжают работать с

прямыми двубуквенными слогами; знакомятся с закрытым трехбуквенным слогом; учатся читать слова, состоящие из гласной и прямого слога; из обратного и прямого слогов; из двух прямых слогов; из трехбуквенного закрытого слога; учатся читать короткие предложения.

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 учащиеся читают слова с оппозиционными согласными и соотносят их с предметами или их изображениями. Чтение трехсложных слов.

На четвертом этапе обучения грамоте школьники усваивают йотированные гласные [е], [я], [ю], [ѐ], затем аффрикаты [ц], [ч], такие малоупотребительные звуки, как щелевые [щ], [ф], гласный [э]. Возрастает количество слов и предложений, предлагаемых для чтения. [3, 10]

Кроме особенностей обучения грамоте детей с умеренной умственной отсталостью, при определении содержания и процедуре мониторинга навыка чтения предложений через показ, важно учитывать клинико - психолого педагогические особенности детей данной категории.

Поэтому в данном контексте целесообразно уточнить определение умственной отсталости. Ученые пришли к выводу, что к умственной отсталости относятся состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной сферы. Это нарушение может быть вызвано различными причинами и механизмами формирования, а так же органическими повреждениями головного мозга, имеющими диффузный (разлитой) характер (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др.).

Участки головного мозга могут быть поражены с неодинаковой интенсивностью, нарушая их строение и функции. Это приводит к нарушению познавательных процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления, речи - таким образом, страдает личность в целом.

Степень поражения центральной нервной системы может быть различной по тяжести и времени наступления, что вызывает индивидуальные особенности в развитии ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Наиболее распространенная классификация детей с общим психическим недоразвитием предложена М.С. Певзнер, в которой выделяется пять форм:

1. Неосложненная - дети характеризуются уравновешенностью основных нервных процессов. Отклонения в познавательной деятельности не сопровождаются грубыми нарушениями анализаторов. Эмоционально-волевая сфера значительно сохранна. Ребенок способен к целенаправленной деятельности, когда задание ему понятно и доступно.

2. При неустойчивости эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости, расторможенности. Нарушения отчетливо проявляются в снижении работоспособности, изменении поведения. Детям следует постоянно помогать включаться в коллектив, в общую работу, давать задания, с которыми они наверняка могут справиться, стимулировать учебную деятельность.

3. При характерных нарушениях функций анализаторов диффузное поражение коры сочетается с более глубокими поражениями той или иной мозговой системы. Дети дополнительно имеют локальные дефекты речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата.

4. При выраженной лобной недостаточностью нарушения познавательной деятельности сочетается с недоразвитием личности в целом. У детей выявляется нарушение моторики - движения неуклюжи, неловки; они вялы, безынициативны и беспомощны; их речь многословна, бессодержательна, имеет подражательный характер; не способны к психическому напряжению.

5. При психопатоподобном поведении у ребенка отмечается нарушение эмоционально-волевой сферы, ребенок склонен к неоправданным аффектам. На первом плане у него оказывается

недоразвитие личностных компонентов, снижение критичности относительно себя [53].

Вся коррекционная работа с умственно отсталым ребенком определяется степенью выраженности дефекта: чем легче дефект, тем больше вероятность успешности обучения и социализации.

Изучение детей должно проводиться комплексно, включая в себя медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое обследования. Данные комплексного обследования ребенка помогут выстроить дальнейшую работу с ним [19]. Медицинский диагноз ставят врачи, которые в настоящее время используют Международную классификацию болезней 10-го пересмотра Всемирной организации здравоохранения (МКБ-10. 1994г.):

- легкая умственная отсталость F-70, (IQ в пределах 40—69),
- умеренная умственная отсталость F-71, (IQ в пределах 35—49),
- тяжелая умственная отсталость F-72, (IQ в пределах 20— 34),
- глубокая умственная отсталость F-73. (IQ ниже 20).

В рамках нашего исследования интерес представляют дети с умеренной степенью умственной отсталости.

Различные авторы И.Г. Гагаркина, А.Р. Маллер, Н.М. Назарова, Т.В. Цикотто характеризуют умеренную степень умственной отсталости как среднюю степень психического недоразвития и как несформированность всех познавательных процессов - внимания, памяти, мышления, речи и др. Психопатологическая структура интеллектуального дефекта характеризуется тотальностью и иерархичностью.

Тотальность проявляется в недоразвитии всех нервно-психических функций. Иерархичность - в недоразвитии познавательных функций - иерархичность раскрыта не полностью [44]. В связи с этим в рамках нашего исследования целесообразно обратить внимание на:

1. Особенности развития высших психических функций (внимания, восприятие, память, мышление, речь).

2. Особенности деятельности (понимание инструкций, последовательность и логичность действий, проявление интереса).
3. Способность к общению (контакт со взрослыми, владение вербальными и невербальными коммуникативными средствами).

При нарушении умственного развития неблагоприятными факторами оказывается слабая любознательность (ориентировка) и замедленная обучаемость ребенка, т.е. его плохая восприимчивость к новому. [17]

В процессе выполнения действий ребёнок не способен удерживать внимание. По мнению В.В. Воронковой внимание у детей с умеренной умственной отсталостью нарушено: дети легко отвлекаются, им трудно сосредоточиться. Особенности внимания нужно учитывать при обучении детей чтению. Некоторых школьников трудно переключить с одного вида деятельности на другой — это удается лишь при применении различных раздражителей: ярких картинок, резких звуков и др [15].

Дети часто путают графически сходные буквы, слова, предметы, не могут соотнести воспринимаемый материал с предлагаемым наглядным материалом (могут выполнять задания только при взаимодействии со взрослым). Требуется многократное повторение инструкции с показом того, что следует сделать. Эмоциональное реагирование в процессе работы не всегда адекватно. Эти особенности восприятия вызывают значительные трудности при изучении нового материала, необходимо неоднократное повторение пройденного.

Для детей с умеренной умственной отсталостью требуется направляющая помощь взрослого при дифференцировке зрительных и слуховых сигналов, организация самого процесса восприятия при группировке предметов с учетом цвета, формы, величины [22]. В исследованиях Х.С. Замского, Б.И. Пинского, И.М. Соловьева и других ученых отмечены особенности памяти детей с нарушением интеллекта. Школьники самостоятельно не овладевают приемами осмысленного запоминания, не соотносят запоминаемый материал с предлагаемыми

опорами. У данных детей страдает как произвольное, так и произвольное запоминание. Память детей отличается не большим объемом и искажением, все новое запоминается с трудом и медленно, наблюдается забывчивость (они быстро забывают и неточно воспроизводят материал). Больше всего страдает логическое опосредованное запоминание. Механическая память может быть сохранна [11].

Среди всех познавательных процессов, представляющих собой формы отражения человеком окружающего мира, наивысшим и наиболее сложным является мышление. У младших школьников с умеренной умственной отсталостью наблюдается недоразвитие основных познавательных процессов (внимание, память, речь и др.) и, как следствие, значительно нарушено мышление.

М.С. Певзнер отмечает, что дети не понимают основного смысла сюжетных картинок, не могут установить систему связей в серии последовательных картинок или понять рассказ со скрытым смыслом. Низкий уровень развития абстрактного мышления особенно отчетливо проявляется при необходимости установления сложных систем причинно-следственных связей между предметами и явлениями [53].

По мнению С.Д. Забрамной и Т.Н. Исаевой мышление у данной группы детей – это операции обобщения на элементарном уровне: решение проблемных ситуаций, установление причинно-следственных связей, перенос показанного способа действия при решении новых задач. Это возможно только при постоянной организующей и сопровождающей помощи взрослого [23]. Таким образом, у детей с умственной отсталостью потребность в мыслительных операциях почти не возникает, у них недостаточная связь между практическими действиями и их словесным обозначением, то есть отмечается явный разрыв между действием и словом.

Г.В. Гуровец, Л.З. Давидович выделяют несколько уровней сенсорного недоразвития у детей с умеренной умственной отсталостью, в зависимости от степени поражения мозга:

- к первому уровню могут быть отнесены дети, которые не понимают речь посторонних, но слышат и воспринимают речь ближайших родственников;
- ко второму уровню относят детей, воспринимающих речь окружающих в виде отдельных коротких фраз и инструкций;
- к третьему уровню относят таких детей, которые воспринимают бытовую речь, выполняют инструкции, прослушивают короткие тексты, поддерживают диалог [19].

У детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью наблюдаются нарушения двигательной сферы, что затрудняет формирование речевых навыков. Моторная недостаточность проявляется по-разному: у одних детей наблюдаются однообразие и замедленность движений, они вялы и неловки; у других детей, наоборот - повышенная активность, но движения носят беспорядочный характер, не последовательны и не скоординированы [39].

Раннее органическое поражение центральной нервной системы почти всегда приводит к грубому недоразвитию речи и всех ее функций. А.Р. Маллер, И.А. Смирнова, Л.И. Шипицина выделяют, что у умеренно отсталых детей обнаруживаются разнообразные нарушения речевого развития:

- речевая система формируется с задержкой, на ранних этапах развития практически отсутствует гуление, лепет;
- к концу дошкольного возраста, у многих бывает нарушена структура слова (они не договаривают окончания, делают пропуски, искажают или заменяют звуки);
- в речи отсутствуют или редко используются слова, обозначающие

действия, признаки;

- ограничен как активный, так и пассивный словарный запас;
- речевое развитие характеризуется как примитивное;
- у детей наблюдаются нарушения, как импрессивной, так и экспрессивной речи, дефекты фонематической, фонетической и лексико-грамматической сторон речевой деятельности [10].

Г.В. Гуровец, Л.З. Давидович определяют несколько уровней моторного речевого развития детей данной группы по тяжести проявления:

- к первому уровню относятся «безречевые» дети. Среди них выделяют три группы: дети безучастны к окружающему миру и речью не пользуются; дети произносят монотонный звук, не являющийся средством общения, дети пользуются неречевыми средствами;
- ко второму уровню относятся дети, которые произносят отдельные лепетные слова и словосочетания с различными фонетическими искажениями;
- к третьему уровню относятся дети, у которых имеется богатый словарь и фразовая речь, но нарушена структура внешнего плана речевого высказывания. Данная группа детей неоднородна. Одни дети пользуются развернутой фразой с элементами нарушенного звукопроизношения. Другие дети пользуются короткой фразой с аграмматизмами и нарушением последовательности изложения [19].  
Значительный процент детей с умеренной умственной отсталостью имеет потенциальную способность к овладению навыками чтения, однако бедность словаря приводит к затруднению чтения и понимания прочитанного.

Способность к общению является значимым показателем для развития потенциальных возможностей детей с умеренной умственной отсталостью. Включение в общение возможно лишь при наличии вербальных и

невербальных средств, которые у детей данной категории сформированы недостаточно. [42].

Для установления контакта с окружающими необходимо умение фокусировать взгляд, смотреть и концентрировать внимание, адекватно реагировать на зрительные впечатления. У детей с умеренной умственной отсталостью из-за недостаточно сформированного зрительного восприятия и внимания отмечаются трудности в удержании взгляда на лице говорящего, что приводит к затруднению понимания речи, к сложности в повторении различных артикуляционных движений, а также снижает интерес ребенка к наглядному материалу [27]. Слуховое восприятие, внимание, память играют важную роль в формировании навыков развития речи. У детей с умеренной умственной отсталостью возникают трудности при обработке слуховой информации, в запоминании услышанного [27].

Таким образом, из вышесказанного следует, что при обследовании навыка чтения и соотнесении прочитанного с сюжетной картинкой у обучающихся с умеренной умственной отсталостью необходимо учитывать такие особенности как: нарушение памяти, нарушение внимания (организуемая помощь), нарушение зрительного восприятия (выбор из сюжетных картинок), нарушение наглядно-образного мышления, нарушение речи.

К значимым при проведении мониторинга психолого-педагогическим особенностям обучающихся 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], выделяются две группы: возбудимые и вялые (тормозные).

В свою очередь, В.И. Лубовский и М.С. Певзнер считают наиболее корректным следующее разграничение:

- 1) дети с уравновешенным соотношением основных нервных процессов (наиболее организованны, активны, работоспособны);

2) дети с преобладанием торможения (не сразу включаются в выполнение заданий, работоспособность их недостаточна). Поэтому во время проведения диагностических мероприятий они постоянно нуждаются в дополнительной стимуляции, повторении инструкций.

3) дети с преобладанием возбуждения (реагируют на все раздражители, особенно на вновь появляющиеся). В процессе оценивания они нуждаются в постоянном затормаживании их импульсивных реакций.

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.

Таким образом, при качественной организации оценивания учебных достижений необходимо предоставлять условия для максимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей детей.

Не смотря на выше перечисленные трудности, педагоги придают особую значимость обучению данных детей чтению. Одним из приемов навыка правильного чтения предложений являются ежедневные специальные упражнения, способствующие точному воспроизведению слоговых структур и слов, которые могут вызывать затруднения при чтении предложений и текстов. После воспроизведения слоговых структур учащиеся читают слово либо в слоговой разбивке, либо целиком, в зависимости от того, на каком этапе чтения они находятся и какова сложность слогового состава слова.

Учитывая сложность аналитико-синтетического метода для усвоения звуковой и графической системы языка умственно отсталыми детьми, параллельно вводятся приемы слогового метода обучения грамоте, рассчитанные на запоминание слоговых образов с опорой на более сохранную механическую память обучающихся [4].

Чтение обеспечивает успешную социализацию детей с

интеллектуальными нарушениями: учащиеся получают возможность самостоятельно прочитать вывеску магазина, инструкцию по выполнению задания и др.

Один из важнейших компонентов, показывающий сформированность навыка чтения, это умение читать и понимать смысл прочитанного предложения.

Таким образом, в связи с вышеперечисленными особенностями, целесообразно проводить мониторинг навыка чтения предложений в целях выявления минимальных продвижений обучающихся, а также определения потенциальных возможностей обучающихся, лежащих в зоне их ближайшего развития.

Проанализировав психолого-педагогическую и научно-методическую литературу, мы можем сделать вывод, что при разработке мониторинга чтения предложений и понимания прочитанного обучающимися вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью нам следует руководствоваться следующими положениями:

1. Признавая преимущества, существующие у GOMs, мы считаем целесообразным взять за основу для разработки отечественного мониторинга навыка чтения предложений принципы данного метода, его подходы и основные организационные аспекты;
2. Под мониторингом учебных достижений (навыка чтения предложений), мы будем понимать специально разработанную подсистему (объективную, надежную, валидную) непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и корректировки педагогического процесса. Мониторинг позволит выявлять минимальные продвижения обучающихся за короткий период времени. основанную на методах статистики
3. При разработке мониторинга навыка чтения предложений у обучающихся вторых - третьих классов с умеренной умственной отсталостью мы будем учитывать психолого-педагогические

особенности обучающихся (недоразвитие внимания, восприятия, памяти), которые лягут в основу при адаптации GOMs и дальнейшей разработке мониторинга.

## **ГЛАВА 2. Определение факторов и условий, влияющих на содержание и процедуру мониторинга навыка чтения у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью**

### **2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента**

Цель констатирующего эксперимента: определение содержания (валидных наборов заданий, структурированных по уровням сложности) и требований к процедуре мониторинга навыка чтения предложений через показ картинки из трех предложенных у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.

В соответствии с обозначенной целью предстояло решить следующие задачи:

1. Выявить критерии, влияющие на результаты понимания прочитанных предложений у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной степенью умственной отсталости.
2. Разработать серии заданий, структурировать по уровням сложности в соответствии с выявленными критериями.
3. Определить валидность метода оценивания навыка чтения предложений через показ картинки из трёх предложенных.
4. Выявить целесообразность прекращения мониторинга в случае 3-х сделанных ошибок подряд (правило трех ошибок).
5. Выявить целесообразность в применении организующей помощи.

Констатирующий эксперимент включал в себя два этапа.

**Первый этап** (пилотажное исследование) проводился в период с апреля по май 2016 г. В экспериментальную группу входило 19 испытуемых.

На первом этапе пилотажного исследования решались две первые задачи эксперимента: определялось влияние слогового состава слов на результаты оценивания навыка чтения предложений и понимания прочитанного предложения; также были разработаны серии заданий, которые структурировались по уровням сложности в соответствии с выявленным критерием слогового состава слов.

**Второй этап** (основной) проводился с сентября по ноябрь 2016 г. В экспериментальную группу входило 18 испытуемых.

На основном этапе решались все задачи эксперимента. В рамках 1-ой задачи уточнялось влияние ряда критериев на результаты оценивания навыка чтения предложений через показ, а именно:

- определялось влияние синтаксической структуры предложений на результаты понимания прочитанных предложений (через сопоставление результатов чтения структур: субъект – предикат – объект / субъект – объект принадлежности);
- определялось влияние смысловой близости ситуаций, изображенных на картинках, на результаты понимания прочитанных предложений.

В рамках 2-ой задачи предстояло структурировать серии заданий по уровням сложности в соответствии со всеми значимыми критериями. Кроме того, на основном этапе исследования реализовывались задачи 3, 4, 5, направленные на определение требований к самой процедуре оценивания.

- определить валидность метода оценивания навыка чтения предложений через показ картинки из трёх предложенных;
  - определить целесообразность прекращения предъявления заданий в случае 3-х сделанных ошибок подряд;
  - определить целесообразность в применении организующей помощи.
- Схема констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1.

## 1-й этап: пилотажное исследование

### Задачи:

1. Определить влияние слогового состава слов на результаты понимания прочитанных предложений;
2. Разработать серии заданий, структурировать по уровням сложности с выявленным критерием (слогового состава слов).

**Серия I** из слов, состоящих из 1-2 слогов без стечения согласных.

**Серия II** из слов, состоящих из 1-2 слогов с одним стечением; 2-х слогов с последним закрытым слогом; 3-х прямых слогов.

**Серия III** из слов, состоящих из 3-х слогов со стечением; из 3-х слогов с закрытым слогом; из 4-х прямых слогов; из 2-х слогов с 2 стечениями и/или закрытым слогом.

### Результат:

Слоговая структура не влияет на результаты понимания прочитанных предложений.  
Выдвинута гипотеза о влиянии синтаксической структуры простого предложения на результаты

## 2-й этап: основной этап

### Задачи:

1. Определить влияние синтаксической структуры предложений на понимания прочитанных;
2. Определить влияние смысловой близости ситуаций, изображенных на картинках, на результаты оценивания навыка чтения предложений через показ;
3. Определить валидность метода оценивания навыка чтения предложений через показ картинки из трёх предложенных;
4. Определить целесообразность прекращения предъявления заданий в случае 3-х сделанных ошибок подряд;
5. Определить целесообразность в применении организующей помощи.

**Серия IV** неполные односоставные предложения. Картинки далекие по ситуации.

**Серия V** мало распространенные двусоставные предложения. Картинки далекие по ситуации.

**Серия VI** мало распространенные двусоставные предложения. Картинки близкие по ситуации.

### Результат:

1. Метод оценивания навыка чтения предложений через показ картинки из трёх предложенных валиден.
2. Синтаксическая структура предложения влияет на результат понимания прочитанных предложений.
3. Смысловая близость ситуаций, изображенных на картинках, влияет на результаты оценивания.
4. Целесообразны применение правила трех ошибок и организующая помощь.

Рисунок 1- Схема констатирующего эксперимента

В эксперименте приняло участие разное количество испытуемых (первый этап – 19 чел. и второй этап – 18 чел.). В связи с тем, что на каждом этапе эксперимента решались свои задачи, а также не проводилось сопоставление между результатами, считаем правомерным и не влияющим на чистоту эксперимента использование разного количества испытуемых.

Констатирующий эксперимент проводился на базе двух учреждений:

- краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух»;
- краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская общеобразовательная школа № 5».

Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух» является стационарным, социально-медицинским, реабилитационным учреждением, предназначенным для постоянного проживания и обслуживания детей-инвалидов в возрасте от 4 до 18 лет, с различными нарушениями в интеллектуальном развитии, по состоянию здоровья нуждающихся в постороннем круглосуточном 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»;
- КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа №8».
- МБОУ «Средняя школа №39»;

«Красноярская общеобразовательная школа № 5» является школой для детей с ограниченными возможностями и сохраняет режим работы по пятидневной рабочей неделе. Наполняемость вторых-третьих классов для учащихся с умеренной степенью умственной отсталости – 10 человек.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 19 обучающихся вторых-третьих классов с

умеренной умственной отсталостью. При комплектовании экспериментальной группы учитывалось следующее:

- характер дефекта (умеренная умственная отсталость, F71);
- обучение чтению на основе звукового аналитико-синтетического метода по программе, предложенной А.Р. Маллером. [40]

Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись:

- нарушения слуха;
- нарушения зрения;
- обучение чтению по иным образовательным программам (альтернативное чтение).

На всех этапах исследования с разной степенью глубины было обследовано 19 испытуемых, из них: мальчиков – 14 чел. (73,7%), девочек – 5 чел. (26,3%). На основе изучения психолого-педагогической, медицинской документации, бесед с педагогами, родителями, а также наблюдений за детьми были получены следующие данные об испытуемых экспериментальной группы.

Все участники экспериментальной группы обучаются в школе, из них: 47,4% испытуемых (9 чел.) проживают в интернате (4 чел. регулярно общаются с семьями); 50% испытуемых (5 чел.) – из полных семей, 30% (3 чел.) – из неполных семей, 20% (2 чел.) – опекаемые.

У 47,4% (9 чел.) имеются сопутствующие умственной отсталости нарушения: 2 ребенка с ДЦП (G80); 2 ребенка с эпилепсией (G40); 3 детей с дизартрией; 1 ребенок с расстройством аутистического спектра; 1 ребенок с шизофренией.

Нарушения нейродинамики психических процессов наблюдаются у 57,9% (11 чел.) испытуемых, из них: у 7 детей преобладают процессы возбуждения (агрессии при проведении обследования не демонстрировали, склонны к истерикам), у 4 – процессы торможения.

Все 19 детей экспериментальной группы владеют фразовой речью, при этом речевая активность снижена у 21% (4 чел.).

При проведении констатирующего эксперимента использовалась авторская методика диагностики навыка чтения предложений и понимания прочитанного. Методика разработана на основе технологий «формирующего оценивания» – GOMS (новый генеральный формат оценки). Данная методика была модифицирована с учетом отечественной методики обучения грамоте на основе звукового аналитико-синтетического метода. Авторский вклад заключался в отборе критериев, определяющих уровень сложности чтения предложений, определении общей стратегии обследования и серий констатирующего эксперимента, а также в подборе к каждой серии стимульного материала.

В качестве критериев, влияющих на результаты оценивания навыка чтения предложений через показ картинки из трех предложенных, нами были выделены:

- степень сложности слогового состава слов;
- синтаксическая структура предложений;
- смысловая близость ситуаций, изображенных на сюжетных картинках.

На первом этапе (пилотажное исследование) для определения влияния слогового состава слов на результаты чтения и понимания прочитанных предложений нами были разработаны три серии (I, II, III) по 10 заданий в каждой серии. Использовались простые малораспространённые предложения из 3-х слов, передающие смысловую линию (субъект – объект принадлежности). Картинки, предложенные для соотнесения с прочитанным предложением, были далекими по ситуации:

**Серия I:** Использовались предложения, состоящие из слов с 1-2 слогами без стечения согласных (Приложение А).

**Серия II:** Использовались предложения, состоящие из слов:

- с 1-2 слогами с одним стечением;

- с 2-мя слогами с последним закрытым слогом;
- с 3-мя прямыми слогами (Приложение Б).

**Серия III:** Использовались предложения, состоящие из слов:

- с 3-мя слогами со стечением;
- с 3-мя слогами, последний – закрытый слог;
- с 4-мя прямыми слогами;
- с 2-мя слогами с 2 стечением и/или закрытым слогом (Приложение В).

На основе анализа результатов первого этапа (пилотажного исследования) определены задачи и содержание второго (основного) этапа. Основной этап включал в себя три серии (IV, V, VI) из десяти заданий каждая, в которых использовались предложения, передающие смысловую линию (субъект – объект принадлежности и субъект – предикат – объект). Картинки, предложенные для соотнесения с прочитанным предложением, были как далекими по ситуации (IV, V серии), так и близкими по ситуации (VI серия).

**Серия IV:** Использовались предложения, передающие смысловую линию (субъект – объект принадлежности). Картинки далекими по ситуации (Приложение Г).

**Серия V:** Использовались предложения, передающие смысловую линию (субъект – предикат – объект). Картинки далекими по ситуации (Приложение Д).

**Серия VI:** Использовались предложения, передающие смысловую линию (субъект – предикат – объект). Сюжетные картинки близкие по ситуации (Приложение Е).

Во всех сериях заданий использовались буквы, изучаемые в первом-втором классах: А, О, У, М, С, Х, Ш, Л, Н, Ы, Р, К, П, Т, И, З, В, Ж, Б, Г. Слова, содержащие буквы Д, Е, Ё, Ё, Ф, Ц, Ч, Щ, Ъ, Ь, Э, Ю, Я в заданиях констатирующего эксперимента не предлагались.

При выполнении вышеперечисленных серий испытуемым предлагалась инструкция: Прочитай, что здесь написано. Покажи, где это нарисовано.

Для подтверждения валидности метода оценивания навыка чтения предложений через показ картинки из трёх предложенных, сравнивались результаты чтения через показ картинки с результатами чтения традиционным способом (чтение вслух). Все полученные данные фиксировались в протоколе.

Для определения целесообразности в применении организующей помощи использовалась четырехбалльная и двухбалльная шкалы оценивания результатов показа.

Двухбалльная шкала предполагает выставление:

- 1 балл за правильный показ;
- 0 баллов за ошибку либо отказ от задания.

Четырехбалльная шкала предполагает выставление:

- 3 балла за правильный показ;
- 2 балла за показ с самокоррекцией;
- 1 балл за показ с организующей помощью взрослого;
- 0 баллов за неправильный показ, либо отказ от задания.

При обработке полученных данных обследования навыка чтения предложений традиционным способом (чтение вслух) была использована четырёхбалльная шкала оценивания.

Четырехбалльная шкала предполагает выставление:

- 3 баллов за правильное прочтение предложений;
- 2 балла – прочтение предложений с самокоррекцией, либо с ошибкой (пропусками, заменами, добавлениями букв, с ошибочным использованием смысловой догадки);
- 1 балл при чтении предложений со значительной помощью взрослого, либо не полнота или не точность прочитанного

предложения;

- 0 баллов за неверное чтение, либо отказ от задания.

При обработке полученных результатов применялось правило 3-х ошибок (в случае, когда испытуемые совершали 3 ошибки подряд, последующие задания не засчитывались). По итогам эксперимента подсчёт баллов проводился по каждой из шкал. Баллы суммировались как по всем сериям, так и внутри каждой серии по отдельности, как с применением правила трёх ошибок, так и без него.

В соответствии с психолого-педагогическими и клиническими особенностями обучающихся данной категории, процедура диагностики была организована следующим образом:

- Стимульный материал был представлен на матовой бумаге формата А4, размер шрифта составлял 60-72 кегль, шрифт – Arial. Из-за несовершенства зрительного восприятия учащихся.
- Внимание испытуемых неустойчивое и рассеянное, поэтому количество одновременно предъявляемых картинок было ограничено тремя.
- В ходе эксперимента допускались перерывы, длительностью 1-2 минуты, в связи с быстрой утомляемостью и склонностью к частому охранительному торможению испытуемых.
- Процедура диагностики была разделена на два блока (обучающий и контрольный). В обучающий блок вошли три основных и два дополнительных задания, результаты которых не учитывались при оценивании. Основная цель обучающих заданий состояла в том, чтобы испытуемый понял инструкцию для последующего выполнения контрольных заданий. В контрольный блок вошли 6 серий по 10 заданий.
- В процессе обследования была предусмотрена система различных видов помощи. В обучающем блоке применялись: повторение

инструкции, повторение инструкции с демонстрацией взрослым правильного ответа, повторение инструкции с совместным выполнением задания (взрослый показывает правильный ответ рукой ребёнка, ребенок повторяет). В контрольном блоке допустимо: повторение инструкции.

## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами был проведен количественный и качественный анализ по полученным результатам констатирующего эксперимента.

На первом этапе (пилотажного исследования) мы определяли влияние слогового состава слов на результаты оценивания навыка чтения предложений через показ картинки из трех предложенных.

С этой целью нами было проведено сопоставление результатов между I, II, III сериями. Данные по каждой серии представлены в (Приложении Ж) и в диаграмме на рисунке 2.

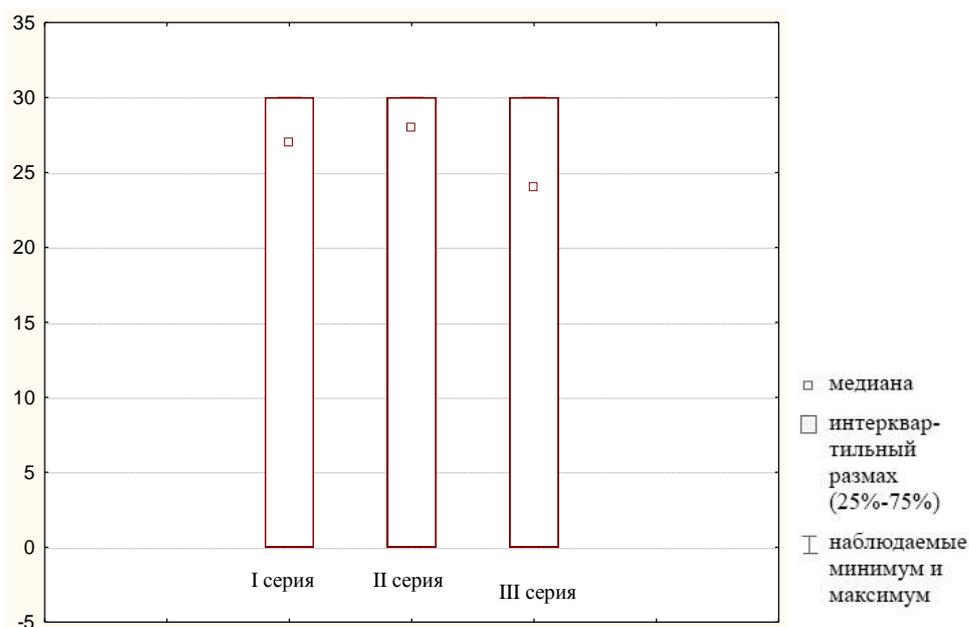


Рисунок 2 - Сопоставление сформированности влияние слогового состава слов на результаты понимания прочитанного

Как видно из диаграммы, визуально мы можем отметить лишь неярко выраженные различия между сериями, таким образом, степень сложности слогового состава слова не имеет влияния на результаты понимания прочитанных предложений. У значительной части испытуемых отмечаются результаты выше среднего 52,6% (10 детей), соответствующие максимальному количеству баллов и низкие 26% (5 детей), соответствующие минимальному количеству баллов. Для выявления различий /совпадений сформированности навыка чтения предложений нами также проведена статистическая обработка результатов.

Результаты статистического анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1. Р-значения при сопоставлении сформированности понимание прочитанных предложений, состоящих из слов разной слоговой структуры

Сравниваемые серии	I и II	II и III	I и III
Тест знаков	0,68	1,00	0,22
Уилкоксон	0,92	0,22	0,14

Сопоставив полученные значения с критическим р-значением (0,05), нами сделан вывод об отсутствии статистической достоверности отличий результатов между сериями, отличающимися степенью сложности слогового состава слов.

Выявленный факт показался нам парадоксальным, и мы объяснили его тем, что на том этапе формирования навыка чтения предложений, когда обследование проводится через показ картинки из трех предложенных, слоговой состав слов не влияет на данный навык (за исключением слов сложной слоговой структуры, которые не использовались в предложенном нами наборе заданий).

Данные выводы были учтены нами на втором этапе (основном) при подборе стимульного материала: в каждой серии заданий мы использовали слова различной слоговой структуры из I, II, III серий первого (пилотажного) этапа, при этом критерий слогового состава слов не учитывался как значимый.

С целью определения влияния синтаксической структуры на результаты навыка чтения предложений и понимания прочитанного, нами было проведено сопоставление результатов между IV серией (синтаксическая структура: субъект – объект принадлежности) и V серией (синтаксическая структура: субъект – предикат - объект).

Данные представлены в (Приложении 3) и в диаграмме на рисунке 3.

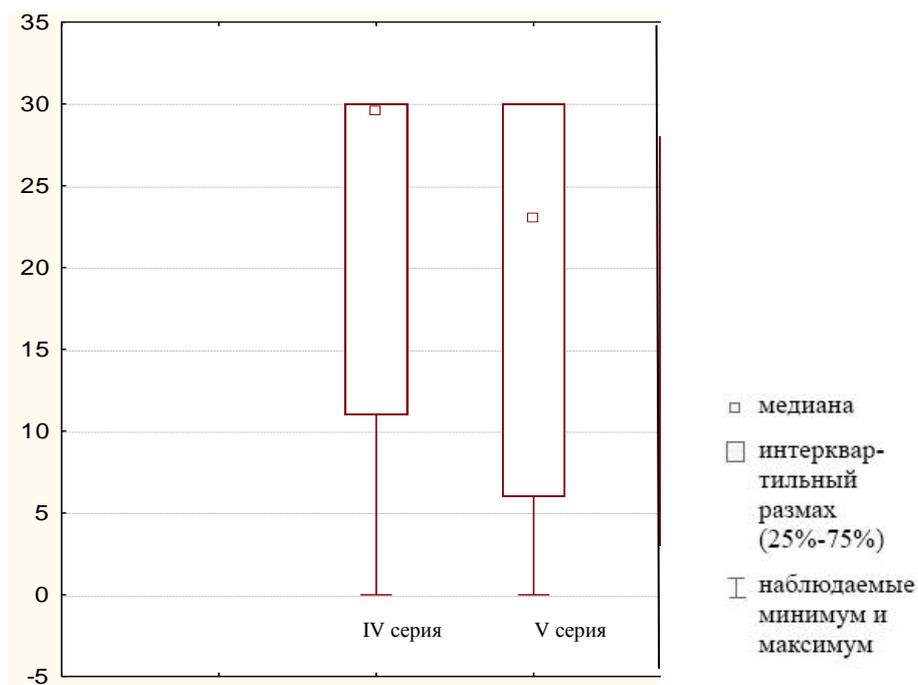


Рисунок 3 - Сопоставление результатов понимания прочитанных предложений различной синтаксической структуры

Из диаграммы мы видим различия между сериями, которые заключаются в расхождении между нижними квартилями и медианами. У значительной части испытуемых отмечаются результаты выше среднего, на что указывает совпадение верхнего квартиля с максимальным

значением. Чтобы выявить различия/совпадения сформированности навыка чтения предложений, мы обработали результаты с помощью критерия Уилкоксона. Из полученного р-значения 0,042 – различия между сериями подтверждается на уровне значимости 0,05. Нами сделан вывод о сложности в соотнесении прочитанных предложений с сюжетной картинкой в случаях, когда предложения содержали глагол. В связи с тем, что понимание глаголов по онтогенезу понимается позже, чем понимание предметов. Также, возможно, влияет тот факт, что более длинные предложения провоцируют детей на ошибку. Это связано с особенностями внимания детей данной категорией. В качестве дальнейшей перспективы предполагается подтверждение гипотезы на большей выборке.

С целью определения понимания прочитанного предложения с соотнесением, нами были сопоставлены результаты, полученные при обследовании чтения предложений одной синтаксической структуры (V и VI серии), но с разными/близкими сюжетными картинками по смысловой близости (рисунок 4).

Данные по каждой серии представлены в (Приложении И) и диаграмме на рисунке 4.

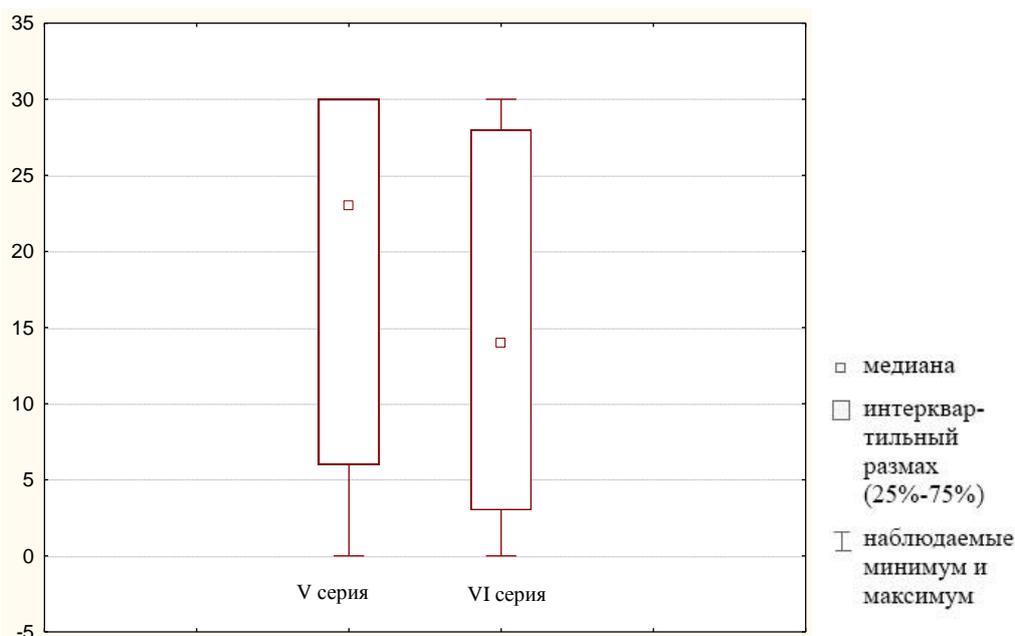


Рисунок 4 - Сопоставление сформированности понимания прочитанных предложений через соотнесения картинок далеких/близких по ситуации

Как видно из диаграммы, выявлены различия между нижними и верхними квантилями и между медианами. Результаты, полученные из V серии заданий, где картинки далекие друг от друга по ситуации выше, чем результаты из VI серии, где картинки близкие по ситуации. Чтобы определить, являются ли эти различия статистически значимыми, мы обработали результаты с помощью критерия Уилкоксона. По результатам полученного р-значения 0,013 – гипотеза подтверждает различия между V (картинки далекие по ситуации) и VI (картинки близкие по ситуации) сериями.

Данный факт мы объясняем тем, что использование картинок близких по ситуации исключает возможность угадывания.

Для подтверждения валидности полученных результатов, нами сопоставлены результаты между методами оценивания чтения предложений через показ сюжетной картинки из 3-х предложенных и чтения предложений традиционным методом (чтение вслух).

Результаты сопоставлены и представлены в диаграмме на рисунке 5. Данные представлены в Приложении К.

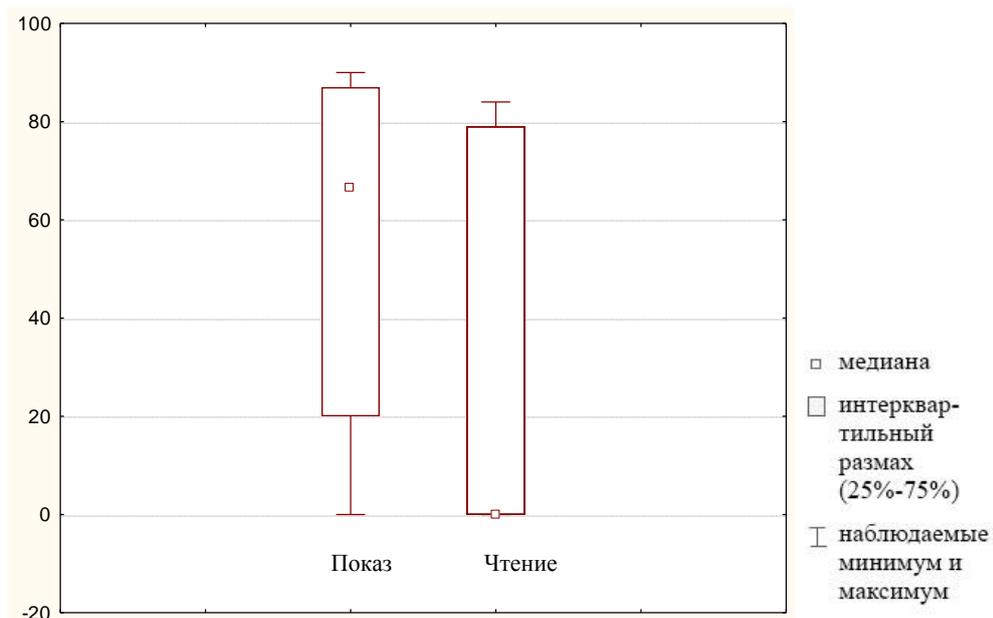


Рисунок 5- Сопоставление сформированности результатов обследования навыка чтения через показ и чтение вслух.

Представленная диаграмма демонстрирует значительные отличия медиальных значений, верхних и нижних квартилей, а также максимумов. При этом следует отметить, что результаты экспериментальной группы при изучении навыка чтения предложений через показ выше, чем при изучении навыка чтения предложений традиционным способом. Таким образом, можно сделать вывод, что детям показывать проще, чем читать.

Для выявления различий либо совпадений в распределениях испытуемых, в зависимости от метода обследования навыка чтения предложений (через показ /чтения вслух), нами были использованы такие непараметрические статистические критерии, как тест знаков и критерий Уилкоксона. Корректность гипотезы, выражена в р-значении и представлена в таблице 2.

Таблица 2. Р-значение при применении критериев знаков и Уилкоксона

Статистический критерий	тест знаков	критерий Уилкоксона
р-значение	0,13	0,042

Как видно из таблицы, результат полученного Р-значения с помощью тест знаков, подтверждает гипотезу о совпадении результатов обследования навыка чтения различными методами (на уровне значимости 0,05). При обработке данных с применением критерия Уилкоксона мы попадаем в зону неопределенности (на уровне значимости 0,01). Мы объясняем данные результаты тем, что навык чтения через показ сюжетной картинки и навык чтения традиционным способом близки, но не тождественны. Это сложный по психологической структуре процесс, читать вслух сложнее, чем показывать сюжетную картинку. При чтении вслух задействованы речевые, зрительные и речеслуховые анализаторы, а при показе – лишь зрительные и речеслуховые анализаторы. Полученное отличие опровергает идентичность данных процессов, но при этом подтверждает наличие между ними корреляции.

Далее для подтверждения валидности метода оценивания навыка чтения предложений через показ картинки из трех предложенных, нами проанализирована зависимость между результатами оценивания навыка чтения данным методом и результатами оценивания чтения традиционным методом (чтение вслух). При использовании коэффициента корреляции Спирмена эмпирическое значение составило 0,89, (при р- значении >0,75), это говорит о наличии тесной и значимой взаимосвязи между данными результатами. Следовательно, использование нами метода оценивания навыка чтения предложений через показ сюжетной картинки из трех предложенных правомерно, а в отдельных случаях, при исследовании

данного навыка у детей, не владеющих общеупотребительной речью, исключительно необходимо и незаменимо.

Для подтверждения целесообразности прекращения обследования в случае 3-х сделанных ошибок подряд (правило трех ошибок). Нами были сопоставлены результаты, полученные с применением правила трех ошибок и без применения правила трех ошибок.

Результаты представлены в диаграмме на рисунке 6. Данные представлены в Приложении 11.

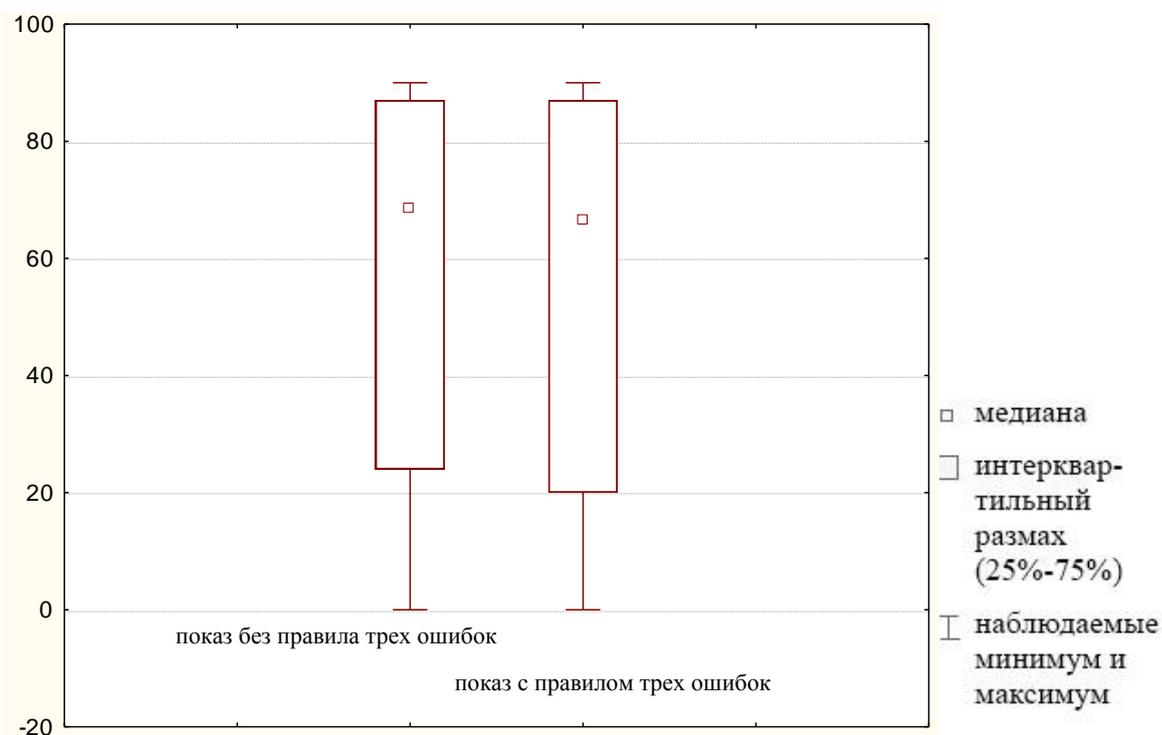


Рисунок 6 - Сопоставление полученных данных с применением правило трех ошибок и без правила трех ошибок.

На данной диаграмме мы видим незначительные расхождения между нижними квантилями.

Для подтверждения целесообразности применения правила трех ошибок нами были использованы такие статистические критерии, как тест знаков и критерий Уилкоксона. Корректность гипотезы выражена в значении и представлена в Таблице 3.

Таблица 3. Р-значение при применении критериев знаков и Уилкоксона

Статистический критерий	тест знаков	критерий Уилкоксона
р-значение	0,37	0,34

Использование данного правила является значительным времясберегающим фактором при систематическом оценивании достижений учащихся.

Также мы определяли целесообразность в применении организующей помощи в процессе мониторинга навыка чтения предложений через показ картинки из 3-х предложенных. Мы сравнили полученные результаты по четырёхбалльной шкале оценивания (0, 1, 2, 3) и двухбалльной (0, 1). Данные обработали при помощи корреляции Спирмена, коэффициент составил 0,999, что подтверждает тождественность в использовании вышеупомянутых шкал оценки и необязательно учитывать организующую помощь при обработке полученных данных. В процессе мониторинга реализуются не только задачи изучения, но и обучение воспитанника. Мы считаем целесообразным применение организующей помощи, при этом ее результаты не учитываются при обработке данных.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что метод оценивания навыка чтения предложений через показ (выбор) картинки из трёх предложенных валиден. При структурировании наборов заданий необходимо учитывать синтаксическую структуру предложений и смысловую близость ситуаций, изображенных на картинках. Также при проведении мониторинга целесообразно применять правило трех ошибок и организующую помощь.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается подтверждение данных выводов на большей выборке.

### **2.3. Методические рекомендации по проведению мониторинга у обучающихся вторых, третьих классов с умеренной умственной отсталостью**

На основе результатов констатирующего эксперимента и анализа литературы по проблеме исследования нами были определены содержание и требования к процедуре мониторинга.

При проведении мониторинга навыка чтения предложений через показ картинки из трех предложенных в качестве ведущих принципов нами были определены следующие:

1. Поэтапности: данный принцип позволяет отслеживать минимальные продвижения за короткий период, определять зону «ближайшего» развития и прогнозировать дальнейшее развитие детей;
2. Количественно-качественный анализа;
3. Сокращения временных затрат (с помощью правила трех ошибок);
4. Единства диагностики и коррекции, так как составление рабочей программы должно базироваться на результатах мониторинга у конкретного обучающегося;
5. "Обходного" пути, предполагающий возможность формирования функции в обход пострадавшего звена, а именно при отсутствии общеупотребительной речи чтение вслух исключается, используется показ варианта ответа из трех предложенных.

Предлагаемый нами вариант мониторинга возможно начинать с конца второго класса. При этом, так как дети обучаются по СИПР, можно индивидуализировать данный мониторинг. Предложенные нами задания могут применяться для детей первого класса, у которых навык чтения сформировался быстрее, а также для детей старших классов, у которых навык чтения предложений замедлен.

Суть предлагаемых нами заданий состоит в следующем: обучающемуся предлагается карточка, на которой написано простое предложение, а внизу представлены три простые сюжетные картинки, одна из которых иллюстрирует содержание предложения. Предлагается инструкция: «Прочитай, что здесь написано?», «Покажи, где это нарисовано?». Предлагаемая инструкция должна быть одноступенчатой, что связано с недостатками в развитии импрессивной речи, внимания и речеслуховой памяти.

Во всех сериях заданий используются буквы, изучаемые в первом-втором классах: А, О, У, М, С, Х, Ш, Л, Н, Ы, Р, К, П, Т, И, З, В, Ж, Б, Г. Слова, содержащие буквы Д, Е, Ё, Й, Ф, Ц, Ч, Щ, Ъ, Ь, Э, Ю, Я в заданиях не предлагаются (если детьми не изучены ранее). Нет строгой привязки к программе, т.к. уровень обучения – индивидуальный (что отражено в СИПР).

Серии заданий, должны быть структурированы по уровням сложности.

**Серия I:** Используются простые односоставные предложения. Картинки далекие по ситуации.

**Серия II:** Используются мало распространенные двусоставные предложения. Картинки далекие по ситуации.

**Серия III:** Используются мало распространенные двусоставные предложения. Сюжетные картинки, близкие по ситуации.

Мониторинг состоит из двух блоков:

1. Первый блок – обучающие задания, необходимые для понимания инструкции детьми (три основных и два дополнительных задания). Результаты которых не учитываются при подсчете результатов.
2. Второй блок – контрольный, включающий в себя три серии заданий, структурированных по уровням сложности. В каждой серии по 20 предложений, предъявляемые последовательно (из каждой серии по

заданию). Для того чтобы не было заучивания, последовательность заданий внутри каждой серии перемешиваются.

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 организующая помощь. Полученные результаты после оказания помощи при подсчете не учитываются. Все результаты фиксируются в протоколе по двухбалльной шкале: 1 балл – за правильный показ, 0 баллов – за ошибку либо отказ от задания.

Для минимизации временных затрат предъявление заданий (из любой серии) прекращается в случае трех идущих ошибок подряд (правило трех ошибок). Общая длительность процедуры мониторинга не должна превышать трех минут.

Для соблюдения достоверных результатов не рекомендуется использовать данный стимульный материал в процессе обучения. Можно предлагать похожие задания с аналогичными предложениями и другими сюжетными картинками.

В соответствии с психолого-педагогическими и клиническими особенностями учащихся данной категории, процедура мониторинга должна быть организована следующим образом:

- Из-за несовершенства зрительного восприятия обучающихся. Стимульный материал должен быть представлен на матовой бумаге формата А4, размер шрифта составлять 60-72 кегль, шрифт – Arial или Times New Roman.
- Из-за неустойчивого внимания обучающихся и рассеянности, количество одновременно предъявляемых картинок должно быть ограничено тремя.
- Из-за недостатка в развитии импрессивной речи, а также внимания и речеслуховой памяти, объем предлагаемой речевой инструкции

должен быть одноступенчатым.

- Из-за быстрой утомляемости обучающихся и склонности к частому торможению, в ходе мониторинга допускаются перерывы, длительностью 1-2 минуты.

При не успешном выполнении заданий, демонстрирующем не сформированность навыка чтения, педагог моделирует ситуацию успешности. Ученику предлагается выбрать понравившуюся картинку из 3-х предложенных и составить по ней предложение. Либо педагог сам читает предложение и просит выбрать подходящую по ситуации картинку.

Кроме того, мы считаем целесообразным проведение мониторинга с применением средств информационно-коммуникационных технологий, а именно – с помощью сенсорного экрана. Использование сенсорного экрана позволяет привлечь внимание к процедуре мониторинга обучающихся, активизировать их умственную деятельность, стимулировать их к более активной самостоятельной работе. С помощью информационно-коммуникационных технологий ускоряется процесс обработки полученных результатов и их предъявление на экране.

## Заключение

На основе анализа литературы по проблеме оценивания навыка чтения предложений через показ картинки из трех предложенных у обучающихся с умственной отсталостью мы руководствуемся следующими положениями:

1. Под мониторингом учебных достижений (навыка чтения предложений через показ картинки из трех предложенных) у обучающихся с умственной отсталостью мы будем понимать специально разработанную подсистему непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и корректировки, педагогического процесса, с целью улучшения качества обучения, позволяющую выявлять минимальные продвижения обучающихся за короткий период времени, основанную на методах статистики (объективная, надежная, валидная).
2. На основании ряда преимуществ, мы считаем целесообразным с учетом отечественной методики обучения грамоте, взять за основу технологию «формирующего оценивая» - GOMs (новый генеральный формат оценки), применяемой в США. Для адаптации и разработки отечественного мониторинга учебных достижений, а именно принципы, подходы и основные организационные аспекты.
3. При разработке мониторинга навыка чтения предложений через показ картинки из трех предложенных у обучающихся вторых - третьих классов с умеренной умственной отсталостью мы учитывали особенности звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте обучающихся и психолого-педагогические особенности обучающихся (своеобразие протекания процессов высшей нервной деятельности; присутствие сопутствующих нарушений, осложняющих умственную отсталость; специфические черты

внимания: малоустойчивое, быстрая отвлекаемость, трудности сосредоточения, нарушение распределения, переключаемости, произвольности; специфические недоразвитие восприятия: поверхностное восприятие, замедленность, заторможенность, ограниченность объема, низкий уровень развития избирательности и константности, нарушение обобщенности, его прерывистость и нарушение целостности; специфическое недоразвития памяти: замедленность и непрочность способности к запоминанию, неточность воспроизведения, быстрота забывания, эпизодическая забывчивость; особенности импрессивной речи; существенное недоразвитие речи и недоразвитие коммуникативной деятельности.

В результате проведенного нами эксперимента можно сделать выводы о целесообразности применения адаптированного варианта технологии GOMs для оценивания навыка чтения предложений через показ сюжетной картинке у обучающихся вторых - третьих классов с умеренной умственной отсталостью.

Определено содержание и требования к процедуре мониторинга понимания прочитанных предложений через показ картинке из трех предложенных в виде наборов заданий, структурированных по уровням сложности, в зависимости от выделенных факторов:

- синтаксическая структура предложений;
- смысловая близость ситуаций, изображенных на сюжетных картинках.

Содержание мониторинга разделено на два блока (обучающий и контрольный). В обучающий блок вошли три основных задания, для принятия инструкции. В контрольный блок вошли 3 серии по 10 заданий.

Доказана валидность метода оценивания навыка чтения предложений через показ картинке из трех предложенных. Задания структурированы по уровням сложности, учитывая синтаксическую

структуру предложений и смысловую близость ситуаций, изображенных на картинках.

Эксперимент подтвердил, что в процессе мониторинга целесообразно применять организующую помощь (в целях реализации воспитательной функции, а также формирования базового учебного действия одним из которых является, действие по инструкции взрослого), а при обработке полученных данных результаты не учитываются.

В процедуру мониторинга включена система различных видов помощи. В обучающем блоке применяется: повторение инструкции; повторение инструкции и демонстрация взрослым правильного ответа; повторение инструкции и совместное выполнение задания (взрослый показывает правильный ответ рукой ребенка). В контрольном блоке допустимо: повторение инструкции.

При выполнении мониторинга предлагалась инструкция: Прочитай, что здесь написано. Покажи, где это нарисовано.

При подсчете полученных данных использовалась двухбалльная шкала выставление:

- 1 балл за правильный показ;
- 0 баллов за ошибку либо отказ от задания.

С учетом принципа минимизации временных затрат целесообразно применение правила трех ошибок, заключающегося в прекращении предъявления заданий серии в случае трех идущих подряд ошибок.

Стимульный материал был представлен на матовой бумаге формата А4, размер шрифта составлял 60-72 кегль, шрифт – Arial.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы, гипотеза доказана. Но в качестве дальнейшей перспективы предполагается подтверждение данных выводов на большей выборке испытуемых с большим разбросом показателей и с использованием компьютерных технологий.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. 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)" – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5133>
2. Акимова, М.К. Психологическая диагностика: учеб. пособие / М.К. Акимова, К.М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2008. – 652 с.
3. Аксёнова М.В. Мониторинг образовательных достижений обучающихся как технология управления качеством обучения в специальном (коррекционном) образовательном учреждении. URL: [http://pedsovet.org/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=5829](http://pedsovet.org/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=5829)
4. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов / А.К. Аксенова. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
5. Аксёнова А. К. Обучение грамоте // [http://old.prosv.ru/ebooks/Aksenova\\_Obuchenie\\_gramote/2.html](http://old.prosv.ru/ebooks/Aksenova_Obuchenie_gramote/2.html)
6. Андреева К. А. Формирование наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью посредством использования конструирования // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). - М.: Буки-Веди, 2014. - С. 175-183.
7. Артемьева Н.В., Мамаева А.В., Постникова Н.Н. Оценивание знания букв у младших школьников с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева / 2016. - № 4 (38). С. 123-128

8. Афоничкин, А.И. Управленческие решения в экономических системах: учеб. пособие / А.И. Афоничкин, Д.Г. Михаленко. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.
9. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 191 с.
10. Баряева Л.Б. Коррекционно-образовательная программа для детей с выраженными интеллектуальными нарушениями / под ред. Л. Б. Баряевой, 1996.
11. Баряева Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью /Л. Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. СПб. : Издательство «Союз». 2001. -320 с. - (Коррекционная педагогика).
12. Баскаков, А. Я. Методология научного исследования: учеб. пособие / А. Я. Баскаков, Н.В. Туленков. – К.: МАУП, 2004. — 216 с.
13. Вершинина Н. А., Сомкова О. Н. Идеи гуманитарного подхода в исследованиях научной школы И. Логиновой // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 4-6 апреля 2007 г.). СПб., 2007. 599 с.
14. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: 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.
15. Воронковой В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. М.: Школа – Пресс, 1994. 470 с., с. 253
16. Выготский Л.С. Основы дефектологии. -СПб.: Лань, 2003. - 654 с.

17. 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
18. Галигузова Л. Н. Ступени общения : от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 142 с.
19. Гуровец Г.В., Давидович Л.З. К вопросу изучения болезни Дауна // Дефектология, 1999. №6
20. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-ов / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 112 с.
21. Забрамная С.Д. Некоторые особенности внимания детей с глубоким нарушением интеллекта (имбецилов) и пути его коррекции / С. Д. Забрамная // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей / МГПИ им. В. И. Ленина. – М.: 1983. – С. 12-27.
22. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Знаете ли Вы нас? Методические рекомендации. –М.: В. Секачев, 2012. – 88 с.
23. Задумова Н.П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью: Дис. канд. пед. наук : 13.00.03. СПб.: РГБ, 2006. (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).
24. Зайцев, И.С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи: монография / И. С. Зайцев. - Минск : А. Н. Вараксин, 2008. -248 с.
25. Иванов-Смоленский, А.Г. Основные проблемы патологической физиологии высшей нервной деятельности человека: патологическое введение в психиатрию / А.Г. Иванов-Смоленский. – М.: Медгиз, 1933. – 573 с.
26. Карпова Г.А., Силина С.Н. Педагогический потенциал психолого-педагогического мониторинга в образовательном учреждении //

- Психолого-педагогические проблемы социализации личности. - Шадринск: Изд-во Шадринского пединститута, 1997. - С. 197-201.
27. Кислякова Ю. Н. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации; под ред. Т. В. Лисовской. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. — 160 с. : ил.
28. Ковалевский, В.П. Маркетинговые исследования: учеб. пособие / В.П. Ковалевский, О.М. Калиева, О.П. Михайлова. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 188 с.
29. Коваленко В.И. Педагогический мониторинг: концептуальная модель и технологии реализации. - Белгород: БелЮИ, 2002.
30. Козихина М.В. Педагогический мониторинг как функциональный инструмент управления учебно-воспитательным процессом МСКОУ С(к)ш VIII вида г. Арзамаса Нижегородской области. URL: <http://refdb.ru/look/2296496.html>
31. Кондратова Н. В. Классификация умственной отсталости. Психолого-педагогические особенности детей и подростков с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/01/18/doklad-klassifikatsiya-umstvennoy-otstalosti-psikhologo>
32. Крайняя З.Н. Мониторинг качества образования. URL: <http://festival.1september.ru/articles/515965/>
33. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
34. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. - М. Академия, 2001.

35. Литвак, Б.Г. Экспертные оценки и принятие решений: учеб. пособие / Б.Г. Литвак. – М.: Патент, 1996. – 271 с.
36. 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
37. Лурия, А.Р. Умственно отсталый ребенок / А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 204 с.
38. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Книга 1. – СПб.: Изд-во «Образование - культура», 1998. - 344 с.
39. Маллер, А. Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта [Текст] / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. - М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
40. Маллер А.Р., Цикотто Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью. - М.: Изд-во Академия, 2003. - 220 с..
41. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: автореф. дис. .канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008.- 23 с.
42. Мамаева А.В., Кудинова Ю.П. Особенности невербальных средств коммуникации у детей 7-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 172
43. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // Особые дети в обществе: сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26-28 октября 2015 г. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. С. 153

44. Мамаева А.В. Русакова О.О., Вопросы мониторинга сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: проблемы и перспективы. Международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. Часть 2. / Агенство международных исследований, Стерлитамак, 2016. С. 60-63.
45. Мамаева А.В. Русакова О.О., Диагностика сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на 2 году обучения// Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: сборник материалов научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов. Красноярск, 27 апреля 2016г./ Красноярск гос. пед. университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. С. 132.
46. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко - СПб.: Олма-пресс, 2004. – 672 с.
47. Мотышина, М.С. Исследование систем управления: учеб. пособие / М.С. Мотышина, В.Е. Кантор. – СПб.: БИЭПП, 2015. – 248 с.
48. Немкова С.А., Маслова О.И., Каркашадзе Г.А., Заваденко Н.Н., Курбатов Ю. Н. Когнитивные нарушения у детей с церебральным параличом (структура, диагностика, лечение) // ПФ . 2012. №3. С.77-84.
49. Немкова С.А., Маслова О.И., Каркашадзе Г.А., Заваденко Н.Н., Курбатов Ю. Н. Когнитивные нарушения у детей с церебральным параличом (структура, диагностика, лечение) // ПФ . 2012. №3. С.85
50. Немов Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами

- математической статистики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 640 с.
51. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: монография / П.И. Образцов. – Орел: ОГТУ, 2000. – 145 с.
52. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Под ред. Б.П. Пузанова. - М.: Академия, 2001. - 272 с.
53. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: Академия, 2002. - 480 с.
54. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С.34
55. Певзнер М. С. Дети-олигофрены (изучение детей - олигофренов в процессе их воспитания и обучения). – М. Просвещение, 1959.
56. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
57. Пиджакова А. В. Роль образовательного мониторинга в процессе оценивания правовых знаний обучающихся по дисциплинам общепрофессионального цикла в профессиональных образовательных организациях // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 217-220.
58. Подковко Е.Н. Научно-педагогические основы мониторинга качества обучения // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 5. URL: <http://human.snauka.ru/2012/05/1076> (дата обращения: 12.11.2015).
59. Постникова Н.Н. Диагностика узнавания букв обучающихся 2 классов с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: современное состояние и пути развития: междунар. науч. периодическое издание по итогам международной, науч.-практ.

- конф. в г. Оренбурге, 9 мая 2016 г. Стерлитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 115
60. Принципы отбора детей во вспомогательные школы / Под ред. Г.М. Дульнева и А. Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.
61. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (проект): [http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/03/09\\_ПрАООП\\_умств.-отст.\\_03.04.2015.pdf](http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/03/09_ПрАООП_умств.-отст._03.04.2015.pdf)
62. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / 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.
63. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В. Розанова. – М.: Педагогика, 1978. – 232 с.
64. Рыленко Ю. А. Мониторинг образовательного процесса в ДОУ / Ю.А. Рыленко // Молодой ученый. - 2015. - №17. - С. 565-568
65. Сеницына О. А. Формирование коммуникативной деятельности у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / О. А. Сеницына, Е. А. Савина // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). - СПб.: Заневская площадь, 2014. - С. 269-271.
66. Соловьев, И.М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми / И.М. Соловьев // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. – М., 1953. – С. 5-72
67. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.

68. Ступак О. В. Организация обучения детей-инвалидов в условиях Минусинской коррекционной школы-интерната VIII вида // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). - СПб.: Заневская площадь, 2014. - С. 271-273.
69. Федосеева О. А. Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью / О. А. Федосеева // Молодой ученый. - 2013. - №1. - С. 323-325
70. Федотова, Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студентов псих.-пед. факультетов высш. учеб. заведений / Г.А. Федотова. – Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.
71. Шейхмамбетов С. Р. Современная методика оценки результатов обучения // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1516-1519
72. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. - СПб.: Изд-во Союз, 2004. -336 с.
73. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. - Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 368
74. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. - СПб.: Речь, 2005. - 477 с.
75. Шульженко, Н. В. Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Н. В. Шульженко. — Екатеринбург, 2012. — 25 с.
76. 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.