

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

Деревяшкина Юлия Андреевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**МОНИТОРИНГ ПОНИМАНИЯ ПИКТОГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ У
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЁЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В
ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ**

Направление подготовки: 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы:

Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И.о. заведующего кафедрой: к.п.н., доцент

Беляева Ольга Леонидовна

22.11.2019

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:

к.п.н., доцент

Брюховских Людмила Александровна

22.11.2019

(дата, подпись)

Научный руководитель: к.п.н., доцент

Мамаева Анастасия Викторовна

22.11.2019

(дата, подпись)

Обучающийся:

Деревяшкина Юлия Андреевна

22.11.2019

(дата, подпись)

Красноярск 2019

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Анализ литературных источников по проблеме оценивания учебных достижений у обучающихся с умственной отсталостью.....	10
1.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелой умственной отсталостью	10
1.2 Анализ существующих подходов к обучению альтернативному чтению.....	22
1.3 Обзор систем мониторинга достижений обучающихся с интеллектуальной недостаточностью	38
Глава 2. Изучение факторов и условий, влияющих на уточнение требований к содержанию и процедуре мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью в интерактивной среде	49
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента	49
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента	54
2.3 Методические рекомендации по проведению мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью в интерактивной среде.....	63
Заключение	68
Библиографический список	71
Приложения	80

Введение

Актуальность. На сегодняшний день нормативно-правовые документы, которые регламентируют содержание обучения детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями предусматривают учебный предмет: «Речь и альтернативная коммуникация», а также коррекционный курс «Альтернативная коммуникация» [65].

Для обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью умение понимать смысл доступных невербальных графических знаков (пиктографических изображений) является одним из доступных и значимых результатов в данной предметной области. [3]

Одной из важных задач педагогической деятельности учителя и существенной составляющей процесса обучения является мониторинг учебных достижений. Актуальной является проблема оценивания навыка формирования альтернативной коммуникации. Система оценки должна позволять систематически отслеживать минимальные учебные достижения для своевременной корректировки программы с целью улучшения результатов обучения.

Не смотря на безусловные достоинства использования для диагностики обучения и развития обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью методов наблюдения и методов экспертной группы, а именно их комплексность, возможность качественного анализа, выявления причин и механизмов нарушения, минимизацию затрат и прочее, эти методы не лишены субъективности.

С целью выявления стартовых и потенциальных возможностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями в специальной литературе широко представлены данные о возможностях применения методов психолого – педагогического эксперимента, сбора и анализа данных о обучающемся, изучении продуктов его деятельности. Однако, с целью

мониторинга в текущем учебном процессе эти подходы не являются достаточно эффективными.

Для оценивания учебных достижений у обучающихся с когнитивными расстройствами сотрудниками Университета Миннесоты предложена технология «формирующего оценивания» - новый генеральный формат оценки (GOMs). Она объективна, надежна, валидна и чувствительна к минимальным продвижениям обучающихся за короткие периоды времени.

В нашей стране данная технология была адаптирована с учётом специфики обучения чтению детей с интеллектуальными нарушениями.

А.В. Мамаевой, Т.В. Задорожной, Б. Абери, Р. Тича, Н.В. Артемьевой, К.В. Кардашовой, Д.В. Синельниковой, Н.Н. Постниковой, О.О. Русаковой, А.А. Горностаевой и др. был проведён ряд исследований, в результате которых процедуру мониторинга рекомендовано было проводить в интерактивной среде, что позволило бы сократить временные затраты, сохранив при этом углубленность и качество исследования. [1]

Для КГПУ им. В.П. Астафьева данная проблема является одной из приоритетных и значимых, поэтому в рамках центра технологического превосходства была разработана интерактивная среда «Говорящие уроки», включающая в себя наборы заданий для реализации мониторинга учебных достижений обучающихся с выраженными трудностями в овладении навыком чтения.

Термин «интерактивность» происходит от английского слова, которое в переводе означает «взаимодействие».

Интерактивная среда предполагает открытый характер образовательного процесса на основе сотрудничества с семьями обучающихся, раскрывает характер и степень их вовлечённости.

В связи с изменениями условий реализации данной технологии, а именно помещении её в интерактивную среду встала проблема уточнения и дополнения требований к процедуре мониторинга понимания

пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью.

Таким образом, проблема уточнения и дополнения требований к содержанию и процедуре мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью на данный момент особенно актуальна.

Объект исследования: оценка учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.

Предмет исследования: содержание и процедура мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью в интерактивной среде.

Цель исследования: уточнить содержание и требования к процедуре мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжелой степенью умственной отсталости в интерактивной среде.

В соответствии с поставленной целью были выделены **задачи исследования:**

1. Проанализировать данные психолого-педагогической и научно-методической литературы по вопросам обучения, диагностики и оценки учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.
2. Проверить стабильность и достоверность наборов заданий применяемых для диагностики понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью в интерактивной среде.
3. Уточнить правомерность использования правила «трёх ошибок» для диагностики понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталости в интерактивной среде.
4. На основе полученных результатов разработать рекомендации по проведению мониторинга понимания пиктографических изображений у

обучающихся с тяжелой умственной отсталостью в интерактивной среде.

Гипотезой исследования является предположение о том, что наборы заданий представленные в интерактивной среде с соблюдением ряда требований для мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью стабильны и достоверны.

Теоретической и методологической основой исследования явились положения:

- о зонах "актуального" и "ближайшего" развития, ориентация на зону ближайшего развития в процессе обучения (Л.С.Выготский). Посредством предусмотренной нами технологии мониторинга выявляться будут не только умения, находящиеся в зоне "актуального" и "ближайшего" развития, но и те, которые находящиеся в ближайшей перспективе вне зоны "ближайшего развития".
- положение о понимании письменной речи, как "символизации символов", "символизма второго порядка" (Л.С.Выготский), а способность к символизации, овладение графическим символизмом как одну из ключевых предпосылок овладения навыком чтения, что объясняет правомерность включение в набор заданий мониторинга серии на понимание пиктографических изображений;

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

- поэтапности;
- обходного пути;
- «количественно-качественного анализа;
- минимизации временных затрат.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования:

1. Теоретические: анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.
2. Эмпирические: изучение медицинской и психолого-педагогической документации; беседы с педагогами; наблюдение; констатирующий эксперимент; количественный и качественный анализ результатов.

Научная новизна. В результате проведенного нами исследования выявлены специфические особенности и факторы, влияющие на результаты мониторинга навыка понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью в интерактивной среде.

Теоретическая значимость заключается в уточнении требования к содержанию и процедуре мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью в интерактивной среде.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций для проведения мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью в интерактивной среде, которые могут быть использованы учителями-дефектологами и логопедами. Уточнены требования к содержанию и процедуре мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью в интерактивной среде.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе КГБУ СО «Психоневрологического интерната для детей «Подсолнух». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 9 обучающихся с тяжелой умственной отсталостью.

При комплектовании экспериментальной группы учитывались: однотипный характер дефекта (тяжелая умственная отсталость, F72); обучение по специальной индивидуальной программе развития.

Исследование проводилось в течение 2017 – 2019 гг. и проходило в три этапа:

I этап: (сентябрь 2017 года – апрель 2018 года) – изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и места исследования, разработка методики констатирующего эксперимента, подбор испытуемых.

II этап: (ноябрь 2018 – май 2019 года) – проведение констатирующего эксперимента.

III этап: (май 2019 – октябрь 2019 года) – анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- участие в научных и научно-практических конференциях: Красноярск 2017; Красноярск 2019;
- публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов и научных журналах: Красноярск 2018, Красноярск 2019).

По теме магистерской диссертации опубликовано 2 статьи.

Структура и объем работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения, списка литературы из 70 источников. Работа включает 1 схему, 3 гистограммы и 6 таблиц.

Глава 1. Анализ литературы по проблеме оценивания учебных достижений у обучающихся с умственной отсталостью

1.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелой умственной отсталостью

В отечественной дефектологии всегда уделялось значимое внимание проблемам умственной отсталости. Изучению данного вопроса посвящены труды Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, К.С. С.А. Лебединской, В.И.Лубовского, А.И. Мещерякова, М.С. Певзнер и других учёных.

По данным их исследований к умственной отсталости можно отнести состояния сопровождающиеся стойким, необратимым нарушением преимущественно когнитивной деятельности, вызванные органическим поражением коры головного мозга, имеющими разлитой характер. Из чего следует, что именно стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение при диагностике умственной отсталости должны учитываться в первую очередь.

Однако положение об органическом повреждении головного мозга требует некоторых уточнений.

Во-первых, органическая недостаточность головного мозга может быть обусловлена как экзогенными, так и эндогенными факторами. Что не имеет конкретного обозначения в приведённом выше определении. [47]

Во-вторых, интеллектуальная недостаточность стойкого характера в некоторых случаях обусловлена поражением не только коры головного мозга, но и преобладающим поражением более древних образований, препятствующих накоплению опыта и обучению, что имеет отражение и в работах Е.Л. Инденбаум [18].

В-третьих, категорическое утверждение о том, что умственная отсталость, всегда является результатом органического поражения головного мозга, в настоящий момент не имеет окончательного подтверждения. Лёгкая степень умственной отсталости, не всегда обусловлена органической недостаточностью головного мозга, а взаимосвязь между интеллектом и нарушением структур мозга не раскрыта. [26]

Исходя из вышеперечисленного, общепринятая в XX веке в отечественной коррекционной педагогике и психологии точка зрения о диагностировании умственной отсталости только при наличии всех трёх диагностических критериев, не подтверждается. [39]

Понятие «умственная отсталость» объединяет всякого рода формы патологии, которые проявляются недоразвитием познавательной сферы. Они различны по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям, а также могут отличаться по времени возникновения и по особенностям течения.

Типичной для умственной отсталости особенностью является недоразвитие как психической деятельности, так и эмоционально-волевой сферы, моторики, сенсорного восприятия, речи, поведения, физического развития, то есть всей личности в целом. Вышеперечисленное приводит не только к затруднениям в усвоении образовательной программы, но и к трудностям в социальной адаптации. Как правило степень недоразвития умственно отсталых соответствует степени их дефекта. У таких детей наблюдаются грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированы процессы возбуждения и торможения, нарушено взаимодействие первой и второй сигнальных систем, что объясняет своеобразие их развития, что представляет собой физиологическую основу для аномального психического развития ребёнка. Это подтверждено исследованиями таких учёных как А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, А.И. Мещеряков, М.С. Певзнер и других.

Вследствие нарушения у детей с умственной отсталостью процесса мышления страдает способность к отвлечению и обобщению. Знания таких детей об окружающем мире искажены, а жизненный опыт крайне беден. Это объясняется недоразвитием познавательных интересов, сниженной познавательной активностью, что обусловлено слабой подвижностью и переключаемостью психических процессов. Трудности адекватной ориентировки в окружающей среде объясняется слабостью дифференциации слуховых, зрительных, тактильных, кинестетических, обонятельных и вкусовых ощущений. Следствием вышеперечисленного являются трудности в овладении счётом, чтением и письмом.

Л.В. Кузнецова, А.А. Катаева, И.Н. Нурлыгаянов, Е.А. Стребелева, А.Г. Москвина, Е.М. Мастюкова, Л.М. Шипицына и другие исследователи ключевую роль в структуре психического дефекта у детей с интеллектуальными нарушениями стойкого характера отдают недостаточности таких высших форм познавательной деятельности как абстрактное мышление, при относительной зрелости потребностей, связанных с инстинктами [22,28,42,44,69].

Обоснование этой позиции отражено в работах М.С. Певзнер, выраженная интеллектуальная недостаточность с её точки зрения характеризуется недоразвитием мозга (извилины недостаточно развиты, количество корковых слоёв уменьшено, клетки в слоях расположены неправильно, количество нервных клеток уменьшено, белое вещество недоразвито и имеет клеточные проявления) [45].

С позиции Л.П. Уфимцевой наиболее значимым в диагностике умственного недоразвития, в прогнозировании динамики развития конкретного обучающегося, является знания этиологии, патогенеза и клинических проявлений умственной отсталости. Это в свою очередь оказывает решающую роль при решении вопроса о реабилитации и

определения индивидуального образовательного маршрута ребёнка. И делает наиболее эффективным педагогический процесс [62].

В международной классификации болезней, травм и причин смерти 10-й редакции (далее МКБ-10) предусмотрена градация степеней медицинского диагноза «умственная отсталость». В соответствии с ней выделяют четыре степени интеллектуальных нарушений стойкого характера: легкую, умеренную, тяжелую, глубокую.

Определение степени умственной отсталости производится путём психометрического тестирования и определения коэффициента IQ, отражающего соотношение психического и хронологического возраста. В соответствии с МКБ-10, приняты следующие условные показатели. IQ равное 20-34 говорит о тяжелой умственной отсталости (F-72).

Г.В. Цикото в своих работах делает акцент на то, что наряду с выраженными интеллектуальными нарушениями у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью часто страдает зрительное и слуховое восприятие. Неспособность полностью использовать анализаторы и качественно перерабатывать получаемую информацию, является характерной особенностью сенсорных функций у значительной части таких детей, нежели их органические поражения. Также Галина Викторовна отмечает пониженный темп деятельности в освоении предметных знаний, который выражается в ограничении предметных действий, в заклипании на первоначальном способе их выполнения, склонности к стереотипиям и персеверациям. [67]

По мнению многих учёных, причиной крайней скудности чувственной информации и чувственного познания (являющимися базой умственного развития) является недостаточная сформированность предметных действий [10,11,12].

Анализ литературных источников позволил нам выделить значимые особенности высшей нервной деятельности (далее ВНД) детей с тяжёлой степенью умственной отсталости:

- выраженная инертность, ярко выступающая на уровне второй сигнальной системы;
- грубая инертность старых словесных связей (в отчетах), персеверации в речевых реакциях;
- выработка новых связей значительно замедлена;
- легкость образования словесных стереотипов.

Согласно мнению С.Д. Забрамной и Г.В. Цикото, беспорядочная и неосмысленная деятельность обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью вызвана ядерными нарушениями процессов высшей нервной деятельности и всех психических процессов. Это не даёт возможности сформироваться целенаправленным приёмам когнитивной деятельности. Со стороны мышления авторы отмечают следующие особенности[12,13,14,67]:

- отчётливо выраженная бессистемность представлений и понятий,
- отсутствие либо слабость смысловых связей, трудность их установления,
- инертность,
- узость и конкретность,
- серьёзные трудности либо недоступность процессов общения.

У обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью «резко понижен психический тонус», наблюдается «негативизм», они стремятся «ускользнуть» от внешних раздражителей, невнимательны, психически пассивны, это необходимо учитывать в процессе их обучения. [6]

С.Д. Забрамная и Т.Н. Исаева указывают на то, что способность ребёнка к обучению является важнейшим показателем уровня психофизического развития при дифференциальной психолого-педагогической диагностике. Обучаемость ребёнка модифицируется

посредством взаимодействия со взрослым в таких видах деятельности как: бытовая, игровая, учебная, трудовая и тому подобное. Так же они рекомендуют педагогу в учебном процессе учитывать произвольность психических процессов ребёнка, наличие интереса, эмоциональное реагирование, способность к волевому усилию и прочее.

Для организации эффективного учебно-воспитательного процесса рационально учитывать показатели, приведённые ниже.

У обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью имеются выраженные нарушения в физическом развитии. Походка неустойчива, грубо нарушена зрительно-двигательная координация, движения хаотичны. Даже при оказании помощи затруднены согласованные действия обеих рук, рук и ног.

Со стороны бытовых навыков наблюдаются трудности в выполнении элементарных действий по самообслуживанию. Затруднён самоконтроль физиологических потребностей.

Обучающиеся данной категории отзываются на своё имя, по просьбе педагога могут показать некоторые части тела. Знают и выделяют только близкое окружение, понимание родственных отношений и половозрелых различий им недоступно. В окружающем не ориентируются, временные представления недоступны.

Контакт не иницируют, он крайне затруднён из-за непонимания обращенной речи, имеют место проявления негативизма. Дети реагируют на ласку, поощрение в виде вкусных съестных вещей, игрушек и т.п. Для них характерно пассивное подчинение.

Интерес к какой-либо деятельности самостоятельно не проявляют, испытывают трудности в понимании и удерживании инструкции. При выполнении простейших заданий необходима совместная пошаговая помощь взрослого. Регуляторные механизмы не сформированы. Неспособность к

самостоятельным волевым усилиям. Стимулирующая помощь мало эффективна. К оценке результатов своей работы безразличны.

Восприятие знакомых предметов возможно при условии максимальной направляющей и разъясняющей помощи взрослого. Восприятие знакомых предметов на основе чувственных раздражителей (двигательных, слуховых и других) затруднено даже при разъясняющей помощи взрослого. Не сформированы понятия об основных признаках предметов, помощь не эффективна.

Со стороны памяти: доступно опосредованное запоминание.

Со стороны мышления: Обобщение, абстрагирование недоступно. Обучающиеся с тяжёлой умственной отсталостью не понимают простейшие ситуации, с большим трудом формируется опыт. Установление причинно-следственных зависимостей, понимание проблемных ситуаций недоступно даже с помощью взрослого. Выраженная пассивность мыслительной деятельности.

Импрессивная и экспрессивная речь грубо нарушены. Понимают лишь небольшое количество слов бытового характера. Диалог недоступен. Необходимо побуждение мимикой, жестами, многократный показ и совместные действия [14].

В связи с искажением зрительного восприятия у детей с тяжёлой умственной отсталостью нарушено формирование сукцессивного восприятия, это выражается в невозможности образа стать основой действий, а следовательно - не воспроизводится ребёнком ни в форме предметного изображения, ни при складывании разрезанной картинки. В другом случае имеет место быть искажение и неполноценность воспринимаемого образа.

Не смотря на способность детей с интеллектуальными нарушениями стойкого характера осуществлять выбор по образцу, они не могут найти и исправляют допущенные ошибки. Это обусловлено тем, что подлинные пробы в их действиях отсутствуют, имеются только схожие с ними

формальные действия. Причиной тому служит отсутствие ориентировочно-исследовательской деятельности.

Развитие восприятия у детей с умственной отсталостью неравномерно, наблюдается неустойчивость и расплывчатость усвоенных эталонов, перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую не осуществляется.

Применительно к нашему исследованию, имеет значение акцентировать внимание на следующих показателях:

- Особенности восприятия, мышления, память, речи;
- Особенности понимания инструкции, характера осуществления действий (манипулятивных, предметных, орудийных), способности к самостоятельному действию, осуществлению контроля процесса и результатов собственной деятельности, наличию и степени устойчивости интереса к осуществляемой деятельности;
- Особенности характера контактов со сверстниками и взрослыми, владению вербальными и невербальными коммуникативными средствами.

Взяв во внимание тот факт, что у большинства детей с тяжёлой умственной отсталостью нет навыка разговорной речи, а часть из них использует в общении «речь» не понятную для окружающих. Словарный же запас владеющий разговорной речью не превышает 400 слов, что недостаточно для полноценного общения. Мы можем заключить, что вербальное общение в большинстве случаев не может выступать в качестве основного в социальной коммуникации данной группы детей. Следовательно, есть необходимость в использовании средств общения, которые доступны для умственно отсталых детей и понятны для их окружающих.

Д.Н. Исаев имеет суждение о том, что речь детей с тяжёлой умственной отсталостью глубоко недоразвита, появляется с большим запозданием, в

большинстве случаев может не формироваться в течении нескольких лет. Данную категорию относят к «безречевым» детям, общение у них проходит посредством жестов, нечленораздельных звуков, «слов» имеющих смысл только для них самих. В некоторых случаях речь состоит из бессмысленных эхоталических повторений, часто с сохранением услышанной ранее интонации. После настойчивого многолетнего обучения часть таких детей способна выучить названия некоторых предметов обихода, продуктов, животных и так далее. У детей младшего школьного возраста самостоятельная устная речь не подчиняется грамматическим правилам, хотя может состоять не только из отдельных слов, но и коротких предложений. Серьёзные аномалии периферического речевого аппарата усугубляют произносительную сторону речи, она не имеет достаточной модуляции, косноязычна. Фонематический слух недоразвит, структура слов грубо нарушена, понимание чужой речи на примитивном уровне. Но всё же такие дети могут осмыслить интонацию, мимику и отдельные слова собеседника, связанные как правило с основными потребностями. Несмотря на то, что пассивный словарь постепенно обогащается, понимание остаётся ограниченным [19].

Г.В. Гуровец и Л.З. Давидович отмечают, что у детей с тяжёлой умственной отсталостью нарушена регулятивная функция речи, она не включается в процесс деятельности, и не оказывает организующего и регулирующего на него влияния.

В зависимости от степени поражения мозга авторы выделяют несколько уровней сенсорного недоразвития [7]:

Первый уровень - речь окружающих людей не понимают, но воспринимают ближайших родственников, осуществляющих уход за ними;

Второй уровень - оспринимают речь окружающих в виде отдельных коротких фраз и инструкций. Длинные фразы, читаемый текст для

адекватного восприятия не доступен. Инструкции с пространственным восприятием крайне сложны для понимания;

Третий уровень - воспринимают речь на бытовом уровне, выполняют инструкции, прослушивают короткие тексты, поддерживают диалог. Но восприятие недостаточно развито для понимания сложных речевых конструкций и текста. Быстро устают и отвлекаются, недослушав рассказ.

Е.В. Казанцева выделила три уровня речевого развития детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. С учётом опыта использования нейропсихологического метода диагностики она выделила следующие критерии:

- уровень понимания ребёнком обращённой к нему речи;
- степень использования ребёнком речи как средства общения, то есть умение самостоятельно оречевить ту или иную внутреннюю потребность, попросить о помощи;
- умение ребёнка участвовать в диалоге в рамках простой беседы, как в бытовых ситуациях общения, так и в ходе учебной деятельности [20].

А.В. Мамаевой был проведён ряд исследований, направленных на изучение формирования коммуникативных умений у детей с церебральным параличом, имеющих помимо основного дефекта нарушения когнитивного, речевого, эмоционально-личностного развития, что характерно для разных степеней умственной отсталости. Анастасия Викторовна выделила шесть уровней импрессивной речи, подчеркнув, что для детей с тяжёлой умственной отсталостью наиболее характерны нулевой, ситуативный либо номинативный уровни [35,36,37].

На нулевом уровне ребёнок не воспринимает речь окружающих, не всегда реагирует на своё имя и ярко выраженные поощряющие и запрещающие интонации в сочетании с тактильными прикосновениями и/или жестами.

На ситуативном уровне обращённую речь ребёнок понимает в зависимости от ситуации и с опорой на невербальные компоненты коммуникации. Знает своё имя, в условиях коррекционной работы формируется понимание названий частей тела, игрушек, навык адекватного оперирования игрушками и предметами обихода. Ребёнок может овладеть невербальными знаковыми системами, но не понимать предметных картинок.

На номинативном уровне ребёнок хорошо ориентируется в названии предметов, но понимание названий действий лишь начнет формироваться. Характерен импрессивный аграмматизм, то есть непонимание значений предлогов, грамматических категорий, падежных вопросов раннего генеза.

Исследователи Г.В. Гуровец и Л.З. Давидович в своей работе уделили значимое внимание коммуникативной деятельности, выделив значимым для процесса коммуникации особенности моторного речевого развития детей. Соответственно этому критерию они разделили детей с тяжёлой умственной отсталостью на два уровня:

- «Безречевые» дети, среди которых есть безучастные к окружающему миру и не пользующиеся речью, дети произносящие монотонный звук, не являющимся средством общения и дети, пользующиеся неречевыми средствами.
- Дети пользующиеся лепетными словами и словосочетаниями, произнесённые с различными фонетическими искажениями, носящими дизартрический характер. Неразборчивость речи для окружающих, что делает детей «безречевыми», при наличии попыток к пользованию речью обусловлено изменениями подвижности органов артикуляции, трудность придания и удержания артикуляционных позиций [7].

Проанализировав мнения учёных, мы можем полагать, что процесс коммуникативной деятельности, является важнейшим для развития детей с тяжёлой умственной отсталостью. Е.В. Казанцева, взявшая за основу основные структурные компоненты понятия «коммуникативная

деятельность», выделенные М.И. Лисиной [32], разделила развитие коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости на три уровня [20]. Так же она предлагает выделить две категории детей, среди тех которые относятся к третьему уровню речевого развития, на основании того, какой компонент речевого недоразвития у них доминирует – сенсорный или моторный.

К первой подкатегории она предлагает отнести детей с выраженным сенсорным недоразвитием, испытывающих значительные трудности в понимании обращённой к ним речи. Пониманию доступны лишь короткие фразы и инструкции, которые сопровождаются детальной демонстрацией тех действий, которые необходимо совершить. Длинные фразы, наряду с читаемым ими текстом недоступны для восприятия, соответственно реагировать на них адекватно они не способны.

Ко второй подкатегории относятся дети, в структуре дефекта которых доминирует моторный компонент речи. Их можно поделить на два варианта:

- Дети, осуществляющие речевую деятельность посредством лепетных слов и/или словосочетаний, произносимых с различными фонетическими искажениями. В основе этого лежит недостаточная подвижность их артикуляционного аппарата, нарушенная организация артикуляционных поз, существенные затруднения в удержании серии двигательных поз и кинестезий. Понять речь таких детей крайне сложно, а снижение речевой активности может привести к тому, что ребёнок может стать фактически «безречевым».
- Абсолютно безречевые дети, экспрессивная речь которых состоит из отдельных звукоподражательных вокализаций и/или слогов. Компенсаторные механизмы проявляются активно, в виде замены вербальных средств коммуникации на невербальные. В плане коммуникации и развития речи, независимо от возраста, такие дети наиболее сложные [20].

Проанализировав ряд литературных источников, мы видим, что у детей с тяжёлой умственной отсталостью коммуникативная деятельность отличается целым рядом специфических особенностей, свойственные им коммуникативные нарушения носят полиморфный характер. Главной же особенностью является возможность использования потенциала вербальных средств не только для межличностной коммуникации, но и для организации образовательного процесса. Учёные отмечают, что появление у ребёнка активной речи намного отстаёт от развития её понимания, что является значимым для развития первой, следовательно, формирование импрессивной речи – приоритетное направление в обучении таких детей.

Таким образом, выделив необходимые для цели нашего исследования характеристики мы можем представить клинико-психолого-педагогический портрет обучающегося с тяжёлой умственной отсталостью:

1. недоразвитие сенсорных функций ведёт к специфическому восприятию учебного материала;
2. импрессивная речь развивается с рядом особенностей;
3. глобальность восприятия и грубая неспособность дифференцировать служит причиной хаотичности деятельности;
4. лёгкость в образовании словесных стереотипов, существенное замедление в выработке новых связей объясняется инертностью нервной деятельности на уровне второй сигнальной системы;
5. регулирующие и исполнительские функции речи значительно недоразвиты;
6. коммуникативная деятельность недоразвита;
7. малый объём, недостаточная устойчивость, нарушение распределения и произвольности внимания, обусловленное его специфическим недоразвитием;

8. замедленность, фрагментарность, недостаточная устойчивость, нарушение обобщённости и целостности восприятия, обусловленное его специфическим недоразвитием;
9. замедленность и непрочность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, что является показателем специфического недоразвития памяти;
10. недоразвитие двигательной сферы обусловлено моторными нарушениями.

1.2 Анализ существующих подходов к обучению альтернативному чтению

Одной из перспективных психолого – педагогических проблем является развитие письменной речи обучающихся. Это касается не только типично развивающихся детей, но и детей с интеллектуальными нарушениями. Во второй половине XX века в нашей стране детей данной категории обучали аналитико – синтетическому чтению, что было неэффективным и мало доступным. В связи с вышесказанным встал вопрос о необходимости поиска иных методик и подходов. Сравнительно недавно, в отечественную практику обучения умственно отсталых детей вошло понятие «альтернативное чтение».

Закон РФ «Об образовании» № 273-ФЗ от 29.12.2012г. и принятый согласно приказа №1599 Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) включают в образовательный процесс следующие категории умственно отсталых детей (дифференцируя их на два варианта): к варианту 1 относят детей с легкой умственной отсталостью; к варианту 2 – детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР).

В соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по Варианту 2, в учебном плане выделяется образовательная область «Язык и речевая практика». Основной частью которой является предмет «Речь и альтернативная коммуникация» [65].

В связи с тем, что у обучающихся с тяжёлой степенью умственной отсталости устная речь (звучащая) отсутствует либо грубо нарушена, их обучение должно включать целенаправленную педагогическую работу на умение использовать альтернативных средства коммуникации и социального общения. Средства альтернативной коммуникации дают возможность детям с отсутствием общеупотребительной речи выражать свои потребности, желания и чувства, что в свою очередь снижает агрессию к себе и окружающим, расширяет перспективы развития, обучения, воспитания, социализации и способствует формированию чувства собственной значимости.

Цель предмета «Речь и альтернативная коммуникация» заключается в формировании коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе социального взаимодействия [51, стр.367].

Предмет содержит следующие разделы:

- Раздел «Коммуникация» направлен на: закрепление средств общения в ситуации делового взаимодействия обучающегося с окружающими, умения продуктивно устанавливать, поддерживать и завершать контакт; овладение средствами альтернативной коммуникации в доступной для обучающегося форме; в процессе игрового и учебного взаимодействия выстраивать ситуации в которых необходимо практиковать диалогическую речь.
- Раздел «Развитие речи средствами вербальной и невербальной коммуникации» направлен на: повышение качества коммуникативных

возможностей обучающегося при формулировании ответа на обращенную речь окружающих в ситуациях социального взаимодействия; наращивание возможностей применения речевых средств коммуникации (включая альтернативные) в ситуации сотрудничества с новыми взрослыми и сверстниками.

При обучении коммуникации с использованием невербальных средств А.М. Царев предлагает использовать графические изображения, электронные устройства, устройства «Language Master», коммуникативные кнопки, коммуникатор «GoTalk».

- Раздел «Чтение и письмо» направлен на: развитие ручной и мелкой моторики; упрочении умения выполнять целенаправленное действие с пишущим предметом по инструкции предъявляемой словесно либо по образцу; наращивание элементарных графо моторных умений; развитию слухового внимания и слухового восприятия; развитие интереса и порождение потребности к прослушиванию коротких текстов, читаемых взрослым [51, стр. 367-368].

Коррекционный курс «Альтернативная коммуникация» предполагает подобные разделы учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация».

Основные задачи коррекционной работы: выбор доступного ребенку средства невербальной коммуникации, овладение данным средством коммуникации и применение его для решения требуемых данному возрасту житейских задач.

Данный курс ориентирован на помощь при обучении речи с использованием альтернативных (в случае отсутствия речи) либо дополнительных (в случае невнятной, смазанной речи) средств коммуникации, что является необходимой частью всей системы коррекционно-педагогической работы.

Псковским Центром лечебной педагогики руководителем которого является А.М. Царев создан учебно-методический комплекс (УМК) по разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР). Электронный учебно-методический ресурс посредством программы конструктора даёт возможность составить СИПР в режиме «онлайн». [63]

Перечисленные аспекты являются насущными и достойными внимания, однако обучение чтению аналитико – синтетическим методом, разработанным в XX веке продолжается в российских школах и в настоящее время. Расскажем о них далее.

«Программы обучения глубоко умственно отсталых детей», которые были утверждены Министерством просвещения РСФСР в 1983 году (разработанные НИИ дефектологии АПН СССР под руководством А.Р. Маллера, Г.В. Цикото) включают учебный курс «Чтение и письмо» для обучающихся с первого по восьмой классы (210 часов на год обучения) [53]. Пояснительная записка к данной учебной дисциплине гласит о том, что обучение грамоте ведётся по звуковому аналитико-синтетическому методу с учётом специфических особенностей когнитивной деятельности обучающихся.

Подробное изучение содержания учебного курса по чтению даёт нам понимание того, что он в сущности является распределённой на восемь лет программой обучения чтению в начальных классах средней общеобразовательной школы. Представляет интерес содержание пояснительной записки к программе обучения чтению. В ней указано, что в средних классах дети с глубокой умственной отсталостью способны прочесть короткие тексты из учебника вспомогательной школы, пересказать их по наводящим вопросам, учатся читать рукописные тексты. В виду наличия ярко выраженного недоразвития мышления и того факта, что значительная часть таких обучающихся не владеют общеупотребительной речью вызывает сомнение возможность освоения ими таким действий.

В старшем школьном возрасте предлагается обучать чтению печатных инструкций к урокам труда, коротким рассказам из детских журналов и уличным вывескам [53]

Исходя из этого, очевидно желание перенести методику обучения чтению из обычной начальной школы в специфическую образовательную среду.

Подобная тенденция просматривается в пояснительных записках и содержании многих авторских программ по обучению чтению обучающихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью размещённых в специализированных интернет ресурсах [55] и опубликованных в специализированных сборниках издаваемых центрами повышения квалификации педагогических работников [52].

Общепризнанной является точка зрения о том, что применение аналитико-синтетического метода для обучения чтению детей с недоразвитием операции анализа и синтеза малоэффективно. Разумеется, при таком подходе могут быть достигнуты некоторые результаты, но их неправомерно будет считать эффективными, так как механическое чтение не способствует формированию у обучающихся следующих коммуникативных умений: понимание окружающих, возможность давать обратную связь, самим обращаться к окружающим.

Большинство педагогов - практиков разрабатывая собственные программы для обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью опирается на программно-методический материал коллектива специалистов под руководством И.М. Бгажноковой.

В учебном плане включена образовательная область «Родная речь», презентованная такими учебными предметами, как устная речь, чтение, письмо, основы грамоты. В пояснительной записке к ней авторы отмечают возможность овладение чтением и письмом лишь ограниченной части обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью. Следовательно, упор

необходимо делать на развитие их вербальных и невербальных коммуникативных умений.

В программе обозначены пропедевтический и основной этапы обучения, которые неразрывно связаны между собой. Каждый этап содержит разделы (развитие коммуникации, активизация речи и познавательной деятельности, развитие графических умений) и уровни обучения взаимодополняющие друг друга.

В образовательном процессе занятия по чтению, письму, развитию речи отграничены друг от друга, но наряду с этим каждое из них включается в единый комплекс, направленный на развитие речи, активизацию познавательной деятельности, обучение чтению и письму с учётом индивидуальных достижений [4].

Особо отмечен факт о том, что речевое развитие и развитие коммуникативных умений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью крайне отличны, а следовательно планировать работу в образовательной области «Родная речь» конкретно определяя количество часов неправомерно.

В программах И.М. Бгажноковой выделены три уровня освоения чтения, письма и коммуникации, что характеризует их отличие от программ А.Р. Маллера и Г.В. Цикото. Относительно навыка чтения обучающимся с тяжёлой умственной отсталостью на третьем (самом высоком) уровне доступно:

- образование и чтение слов из доступных слоговых структур;
- соотнесение слов с предметами и изображениями;
- составление предложений из прочитанных слов (с опорой на изображение);
- формирование ответа на вопросы по содержанию прочитанного.

Несмотря на относительно обоснованный прогноз авторов, достижение некоторых результатов сомнительно. Например, выборочное чтение слов,

которое требует задействования таких операций, как анализ и абстрагирования.

Е.И. Капланская, под руководством Т.Н.Исаевой разработала учебные планы для обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью которые так же целесообразно отметить. По её мнению на первый план при обучении таких детей следует вынести следующие задачи:

- формирование социального поведения и коммуникативных умений;
- формирование и развитие коммуникативной функции речи.

Предмет «Общение и окружающий мир» включён в учебные планы для решения этих задач является базовым для всех дисциплин. Чтение, письмо и развитие речи – три составляющих образовательной области «Русский язык». Автор особенно выделяет факт того, что нарушения развития детей с тяжелой умственной отсталостью не даёт возможность сформироваться навыку самостоятельного чтения, в следствии этого последовательность изучения звуков и букв, усвоение основных слоговых структур, чтение слов, предложений, коротких текстов не может носить традиционный характер и содержит элементы глобального чтения.

Постановка задач осуществляется в соответствии с целью создания оптимальных условий для социализации обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью, их возможности оцениваются соразмерно, планируемые результаты доступны, исключается механистическое освоение навыка чтения.

Независимо от того, что в основу большей части методических разработок педагогов – практиков положены перечисленные выше источники, нельзя опустить тот факт, что в настоящее время появляется всё больше публикаций посвящённых разработке принципиально иных учебных планов и программ для обучения детей с тяжёлой умственной отсталостью. Это объясняется, главным образом, введением в действие Федеральных государственных образовательных стандартов не только для

общеобразовательных школ, но и для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Учитель – дефектолог ЧУОО «Школа св. Георгия», г.Москвы Е.А. Аникушина разработала программу коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» которую хотелось бы отметить.

Целью курса состоит в формировании умения детей применять доступные средства поддерживающей коммуникации в разных ситуациях, когда им необходимо объяснить свои потребности или желания.

Коррекционный курс «Альтернативная коммуникация» содержит разделы обучающие ориентироваться в визуальном расписании, предъявлять основные потребности и желания, применять различные коды альтернативной коммуникации, читать глобально и писать альтернативно. Это необходимо для обучения способам взаимодействия и обмена социальным опытом.

Ещё одним примером образовательной программы (используемой в наше время наиболее часто) служит программа «Альтернативное чтение» для обучающихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью разработанная Л.Б. Баряевой и коллективом специалистов под её руководством []

Её суть заключается в обучении альтернативным приёмам работы с различными видами доступной информации, необходимость которого объясняется значительными ограничениями вербальной коммуникации обучающихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью и, следовательно, значительной зависимостью от коммуникативных партнеров.

Альтернативное чтение предусматривает такие варианты обучения «чтению» как:

- «чтение» телесных и мимических движений;
- «чтение» изображений на картинках и картинах;
- «аудиальное чтение» (прослушивание аудиокниг);
- «чтение» видеоизображений;

- «чтение» пиктограмм;
- глобальное чтение;
- чтение букв, цифр и других знаков;
- чтение по складам.

Такое объёмное понимание «чтения» и, относительно этого обучение кодированию и декодированию визуальной и аудиальной информации служит усовершенствованию социально-бытовой ориентировки обучающихся. Предмет «Альтернативное чтение» связан со всеми учебными предметами и направлениями коррекционно-адаптационной работы. Вместе с тем следует учитывать, что не все варианты работы могут быть использованы для обучения конкретного ребёнка с тяжёлой умственной отсталостью в виду значимых ограничений развития их интеллекта.

Специфика методического подхода к обучению альтернативному чтению содержится, в первую очередь, в том, что оно осуществляется индивидуально или малыми группами (до трёх человек). Количество занятий для каждого ученика устанавливается индивидуально, на основе психолого-медико-педагогических рекомендаций. Оно так же может меняться в зависимости от состояния здоровья обучающегося в определённый момент времени.

На западе популярна система общения при помощи обмена карточками (PECS), авторы которой Лори Фрост и Энди Бонди. Система создана для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. PECS сочетает в себе принципы прикладного анализа поведения, представления о нормальном языковом и речевом развитии и разработке в области дополнительной и альтернативной коммуникации. Цель системы – научить ребёнка сообщать о желании получить нужный ему предмет или сделать что либо, с помощью карточек с изображением. Система рассчитана на последовательное прохождение пяти этапов:[]

- формирование навыка подавать карточку с изображённым предметом или действием для выражения просьбы партнёру по коммуникации,
- закрепление и обобщение навыка, полученного на первом этапе,
- выбор между двумя желаемыми предметами,
- обучение выбору карточки из коммуникационной книги.

Интерес представляет разработанная под руководством Л.Б. Баряевой реализация программного раздела «Альтернативное чтение». Ключевая идея лежащая в основе которой заключается в том, что обучающиеся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью не способны применять в полном объёме потенциал речи как основополагающее социального взаимодействия и регулятора их поведения в силу своих познавательных и эмоциональных особенностей. В связи с этим необходимо обеспечить их системой невербальных средств общения, обеспечивающей развитие языковой компетенции, увеличивающей возможности общения и обучения [3].

Работа по формированию и отработке предварительного замысла зависима от цели развития регулирующей и исполнительской функций речи и его реализации посредством символических средств.

Посредством данной системы предполагается формирование логически последовательного ряда, включающего в себя:

- первостепенное понятие «знак» (пиктографическое изображений);
- обобщающее понятие;
- автоматизация навыка самостоятельных действий с пиктографическими изображениями;
- самостоятельная ориентировка в знаковой системе.

Использование пиктографических изображений, из которых можно составить простые рассказы, основанные на личном опыте ребёнка, а так же умение «словесно» отчитаться о проделанных действиях во время выполнения продуктивных видов деятельности положено в ядро учебно-методического комплекса.

В процессе работы над каждой из тем сукцессивно используются следующие упражнения, позволяющие привести её в систему:

- практические упражнения;
- упражнения с картинками;
- упражнения с пиктограммами (символами);
- «письменные» упражнения;
- упражнения со словами.

Из вышесказанного мы полагаем, что основной упор делается на работу с пиктограммами, как базовыми «заменителями» речевых средств коммуникации, языковой альтернативой, но работе с ними должны предшествовать этапы, без прохождения которых освоение пиктограмм невозможно.

Пиктографические изображения как специальные невербальные коммуникативные средства развивают у обучающихся навыки символизации, умение воспроизводить и сопоставлять, что необходимо для формирования представлений и понятий. Кроме этого, умение обучающимся последовательно выстроить свои мысли даёт возможность окружающим понять его, что крайне необходимо для усвоения обучения.

Данный метод может применяться в работе с умственно отсталыми обучающимися в следующих целях:

- организация коммуникации,
- актуализация перцептивных и понятийных возможностей,
- активизация невербального интеллекта и прочее.

В любом из случаев занятия с применением пиктограмм способствуют развитию познавательных способностей, стимулируют и активизируют коммуникативную и прочие виды деятельности. Опора на «графический» язык способствует развитию импрессивной речи обучающихся, что в свою очередь является опорой для формирования экспрессивной речи.

Метод глобального чтения, прослеживающийся в программно – методических разработках Л.Б. Баряевой и её коллег широко используется в нашей стране как самостоятельно, так и включённо в комплексные методики обучения альтернативному чтению.

Единицей чтения при обучении методу целых слов (глобальному чтению) первоначально становится слово (без вычленения отдельных букв), подкреплённое изображением. Эффективность данного метода может быть достигнута посредством соблюдения постепенности и последовательности, слова должны обозначать понятные обучающемуся предметы, действия, явления. Авторы выделяют следующие этапы обучения:

- чтение привычных слов (собственное имя, имена близких окружающих и клички домашних животных),
- чтение слов,
- чтение письменных инструкций,
- чтение предложений.

Л.Б. Баряевой и Е.Т. Логиновой в 2007 году в серии пособий «Я - говорю!» были представлены наборы пиктограмм и игровых заданий для развития потребности в общении и формировании элементарных коммуникативных умений. Пиктограммы изображающие предметы изображены на голубом фоне, действия - на красном; признаки - на зелёном. Пособие целесообразно использовать для коррекционно – педагогической работы со следующей категорией детей: неговорящие, с речевым недоразвитием, с нарушением эмоционально – волевой сферы, испытывающие коммуникативные трудности, с нарушенным интеллектом.

Зачастую метод глобального чтения отождествляют с методикой раннего развития американского нейрофизиолога Глена Домана.

В нашей стране А.А. Маниченко разработал развивающую программу с аналогичной структурой «Читаем с пелёнок» [40]. По мнению автора, обучение чтению целыми словами более физиологично, в виду того, что мы

мыслим не буквами и слогами, а только целыми словами. Мышление же и речь неразрывны между собой.

Сильная сторона данного метода заключается в возможности ввести в круг чтения большое количество слов, необходимых для образовательных целей. Методика имеет и слабые стороны:

- пассивность ребенка в процессе обучения;
- ребенку необходимо самостоятельно догадаться о принципе чтения, а не всем детям это под силу;
- методика не адаптирована к специфике русского словообразования.

В нашей стране в начале XX века метод глобального чтения применялся для обучения чтению глухих [27]. Позже его стали применять в работе с умственно отсталыми детьми.

В настоящее время данный подход благополучно применяется при обучении глухих и слабослышащих детей раннего дошкольного возраста, а также используется педагогами-практиками при обучении грамоте детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. Но следует отметить, что обобщённых достоверных сведений об эффективности применения этого метода в работе с данной категорией детей в специальной литературе не отражено.

По мнению Ю.Н. Кисляковой процесс формирования коммуникативных навыков у детей с тяжёлой умственной отсталостью можно условно разделить на следующие этапы [23]:

- пропедевтический (подготовительный) этап,
- репродуктивный – этап формирования умений и навыков осуществлять общение,
- продуктивный или этап «чтения» и «письма» - этап реализации сформированных умений,
- оценочно-коррекционный этап.

Предложенная ею система опирается на ряд научных подходов: социокультурный, интегративный, личностно-ориентированный, деятельностный, прагматический, ситуативный и инструментальный.

При определении содержания обучения учитываются следующие специфические дидактические принципы: принцип многоканальности; от реального к абстрактному; постоянной поддержки мотивации; функционального использования.

Согласно данной методике, формирование навыков общения у детей с тяжёлой умственной отсталостью должно осуществляться в процессе специально организованной деятельности на уроках по предмету «Коммуникация», предусматривающем сочетание жестовой и звуковой речи, поддержку, помощь взрослого, обязательное использование наглядных материалов, демонстрацию действий, постоянную структуру урока продуманную организацию пространства. Педагогу необходимо предъявлять инструкцию лаконично и чётко.

Главная цель предмета «Коммуникация» - овладение обучающимися способами взаимодействия и обмена социальным опытом. Задачи предмета:

- развитие понимания обращенной речи;
- формирование интереса к общению;
- формирование умения применять доступные средства общения;
- формирование умения подавать сигнал о своих потребностях посредством слова и невербальных средств;
- развитие общей и мелкой моторики;
- обучение восприятию лица и тела человека;
- обучение методам ориентировки в пространстве;
- формирование приёмов воспроизведения эмоций неречевыми средствами;
- формирование потребности в импатии;

- формирование необходимых умений и навыков социального взаимодействия в различных ситуациях.

Данная методика способствует развитию у обучающихся стремления устанавливать коммуникативные контакты с окружающими, расширять круг общения и совершенствовать коммуникативные средства общения, а не на формирование механических навыков чтения и письма.

Педагогом-психологом дома-интерната для детей с отклонениями в умственном развитии №1 г. Санкт-Петербурга и специальной (коррекционной) общеобразовательной школы №439 Петродворцового района Санкт-Петербурга Л.М. Соловьёвой в 2013 году были опубликованы «Методические рекомендации по использованию дополнительной коммуникации в обучении, воспитании и коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ и ТМНР» [61].

В пособии представлена авторская методика обучения коммуникативным навыкам детей с тяжёлой умственной отсталостью, в основе которой лежит четырёхэтапная периодизация развития коммуникативного поведения Х. Севенинга. Согласно ему, развитие коммуникативного поведения проходит четыре этапа.

На первом этапе человек проявляет:

- вегетативные реакции (учащение сердцебиения и дыхания);
- видимое понимание речи отсутствует в результате чего невозможно порождение собственных коммуникативных вербальных или невербальных сигналов;
- сенсомоторное недоразвитие (зрительный контакт недостаточен либо отсутствует, отсутствие реакции на звуки, сложности при глотании, неправильное положение головы).

Развитие восприятия на различные раздражители; пробуждение интереса к окружающей среде, любопытства; обучение распознавать простые

причинно-следственные связи и выражать согласие и отказ являются целью коммуникативного развития.

На втором этапе человек проявляет:

- распознаваемое понимание речи;
- первые, едва заметные (не)вербальные коммуникативные реакции и сигналы;
- малейшее самостоятельное побуждение к коммуникации;
- неудовлетворительное коммуникативное взаимодействие;
- простые ответы, либо демонстрация согласия / отказа на высказывания и вопросы предвосхищающего.

Формирование более ясной и дифференцированной для посторонних формы коммуникации с включением различных коммуникативных возможностей, обеспечивающих развитие реакций «Да»/ «Нет» является целью коммуникативного развития.

На третьем этапе человек проявляет:

- частичное самостоятельное проявление коммуникативных сигналов (может указать на предмет в комнате);
- первые самостоятельные выражения желаний.

Уточнить состояние познавательных способностей, выбор средства поддерживающей коммуникации, создание ситуаций которые подталкивают к общению, является целью коммуникативного развития.

На четвёртом этапе человек:

- использует дополнительные и альтернативные средства коммуникации посредством которых проявляется реакция на собеседника, инициирование коммуникации;
- демонстрирует понимание речи.

Расширение применяемых систем коммуникации и/или использование письменной речи [61].

Перечисленные выше методики предназначены для развития коммуникативных умений и стимулирования речевого развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Кроме того они обеспечивают эффективную коммуникацию на всех уровнях жизнедеятельности обучающегося, что повышает уровень их социализации и позволяет осваивать образовательные программы по различным дисциплинам.

Таким образом, в рамках учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация», а так же коррекционного курса «Альтернативная коммуникация», одним из ожидаемых предметных результатов для детей с тяжёлой умственной отсталостью является: понимание смысла доступных невербальных графических знаков. Следовательно, педагогу необходимо владеть инструментом для отслеживания результатов достижений обучающихся за короткий временной промежуток, с целью получения обратной связи о результатах проделанной работы.

1.3. Обзор систем мониторинга достижений обучающихся с интеллектуальной недостаточностью

В настоящее время Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает образование детей с ограниченными возможностями здоровья, вне зависимости от тяжести нарушения их развития. [65]

Нормативно – правовые и организационные документы регулирующие обучение детей с интеллектуальными нарушениями стойкого характера отражают основные требования к системе оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы [50].

Требования стандарта, специфика образовательного процесса, возрастные возможности и образовательные потребности обучающихся с

умственной отсталостью должны быть отражены в структуре и содержании планируемых результатов освоения АООП. Создание методического обеспечения процесса осуществления оценки достижений обучающихся является надлежащим для осуществления планируемых результатов [51].

Согласно требованиям образовательного стандарта, для обучающихся с интеллектуальными нарушениями стойкого характера оценивать необходимо следующие результаты освоения АООП:

- личностные результаты (освоение детьми социальными компетенциями, требующимися для решения практико-ориентированных задач и позволяющими формировать и развивать социальные отношения обучающихся в различных средах;
- предметные результаты (освоение детьми содержания каждой предметной области) характеризуют их достижения в способности применять знания и умения в практической деятельности.

Стандарт содержит только общие подходы хотя отмечено, что система образования должна «позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений», представлены требования к текущей, промежуточной и итоговой оценке [65].

Данный подход не позволяет отслеживать минимальные учебные достижения за непродолжительный период времени, что необходимо для своевременной корректировки педагогического процесса обучающихся с выраженной интеллектуальной недостаточностью с целью улучшения качества обучения.

По мнению некоторых учёных общепринятые формы контроля и оценки достижений и качества процесса обучения в современном образовании дают возможность воспринимать их как звенья мониторинга, обладающего высоким качеством, что доводится актуальным средством стратегического управления системой образования в целом.

На сегодняшний день существуют следующие трактовки данного термина.

Кулемин Н.А. под мониторингом понимает организацию сбора, хранения, обработки и распространения информации о любой из систем или ее звеньях, нацеленную на информационное обеспечение управления данной системой, что даёт возможность оценивать её состояние в любое время и прогнозировать ее развитие [29].

Л.А. Чурина под мониторингом понимает возможность системно изучить любой процесс и его объекты для получения достоверной информации с целью эффективного управления средой, процессами, программами развития и прочее [68].

В.Г. Горба, Н.И. Кочетова, А.И. Куприна рассматривают педагогический мониторинг, в первую очередь как долговременное и систематическое отслеживание, под мониторингом понимают способ регулярного отслеживания качества усвоения знаний и умений в учебном процессе.

В нашей стране для определения сути мониторинга в образовании понимают:

- системную диагностику качественных и количественных показателей продуктивности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива;
- длительное слежение за объектами или явлениями педагогической действительности для обеспечения педагогов качественной и сообразной информацией, которая необходима для принятия управленческих решений;

- процесс непрерывного научно обоснованного прогностического слежения за состоянием, развитием процесса обучения с целью преимущественного выбора целей, задач и средств их решения;
- диагностику, оценку и прогнозирование состояния процесса обучения (контролирование его хода, результатов, перспектив развития).

Мы полагаем, что наиболее полное определение педагогического мониторинга дано А.Н. Майоровым и определяет его как систему «сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз его развития» [38].

Так же представляет интерес мнение Г.А. Лисьева, который раскрывает понятие мониторинга как специально созданную подсистему неотрывного наблюдения, диагностики, контроля и коррекции, входящую в систему педагогического управления, находящую отклонения от образовательных стандартов, основанную на современных компьютерных и информационных технологиях, а также на методах статистики, способствующую развитию субъектов образования и их взаимодействия [32].

Анализ нормативно-правовых документов, содержания рабочих планов и программ педагогов, работающих с умственно отсталыми детьми, даёт основание полагать о том, что имеющаяся на сегодняшний день модель мониторинга достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями нуждается в усовершенствовании.

В настоящее время педагогический мониторинг рассматривают как технологию процесса образования, посредством которой возможно решение насущных образовательных задач и как ресурс посредством которого возможно получение информации в процессе проведения научных исследований или управленческого контроля [25].

В нашей стране выделяют два уровня реализации образовательного мониторинга:

- Индивидуальный мониторинг проводится педагогом в рамках взаимодействия «учитель - ученик» и позволяет отследить учебные достижения и развитие специфических способностей конкретного ребёнка. На основе анализа полученных результатов педагог определяет зону его актуального и ближайшего развития, осуществляет подбор целесообразных методов и приёмов коррекции и обучения, способствующие поиску ребёнком своего поля деятельности и получению возможности саморазвиваться и самореализовываться.
- Внутришкольный мониторинг проводится администрацией школы посредством отслеживания динамики развития уровня обученности классов, параллелей и школы по некоторым критериям или комплексно по разным направлениям и времени на основе анализа результатов персонального мониторинга, предоставленного педагогами.

Посредством мониторинга трактуются следующие направления: качество образования обучающихся, выявление причин их неуспеваемости; обеспечение качества образования всеми педагогами; обеспечение качества образования в конкретном классе, параллели, в образовательном учреждении в целом [60].

Проанализировав вышесказанное, мы можем проследить упущение комплексного прогнозирования успехов обучающихся, в контексте имеющейся в ФГОС идеи социализирующего обучения детей с тяжёлой умственной отсталостью.

Для осуществления мониторинга внимание заостряется на методе экспертной группы и методе наблюдения.

По мнению М.И. Никитиной и Е.Т. Логиновой в федеральном государственном образовательном стандарте образования учащихся с интеллектуальными нарушениями стойкого характера значительное

внимание уделено вопросу сотрудничества школы и родителей, от сопряжённых действий которых напрямую зависит реализация всего образовательного процесса.

Ключевым и неопровержимым преимуществом вышеупомянутого метода является междисциплинарный подход, реализуемый при получении обобщенной и согласованной оценки группы экспертов входящих в состав медико – психолого – педагогического консилиума.

Помимо вышеперечисленного, метод экспертной оценки относительно легок в организации и даёт возможность охватить большее количество групп. Есть у него и недостатки:

- достоверность и надежность результатов оценивания напрямую зависит от компетентности экспертов;
- для проведения оценки необходимы высококвалифицированные специалисты;
- субъективность.

В специальной литературе встречается такой метод оценки учебных достижений, как наблюдение. С.Д. Забрамная и Т.Н. Исаева [13] рассматривают его как ведущий в изучении: характера деятельности; характера выполнения элементарных бытовых действий; социального опыта и навыков взаимодействия с окружающей социальной средой; состояния двигательной сферы и степени физического развития; особенностей когнитивной деятельности; эмоционально-волевой сферы и особенностей личности.

По их мнению, метод наблюдения позволяет получить не только обусловленные программой изучения данные, но и дополнительные сведения, позволяющие оценить его развитие.

Безусловно, наблюдение универсальный метод и даёт возможность комплексно изучать психофизическое развитие обучающихся. Его сильными сторонами, является непосредственность восприятия поведения

обучающихся, возможность его параллельного применения вместе с другими методами исследования, гибкость, относительная доступность. Однако он субъективен [59].

М.К. Акимова, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич оценивают метод наблюдения как тяжёлый, требующий от наблюдателя профессиональной подготовки и большой затраты труда [2]. Отсутствие строгой упорядоченности и стандартизации процедуры проведения наблюдения так же указывает на его недостатки.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что метод экспертной группы и наблюдение в большей степени подходят в качестве дополнительных инструментов оценивания при наличии более достоверных методов.

За рубежом опыт мониторинга образовательных достижений детей с интеллектуальными нарушениями свидетельствует о том, что наряду с итоговыми оценками, следует применять так называемые «формирующие» оценки [71].

В США «формирующие» оценки в практике коррекционных школ применяются, как правило, для мониторинга учебных достижений по математике, чтению и письму у обучающихся с негрубыми отклонениями.

В случае мониторинга достижений обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью как правило используются следующие разновидности «формирующих» оценок:

- «мониторинг мастерства» подразумевает оценка знаний и навыков, наработанных за конкретный временной промежуток при освоении учебной программы. Его цель - диагностировать результаты освоения конкретного раздела программы, того, как обучающийся освоил конкретные навыки в течение обозначенного непродолжительного промежутка времени. Подразумеваются краткосрочные результаты, оценка которых даёт возможность дать оценку актуальному уровню

достижений, но не позволяет судить о том, насколько сформированные навыки закрепились и способен ли обучающийся пользоваться ими в будущем [1].

- портфолио представляет собой подборку работ обучающегося объединённой единой темой или целью, что в большей степени нацелено не на результат, а на процесс. Портфолио не позволяет сукцессивно и длительно отслеживать динамику развития обучающегося. Кроме того, оно не стандартизовано, а следовательно не может считаться объективным и валидным.

Таким образом сейчас у педагогов, обучающих детей с тяжёлой умственной отсталостью, имеется два варианта осуществления диагностики:

- классический подход, который даёт возможность отслеживать динамику за конкретный временной промежуток с применением разнообразных стандартизованных не специфических диагностических процедур;
- использование экспериментальных технологий диагностики образовательных достижений обучающихся, позволяющих регистрировать минимальные улучшения в текущем режиме, которое предусматривает авторский подход к адаптации их к определённой образовательной области, определённому предмету с параллельным соблюдением всех требований к процедуре диагностики.

Из этого следует, что для образовательной системы России и других стран насущна проблема разработки технологии диагностики учебных достижений обучающихся с тяжёлыми нарушениями в интеллектуальном развитии [1].

Согласно ФГОС качественное обновление структурно-содержательных характеристик процесса образования (для обучающихся с интеллектуальными нарушениями стойкого характера) и использование новых технологий, нацеленных на получение личностных и предметных

результатов возможно посредством внедрения современной системы мониторинга.

Б. Авери, Т. Воллейс, А.В. Мамаева, Р. Тича отнесли к основным требованиям технологии мониторинга достижений обучающихся с выраженными интеллектуальными нарушениями следующее:

- объективность;
- комплексность;
- чувствительность к прогрессу в короткий временной промежуток;
- чувствительность к минимальным учебным достижениям;
- оптимизация временных затрат;
- простота применения в практической работе;
- допустимость оценки прочности сформированных навыков в течение продолжительного времени;
- прогнозирование возможности их применения;
- надежность;
- валидность;
- прикладная направленность.

Технология оценки на основе учебных планов (технология СВМ), которая была разработана и апробирована сотрудниками «Университета Миннесоты» соответствует вышеперечисленным требованиям. Она легла в основу современного генерального формата оценки (GOMS), при проведении которого имеется ряд требований: применение системы «подсказок», сопоставляемой с разными видами помощи, предлагаемые для оценки качества обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в России; короткая продолжительность процедуры обследования: 5 мин при первом введении, 3 мин и 1 мин; стандартизованность (конкретное количество заданий распределено на серии и уровни сложности); призыв к невербальной реакции (указательный жест). Это даёт возможность оценивать достижения обучающихся с отсутствием общеупотребительной речи.

А.В. Мамаева и её коллеги адаптировали данную технологию к методикам обучения детей с интеллектуальными нарушениями, используемыми в нашей стране [1].

Следовательно, для осуществления педагогического мониторинга целесообразно реализовывать контролирующую, диагностическую, обучающую, организующую и воспитывающую функции.

Следует подчеркнуть, что мониторинг имеет рядом преимуществ перед другими методами, посредством которых можно адекватно оценить учебные достижения и предполагает: непрерывный сбор информации об объектах контроля; исследование объекта по одним и тем же критериям для выявления динамики; компактность, минимальность измерительных процедур и их включенность в педагогический процесс.

Исходя из вышесказанного, педагоги на сегодняшний день могут использовать два варианта мониторинга учебных достижений обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью: традиционный подход (отслеживание наличия или отсутствия динамики за конкретный промежуток времени с использованием различных стандартизованных не специфических диагностических процедур); экспериментальную технологию мониторинга образовательных достижений (фиксация минимальных изменений на текущем этапе, предусматривает авторский подход их адаптации к определённой образовательной области, определённому предмету с соблюдением ряда требований).

А.В. Мамаева и Т.В. Задорожная в рамках своего исследования адаптировали технологию GOMS для мониторинга понимания пиктографических изображений русскоязычными обучающимися с интеллектуальными нарушениями [16,17].

В рамках деятельности центра технологического превосходства КГПУ им В.П. Астафьева данная технология была значительно модифицирована и перенесена с бумажного носителя в интерактивную среду.

Термин «интерактивность» происходит от английского слова, которое в переводе означает «взаимодействие».

Интерактивная среда предполагает открытый характер образовательного процесса на основе сотрудничества с семьями обучающихся, раскрывает характер и степень их вовлечённости.

В рамках нашего исследования мы уточнили ряд требований к содержанию и процедуре мониторинга понимания пиктографических изображений обучающимися с тяжёлой умственной отсталостью в интерактивном режиме.

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме исследования мы можем представить клинико-психолого-педагогический портрет обучающегося с тяжёлой умственной отсталостью.

Так же мы можем сделать вывод о том, что в рамках учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация», а так же коррекционного курса «Альтернативная коммуникация», одним из ожидаемых предметных результатов для детей с тяжёлой умственной отсталостью является: понимание смысла доступных невербальных графических знаков. Следовательно, педагогу необходимо владеть инструментом для отслеживания результатов достижений обучающихся за короткий временной промежуток, с целью получения обратной связи о результатах проделанной работы.

Глава 2. Изучение факторов и условий, влияющих на уточнение требований к содержанию и процедуре мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой степенью умственной отсталости в интерактивной среде

1.1 Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось уточнение требований к содержанию и процедуре мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой степенью умственной отсталости в интерактивной среде.

В соответствии с целью в ходе констатирующего эксперимента нам предстояло решить следующие задачи:

1. Выявить особенности и уровни сформированности умения показывать пиктографические изображения из трёх предложенных и называть их.
2. Определить достоверность набора заданий, предъявляемых в единой интерактивной среде с применением «правила трёх ошибок» и оказанием организующей помощи.
3. Определить стабильность наборов заданий, предлагаемых в единой интерактивной среде с применением «правила трёх ошибок» и оказанием организующей помощи.
4. Уточнить правомерность использования «правила трёх ошибок».

Констатирующий эксперимент проводился в апреле 2019 года на базе КГБУ СО «Психоневрологического интерната для детей «Подсолнух». В интернате предоставляется широкий спектр услуг, обеспечивающих комплексную (медицинскую, психолого-педагогическую и социальную) реабилитацию воспитанников, с использованием современных реабилитационных технологий. Согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации № 273 – ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями в 2019 году» все воспитанники интерната обучаются в краевых

государственных и муниципальных образовательных учреждениях. Получение начального и основного образования осуществляется в следующих образовательных организациях:

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

Для проведения констатирующего эксперимента нами была сформирована экспериментальная группа, в которую вошли 9 обучающихся с тяжёлой степенью умственной отсталости (F72), из них 66,6% (6 чел.) мальчиков и 33,3% (3 чел.) девочек.

При комплектовании экспериментальной группы нами учитывались:

- однотипный характер дефекта (тяжёлая степень умственной отсталости, F 72);
- уровень владения речью (слово, фраза);
- образовательная программа (обучение по специальной индивидуальной программе развития).

Противопоказаниями для участия в эксперименте явились:

- иная степень умственной отсталости;
- нарушения слуха;
- выраженные нарушения зрения;
- отсутствие общеупотребительной речи.

Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу послужили: нарушения слуха; выраженные нарушения зрения; иные степени умственной отсталости.

При комплектовании группы нами учитывались вышеперечисленные требования. Возрастной принцип не являлся ведущим, в эксперименте приняли участие обучающиеся с достаточно широким возрастным диапазоном, от 10 до 17 лет.

На основе наблюдения за обучающимися, бесед с педагогами и изучения психолого – педагогической и медицинской документации были получены следующие данные. Все участники эксперимента проживают в интернате, 44,4% (4 чел.) регулярно общаются с семьями, 55,5% (5 чел.) родственников не имеют, или не общаются с ними. Среди обследуемых 22,2%(2 чел.) владеют речью на уровне слова, 77,7% (7 чел.) владеют речью на уровне фразы. У 33,3% (3 чел.) от общего количества обследуемых тяжёлая умственная отсталость сочетается с ДЦП. Все обследуемые обучаются по специальным индивидуальным программам развития). Подробные данные об обследуемых представлены в таблице приложение А.

Обследование умения показывать и называть пиктографические изображения проводилась в интерактивной среде, с использованием планшетного компьютера с сенсорным экраном, на сайте «Говорящие уроки» [52]. В основу данной программы легла зарубежная технология «формирующего оценивания» - новый генеральный формат оценки (GOMs). Программа предназначена для выявления минимальных учебных достижений у обучающихся с выраженными трудностями в овладении навыком чтения. В рамках деятельности центра технологического превосходства КГПУ им В.П. Астафьева данная технология была значительно модифицирована. При её модификации учтены требования к обучению альтернативному чтению и клиничко - психолого - педагогические особенности обучающихся с тяжелой умственной отсталостью. Для диагностики понимания пиктографических изображений нами использовался стимульный материал, предложенный Т.В. Задорожной, представленный тремя сериями изображений: предметы; действия; признаки и явления природы [17].

Авторский вклад заключается в определении схемы констатирующего эксперимента, подробно представленной на рисунке 1



Рисунок 1 - Схема констатирующего эксперимента.

Для реализации первой задачи (выявить особенности и уровни сформированности умения показывать пиктографические изображения из трёх предложенных и называть их) проведён количественный и качественный анализ результатов показа и называния. При обследовании показа обучающимся в интерактивной среде предъявляются задания трёх серий (предметы; действия; признаки и явления природы). Каждые три предъявления содержат задания всех серий в любой последовательности. Время одного предъявления составляет 5 секунд. Первые три задания являются обучающими, оценочные баллы за них не засчитываются. Их цель – научить обследуемого работать с программой, педагог при этом оказывает максимально развёрнутую помощь.

Начиная с четвертого задания за каждый правильный ответ засчитывается 1 балл. При допущении ошибки оказывается организующая помощь в виде повторного предъявления задания. За правильный ответ, данный после оказания организующей помощи балл не засчитывается. Правило «трёх ошибок» заключалось в прекращении предъявления заданий из серии, в которой допущено три ошибки.

Ввиду повышенной утомляемости обучающихся с интеллектуальными нарушениями процедура мониторинга составляет 3 минуты.

Процесс фиксации и обработки результатов показа автоматизирован, результаты представлены в гистограмме и в табличной форме. Результаты по каждому включению можно развернуть.

При обследовании умения называть пиктограммы на экран поочередно выводятся ранее предъявляемые задания (по одной пиктограмме), педагог произносит словесную инструкцию. При назывании предметов задаётся вопрос «Что это?» или «Кто это?», действий «Что делает?», признаков и явлений природы «Какой?» или «Что это означает?». Ответы обследуемого оцениваются по четырёхбальной шкале:

- балла засчитывается если обследуемый назвал пиктограмму правильно и сразу, либо назвал её неточно, но словесная замена адекватна. Например, вместо слова «мама» сказал –тётя.
- 2 балла засчитывается если обучающийся долго думал, либо допустил ошибку, которую исправил самостоятельно или с помощью педагога, в виде привлечения внимания, без пояснения.
- 1 балл засчитывается если ошибка исправлена с более значительной помощью педагога, либо есть не исправленная неточность, неполнота, искажён смысл. Например, вместо груши – яблоко, груша – кушать), либо ответ дан словосочетанием.
- 0 баллов - при неадекватном назывании с явным искажением смысла, неисправленном даже с оказанием помощи, отказе от ответа.

Для реализации второй задачи (определить достоверность набора заданий предъявляемых в единой интерактивной среде с применением «правила трёх ошибок» и оказанием организующей помощи) было проведено сопоставление результатов показа и называния.

Для реализации третьей задачи (определить стабильность наборов заданий, предлагаемых в единой интерактивной среде с применением «правила трёх ошибок» и оказанием организующей помощи) было проведено сравнение результатов двух стабильных включений в близкий временной промежуток (в пределах двух недель). Для получения стабильного результата проводилось от двух до четырёх включений. Отсутствие стабильного результата со второго включения мы объясняем тем, что обследуемые не сразу понимали суть задания. Например, указывая на правильный вариант ответа не всегда касались экрана, что необходимо для фиксации результата, либо касались любого варианта ответа, не задумываясь над его правильностью.

Для реализации четвертой задачи (уточнить правомерность использования правила «трёх ошибок») было проведено сравнение результатов показа с применением правила «трёх ошибок» и без его применения. Правило трёх ошибок отключается автоматически через настройки.

1.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

В рамках реализации первой задачи (выявить особенности и уровни сформированности умения показывать пиктографические изображения из трёх предложенных и называть их) нами проведён количественный и качественный анализ результатов показа и называния пиктограмм по последнему стабильному включению.

На основании результатов анализа показа нами условно выделено четыре уровня успешности, которые представлены в гистограмме (рисунок 2):

- Уровень выше среднего – от 30 баллов и выше;
- Средний уровень – от 20 до 29 баллов;
- Ниже среднего – от 10 до 19 баллов;
- Низкий уровень – от 0 до 9 баллов.

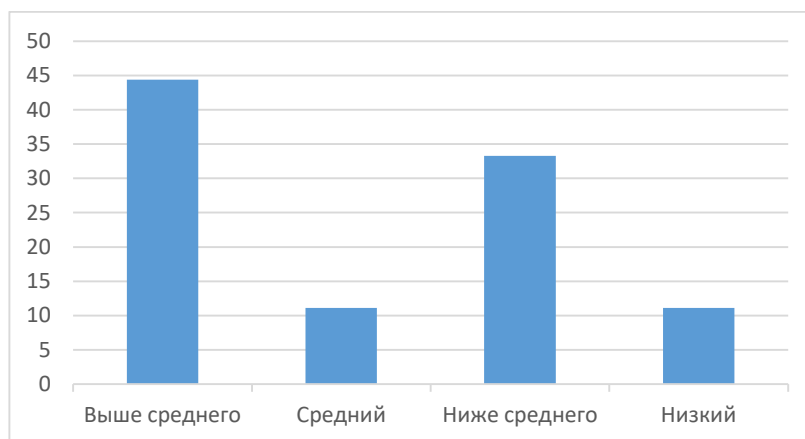


Рисунок 2 – Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности умения показывать пиктограммы (%).

Данные гистограммы отражают следующее: 44,4% (4 человека) – уровень понимания пиктограмм выше среднего, 11,1% (1 человек) – средний уровень, 33,3% (3 человека) продемонстрировали уровень ниже среднего, 11,1% обследуемых (1 человек) продемонстрировали низкий уровень.

Обследуемые, продемонстрировавшие результат выше среднего вели себя сосредоточенно, им была ясна суть заданий, они выполняли их быстро и уверенно. Узнавание первой серии пиктограмм не вызывало у них затруднений. У Александры У. и Дмитрия П. имели место единичные ошибки в понимании пиктограмм второй серии. Егор П. испытывал трудности в понимании пиктограмм второй и третьей серий. Все обследуемые данной категории испытывали трудности в узнавании пиктограмм из третьей серии. Допускались ошибки, связанные с нарушением внимания, персеверацией при предъявлении следующего задания (касание

пиктограммы, стоящей на месте предыдущего ответа). После оказания организующей помощи данные ошибки были исправлены. Обследуемые данной группы набрали от 39 до 33 баллов, допустили от 1 до 5 ошибок.

Один обучающийся продемонстрировал средний уровень. Методом наблюдения мы установили, что при показе пиктограмм из второй и третьей серии, Максим С. допускал единичные ошибки, которые мы охарактеризовали как «промахивания» (при касании правильного варианта ответа он случайно касался другой пиктограммы), это обусловлено ДЦП. Мы предполагаем, что ему легче было бы справляться с выполнением заданий, при использовании экрана большего размера, он набрал 20 баллов из 22 заданий.

Обучающиеся, показавшие уровень ниже среднего имели трудности в понимании пиктограмм второй и третьей серии. Даже с организующей помощью ошибки не были исправлены. Методом наблюдения мы выявили у Дианы Н. тенденцию к угадыванию. Ольга Ш. не всегда успевала коснуться правильного варианта ответа или промахивалась, это обусловлено ДЦП. Обследуемые данной группы набрали от 19 до 12 баллов, допустили от 5 до 6 ошибок.

Обучающийся, показавший низкий результат так же испытывал трудности в показе пиктограмм из второй и третьей серий. Методом наблюдения мы выявили, что Кирилл К. имея потенциал к работе с пиктограммами, постоянно отвлекался, уходил в сторону, не удерживал инструкцию. Ему необходимо большее количество включений для овладения навыками работы с программой. Он набрал 7 баллов из 14 предъявлений.

На основании результатов называния нами так же выделено четыре уровня успешности, но в связи с тем, что оценка за называние в три раза выше оценки за показ, при сопоставлении результатов сформированности умения показывать и называть пиктограммы, баллы за показ учитывались в трехкратном размере.

На основании результатов анализа называния нами условно выделено четыре уровня успешности, которые представлены в гистограмме (рисунок 3):

- Уровень выше среднего – от 90 баллов и выше.
- Средний уровень – от 60 до 89 баллов
- Ниже среднего – от 30 до 59 баллов;
- Низкий уровень – от 0 до 29 баллов.

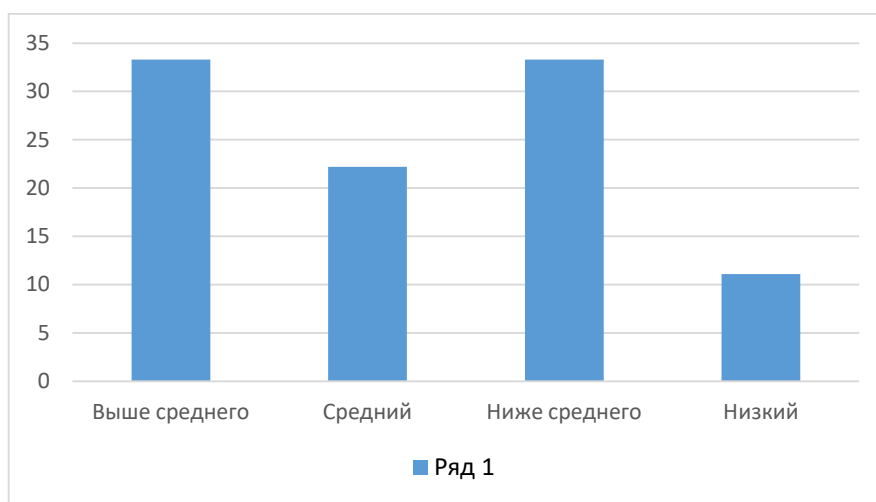


Рисунок 3 – Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности умения называть пиктограммы (%).

Данные гистограммы отражают, что 33,3% (3 человека) продемонстрировали уровень выше среднего. 22,2% (2 человек) – средний уровень. 33,3% (3 человека) продемонстрировали уровень ниже среднего и 11,1% обследуемых (1 человек) продемонстрировали низкий уровень.

Обследуемые показавшие уровень выше среднего не допускали ошибки при назывании предметов. При назывании пиктограмм, обозначающих действия - допускались единичные замены глаголов существительными, близкими по семантическому значению (просить – рука, смотреть - глаз). Мы объясняем это трудностями актуализации глагольного словаря. Так же обследуемые допускали единичные замены одних действий совершенно другими (писать – рисовать, просить - держать), что обусловлено нарушенной дифференциацией значений данных слов. Ошибки такого же

характера были допущены и при назывании признаков (грязный – грустный). Допускались замены противоположными по значению словами (мало – много). Так же данной категорией обследуемых допускались замены признаков и явлений природы предметами, изображёнными на пиктограмме (день – солнышко, ночь – звёздочки, мало – кубики). Пиктограммы «всё хватит», «хорошо», «плохо» заменяли жестом, изображённым на пиктограмме, говоря: «Так делает».

Обследуемый показавший средний уровень не допустил ошибок при назывании предметов. При назывании действий допустил единичную замену глагола существительным, близким по семантическому значению (плыть – кораблик). При назывании признаков и явлений природы заменил значение пиктограммы противоположным по смыслу (хорошо - плохо).

Обучающиеся показавшие результат ниже среднего не допустили ошибок при назывании предметов. При назывании действий допускали их замену на предмет, изображённый на пиктограмме (лететь – самолёт, плыть – кораблик, ехать – машина, держать - рука), это обусловлено трудностями актуализации глагольного словаря. Обследуемые допускали замены одного действия совершенно другим (плыть - ехать) или противоположным по значению (говорить – слушать). При назывании пиктограмм третьей серии допускались замены признаков и явлений природы предметами, изображёнными на пиктограмме (мало – кубики, большой – круг, сладкий - конфетка). Так же признаки заменялись на противоположные по значению (мало – много, большой – маленький). Эти ошибки обусловлены нарушенной дифференциацией значения данных слов.

Обучающийся, показавший низкий результат при назывании предметов допустил две ошибки, которые мы характеризуем как ошибки зрительного восприятия, он заменил название одного предмета другим (мишка – кукла, туалет – стул). Кирилл К. не смог назвать действия, что может быть связано с непониманием глагольного словаря, трудностями его актуализации. При

назывании пиктограмм третьей серии допустил замены на противоположный по значению признак (грязный – чистый, плохо – хорошо).

Таким образом на всех уровнях успешности выявлена тенденция к пониманию и называнию пиктографических изображений, обозначающих предметы, несколько хуже сформировано умение показывать и называть действия, самые значительные трудности обследуемые испытывали при актуализации признаков и явлений природы.

В рамках второй задачи (определить достоверность набора заданий предъявляемых в единой интерактивной среде с применением правила «трёх ошибок» и оказанием организующей помощи) нами были сопоставлены результаты показа и называния, которые отражены в таблице 1. Подробные данные представлены в таблице (приложение Б)

Таблица 1 - Уровни сформированности умения показывать и называть пиктограммы (%/чел.)

.....Показ Чтение	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего	33,3/3			
Средний	1,1/1		1,1/1	
Ниже среднего		1,1/1	22,2/2	
Низкий				11,1/1

Из данных таблицы видно, что у большинства обследуемых (66,6%) уровни сформированности показа и называния совпадают (33,3%) обследуемых показали уровень выше среднего, 22,2% показали уровень ниже среднего, 11,1% показали низкий уровень). У 22,2% обследуемых результаты показа на один уровень выше результатов называния. Это не противоречит результатам проведённого ранее исследование А.В. Мамаева и Т.В. Задорожной []. Данная диссоциация не является грубой и не опровергает

тенденцию к валидности предложенных наборов заданий. Мы можем объяснить её тем, что умение показывать и называть близки по своей психологической структуре, но не тождественные умения. Называние пиктограмм осуществляется совместной работой зрительного, речедвигательного и речеслухового анализатора. При показе речедвигательный анализатор активно не участвует, что позволяет нам отнести умение показывать правильный вариант из трех предложенных как более простое по своей психологической структуре действие.

У 11,1% (1 человек) обследуемых выявлен интересный факт, результат показа на один уровень ниже результата называния, мы связываем это с нарушением регулятивного компонента, при показе обследуемый допускал ошибки невнимательности, персеверацию при предъявлении следующего задания (касание пиктограммы, стоящей на месте предыдущего ответа). После оказания организующей помощи данные ошибки были исправлены.

Таким образом выявлена тенденция к взаимосвязи уровней умения показывать и называть пиктографические изображения, что не противоречит гипотезе.

В рамках третьей задачи (определить стабильность наборов заданий предлагаемых в единой интерактивной среде с применением «правила трёх ошибок» и оказанием организующей помощи) мы провели от двух до четырёх включений. Проанализировав полученные данные, мы видим, что у 44,4% (4 человека) обследуемых стабильный результат появился после второго включения. У 22,2% (2 человека) стабильный результат появился после третьего включения. 33,3% (3 человека) показали стабильный результат после четвёртого включения.

Для определения надёжности мы сравнили результаты двух стабильных включений, которые представлены в таблице 2

Таблица 2 - Сопоставление результатов показа двух стабильных включений (%)

Показ Чтение	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего	44,4/4			
Средний		11,1/1		
Ниже среднего			33,3/3	
Низкий				11,1/1

Из данных таблицы видно, что 100% обследуемых показали полное совпадение по уровням успешности. При этом 11,1% обследуемых показали полное совпадение по баллам внутри уровня. Остальные обследуемые продемонстрировали не грубую диссоциацию в баллах внутри одного уровня, которая составила: у 33,3% - 1 балл, у 22,2% - 2 балла, у 22,2% - 3 балла, у 11,1% - 4 балла. Что представлено в таблице приложения Г

Таким образом выявлена тенденция к совпадению результатов двух стабильных включений в близкий временной промежуток, что не противоречит гипотезе о надёжности предъявляемых наборов заданий.

В рамках четвёртой задачи (уточнить правомерность использования правила «трёх ошибок»), мы провели ещё одно включение с каждым обследуемым, предварительно отключив правило «трёх ошибок» через систему настройки. В таблице 3 мы сопоставили данные, полученные с применением правила трёх ошибок и без его применения. Подробные данные представлены в таблице (приложение В).

Таблица 3 - Сопоставление результатов показа с применением правила трёх ошибок и без его применения (%.)

С прав. Без прав.	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего	33,3			
Средний	11,1			
Ниже среднего		11,1	33,3	
Низкий				11,1

Сопоставив полученные данные, мы выявили, что уровни показа с применением правила «трёх ошибок» практически совпадают с показом без его применения.

Причём у 22,2% обследуемых количество баллов совпало полностью. У 55,5% разница составила от 1 до 3 баллов. У 22,2% (2 человека) обследуемых результат показа без применения правила трёх ошибок на один уровень выше. У Дмитрия П. Разница составила 9 баллов, у Максима С. разница составила 4 балла, что не является грубой диссоциацией.

чем с его применением, что не является грубой диссоциацией.

Таким образом выявлена тенденция к совпадению уровней с применением правила «трёх ошибок» и без его применения, что подтверждает целесообразность его использования.

Нами сделаны следующие выводы:

- На всех уровнях успешности выявлена тенденция к пониманию и называнию пиктографических изображений, обозначающих предметы, несколько хуже сформировано умение показывать и называть действия, самые значительные трудности обследуемые испытывали при актуализации признаков и явлений природы.

- Выявлена тенденция к взаимосвязи уровней умения показывать и называть пиктографические изображения, что не противоречит гипотезе.
- Выявлена тенденция к совпадению результатов двух стабильных включений в близкий временной промежуток, что не противоречит гипотезе о надёжности предъявляемых наборов заданий.

1.3 Методические рекомендации по проведению мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами были уточнены требования к содержанию и процедуре мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающимися с тяжёлой умственной отсталостью в интерактивной среде.

В основу мониторинга положены следующие принципы:

- Принцип поэтапности заключается в структуризации заданий по сериям в зависимости от уровня сложности. Это даёт возможность детализировать и отследить минимальные достижения за короткий промежуток времени с целью определения зоны актуального и ближайшего развития.
- Принцип доступности заключается в развитии умений, находящихся в зоне ближайшего развития, опираясь на зону актуального развития.
- Принцип единства и диагностики коррекции заключается в опоре на результаты мониторинга у конкретного обучающегося при составлении рабочей программы учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация» и коррекционного курса «Альтернативная

коммуникация».

- Принцип «обходного» пути заключается в формировании функции в обход пострадавшей. То есть мониторинг сформированности понимания пиктографических изображений производится в случае, когда обучающийся не может овладеть навыком чтения аналитико – синтетическим методом, возможен обходной путь, а именно формирование навыков альтернативного чтения с помощью пиктографических изображений. Для обучающихся с отсутствием общеупотребительной речи мониторинг понимания пиктографических изображений возможен через метод показа.
- Принцип индивидуального и дифференцированного подхода заключается в том, что:
 - на этапе предъявления обучающих заданий постепенно усиливается организующая помощь,
 - во время проведения обследования мы предлагаем оказывать дополнительную организующую помощь обучающимся с нарушением регуляторного компонента.
 - результат мониторинга позволяет разработать, а так - же своевременно откорректировать индивидуальный план работы с обучающимся.
 - Принцип количественно – качественного анализа.
- Принцип минимизации временных затрат заключается в оптимизации временных затрат педагога. Это достигается тем, что процесс фиксации и обработки показа автоматизированы, а так – же тем, что при проведении диагностики используется правило «трёх ошибок» (задания из серии, в которой допущено три ошибки подряд далее не предъявляются).

Для проведения процедуры мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью мы

рекомендуем использование планшетного компьютера с сенсорным экраном. Это связано с тем, что у обследуемых данной категории слабо развита крупная и мелкая моторика, нарушена зрительно – двигательная координация, что значительно затрудняет работу с компьютерной мышью.

Если в образовательной организации нет компьютера с сенсорным экраном, обучающийся может давать ответ путём касания выбранного ответа, а учитель будет фиксировать его компьютерной мышью.

Перед процедурой мониторинга необходимо сделать от двух до четырёх обучающих включений, до получения стабильного результата. Их цель научить обследуемого работать с программой.

В случае снижения результатов мониторинга на фоне утомления, болезни, плохого настроения и прочих причин мы рекомендуем делать повторное включение после нормализации состояния обследуемого.

На экране одновременно появляется три пиктограммы, звучит название одной из представленных пиктограмм, обследуемый должен коснуться правильного варианта ответа.

Первые три задания являются обучающими, их цель – обучение обследуемого работать с программой. На этом этапе педагог оказывает ему максимально развёрнутую помощь. Она заключается в многократном повторении и разъяснении сути предъявляемого задания и его действий, вплоть до объяснения методом «рука в руке». Баллы за эти задания не засчитываются.

Начиная с четвёртого задания за каждый правильный ответ обследуемому автоматически засчитывается 1 балл. В случае ошибки обучающемуся оказывается организующая помощь (задание предъявляется повторно, балл за правильный ответ в таком случае не засчитывается).

Все задания разделены на три серии:

- Предметы.
- Действия.

- Признаки и явления природы.

Каждые три предъявления содержат задания из трёх серий в любой последовательности.

Процедура диагностики понимания пиктографических изображений длится три минуты (по 60 секунд на каждую серию заданий). Максимальное время предъявления одного задания составляет 5 секунд.

Методом наблюдения мы выявили, что обучающиеся с нарушения опорно - двигательного аппарата не всегда успевали коснуться правильного ответа, поэтому мы предполагаем, что можно рекомендовать проведение обследования на сенсорном экране большего размера, а так - же увеличить время предъявления заданий. Но для подтверждения данной гипотезы необходимо дополнительное исследование на большей выборке детей с нарушением опорно – двигательного аппарата.

С целью минимизации временных затрат используется правило «трёх ошибок», которое заключается в прекращении предъявления заданий из серии, в которой допущено три ошибки подряд.

Процесс фиксации и обработки результатов показа автоматизирован. После проведения диагностики на странице ученика можно отследить динамику по каждому показателю (положительную, отрицательную или отсутствие динамики). Результаты представлены в табличном варианте и в виде гистограммы. Каждое включение можно развернуть, чтобы изучить его более детально.

После проведения диагностики показа пиктограмм, по каждому включению программой предусмотрена возможность проверки их названия, которые педагог может использовать для уточнения данных показа. На экран выводится по одной пиктограмме, педагог должен дать словесную инструкцию. При назывании предметов задать вопросы: «Что это?»; «Кто это?». При назывании действий «Что делает?». При назывании признаков и явлений природы «Какой?», «Что это означает?». После ответа, обследуемый

должен коснуться значка «далее», который расположен по центру внизу и выделен зелёным цветом. Результаты называния подвергаются качественному и количественному анализу.

Мы предполагаем, что проведение мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью в интерактивной среде значительно оптимизирует временные затраты педагогов, позволяет отследить минимальные учебные достижения за короткий временной промежуток, мотивирует обучающихся к умственной деятельности, повышает уровень их самостоятельности и способствует формированию базовых учебных действий.

Заключение

На основе анализа литературы по проблеме исследования нами сделаны следующие выводы:

1. Мониторинг учебных достижений (сформированность навыка понимания пиктографических изображений через показ из трёх предложенных) обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью мы будем понимать как специально разработанную систему непрерывного наблюдения и контроля за диагностикой и коррекцией, с целью выявления минимальных учебных достижений в короткий временной промежуток и своевременной корректировки программы обучения.

2. В рамках нашей работы мы рассматриваем педагогический мониторинг, в качестве субъекта которого выступает педагог, а в роли объекта — сформированность навыка понимания пиктограмм обучающимися с тяжёлой умственной отсталостью в интерактивной среде.

3. При проведении мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью в интерактивной среде учтены:

- специфика методики обучения альтернативному чтению, то есть возможность понимания смысла доступных невербальных графических знаков данной категорией обучающихся;
- психолого – педагогические особенности обучающихся (особенности высшей нервной деятельности, высших психических функций, сопутствующие нарушения).

В рамках нашего исследования мы разработали наборы заданий, структурированные по сериям в зависимости от уровня сложности, что является главным отличием нашей системы оценки от американской, которая в свою очередь не предполагает деление на уровни сложности внутри показателя. Все задания разделены на три серии:

1-ая серия - пиктограммы обозначающие предметы,

2-я серия - пиктограммы обозначающие действия,

3-я серия - пиктограммы обозначающие признаки и явления природы.

Для апробации данных наборов заданий нами был организован констатирующий эксперимент на базе КГБУ СО «Психоневрологического интерната для детей «Подсолнух», в котором принимали участие 9 обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью. В ходе эксперимента были получены следующие результаты: предложенные в интерактивной среде наборы заданий стабильны и достоверны.

На основе результатов исследования нами составлены методические рекомендации по проведению мониторинга сформированности навыка понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью в интерактивной среде. При проведении мониторинга сформированности навыка понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью мы рекомендуем учитывать следующие положения:

- структурировать задания по трём сериям;
- предъявлять задания следует в любой последовательности, но каждые три предъявления должны содержать задания всех трёх серий в любой последовательности;
- использовать «правило трех ошибок»;
- использовать организующую помощь;
- проводить от двух до четырех включений в один временной промежуток (для достижения стабильных результатов);
- проверять данные показа, полученные при помощи компьютерной программы, с результатами называния (у детей с общеупотребительной речью).

Таким образом цель нашего исследования достигнута, поставленные задачи реализованы, гипотеза не противоречит экспериментальным данным.

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

Библиографический список

1. Абери, Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) / Б. Абери, А.В. Мамаева, Р. Тича // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015. – г. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. – С.150-155.
2. Акимова, М.К. Психологическая диагностика: учеб. пособие /М.К. Акимова, К.М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2008. – 652 с., Гуревич, К.М. Психологическая диагностика [Текст]: учеб. пособие / К.М. Гуревич, Е.М. Борисова. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.
3. Баряева, Л.Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя / Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина. СПб.: Издательство «Союз», 2004. 4. Бгажнокова, И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 181 с. — (Коррекционная педагогика).
4. Бгажнокова, И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта : программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 181 с. — (Коррекционная педагогика).]
5. Грачева, Е.К. Воспитание и обучение глубоко отсталого ребёнка. М.-Л.: Гос. пед. изд-во, 1932.
6. Гуровец, Г.В. Психопатологии детского возраста. М.: ВЛАДОС, 2008.
7. Гуровец, Г.В. Давидович Л.З. К вопросу изучения болезни Дауна // Дефектология, 1999. №6

8. Деревяшкина, Ю.А. Проблемы мониторинга в образовании / Ю.А.Деревяшкина, А.В.Мамаева // Современное психолого-педагогическое образование: материалы IX психолого – практических чтений памяти Л.В. Яблоковой / Красноярск гос. пед. университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. — С.50-53.

9. Деревяшкина, Ю. А. Диагностика понимания пиктографических изображений у детей с тяжёлой умственной отсталостью в интерактивной среде / Ю.А. Деревяшкина, А.В. Мамаева // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых / Красноярск гос. пед. университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. — С. – 96-97.

10. Забрамная, С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. М., 1990.

11. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. Серия «Школа для всех». М.: Новая школа, 1998.

21. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995.

13. Забрамная, С.Д. Знаете ли Вы нас?: метод. рекомендации / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. – М.: В. Секачев, 2012 – 87 с.

14. Забрамная, С.Д., Исаева Т.Н. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения // Коррекционная педагогика. 2008. № 1. С. 5-13.

15. Забрамная, С.Д., Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития. Курс лекций. М.: В. Секачев, ТЦ «Сфера», 2009.

16. Задорожная, Т.В. Проблемы мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжелой степенью умственной отсталости // Научный альманах. 2016. № 4-2 (18). С.131-135.

17. Задорожная, Т.В. Процедура обследования понимания пиктографических изображений у обучающихся 1-2 классов с тяжелой умственной отсталостью // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы XVIII международной научно-практической конференции (г. Красноярск, апрель 2017г.) / Красноярск гос. пед. университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. — С.18-20.

18. Инденбаум, Е.Л. О содержании, практике постановки и формулировках функционального диагноза как средстве формализации мониторинга развития школьника с легкими формами интеллектуальной недостаточности / Е.Л. Инденбаум // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 3–13.].

19. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. Спб.: Речь, 2003.

20. Казанцева, Е.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью в системе обучения и воспитания в школе VIII вида // Специальное образование. 2010. № 1. С. 46-56.

21. Кардашова, К. В. Мониторинг в специальном образовании. Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 апр. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 1 (5). – С.220-224

22. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студентов педагогических вузов. М., 1998.

23. Кислякова, Ю.Н. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Ю. Н. Кислякова [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010.

24. Кобрин, Л.М. Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья: моногр.: в 2 т. - Т. 2. Проблемы интегративного обучения и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья. - СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. -296 с.

25. Коваленко, В.И. Педагогический мониторинг как средство управления качеством образования / В.И. Коваленко// Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки: науч.журн. - № 1(2). – Тула, 2012. С. 262-271.

26. Коробейников, И.А. О соотношении и роли органических и социальных факторов в формировании диагноза «легкая умственная отсталость» // Дефектология. 2012. № 2. С. 14–21., Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 496 с.

27. Корсунская, Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. М.: Педагогика, 1971.

28. Кузнецова, Л.В. 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., 2003.

29. Кулемин, Н.А. Квалиметрический мониторинг в системе образования/Н.А. Кулемин//Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 16-20 (с.17

30. Лазуренко, С.Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям с нарушением интеллектуального развития в системе комплексной реабилитации // Дефектология. 2012. №5. С. 26-33.

31. Лебедева, М.В. Моделирование педагогических ситуаций как средство формирования личностной готовности студентов – будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую умственную отсталость // Коррекционная педагогика. 2012. №5. С. 74-80.

32. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.

33. Лисьев, Г.А. Проблема подготовки будущих учителей к педагогическому мониторингу [Текст]: монография / Г.А. Лисьев, Л.И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 109 с.

34. Маллер, А.Р., Цикото, Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью. - М.: Изд-во Академия, 2003. - 220 с.

35. Мамаева, А.В. Формирование коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью через взаимодействие со сверстниками / А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2012. № 6. С. 32-36.

36. Мамаева, А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: дисс. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008.

37. Мамаева, А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом (Учебно-методическое пособие). Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009.

38. Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании. Книга 1. – СПб.: Изд-во «Образование - культура», 1998. - 344 с.

39. Мамаева, А.В., Л.О. Шаповаленко Анализ существующих подходов к пониманию основных сущностных характеристик умственной отсталости / А.В. Мамаева, Л.О. Шаповаленко // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки. – 2018 – №1(1). – С.38-52.

40. Маниченко, А.А. Говорим и читаем с пелёнок. Челябинск: Умница, 2009.
41. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992.
42. Мастюкова, Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2003.
43. Логинова, Е.Т. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): возможности и перспективы / Никитина, М.И., Логинова, Е.Т.// Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина / 2015 г. - Выпуск № 4. том 3. – С.50-51
44. Нурлыгаянов, И.Н. Представления о человеке с нарушениями интеллекта в современном российском обществе // Дефектология. 2012. №5. С. 77-83.
45. Певзнер, М.С. Дети-олигофрены. М., 1959.
46. Певзнер, М.С. Клиника психопатий в детском возрасте (опыт лечебно-педагогической работы). М., 1941.
47. Певзнер, М.С., Власова, Т.А. Дети с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973.
48. Певзнер, М.С., Ростягайлова, Л.И., Мастюкова Е.М. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. М., 1982.
49. Попова, В.Н., Аскритова, Е.А., Прокофьева, Е.М. Формирование коммуникативных навыков у детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости в условиях стационарного учреждения // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. Дата публикации: 29.03.2013 [Электронный ресурс] Точка доступа: <https://nsportal.ru/shkola/korreksiionnaya-pedagogika/library/2013/03/29/formirovanie-kommunikativnykh-navykov-u-detey-s>
50. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями)" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5133>, свободный. – Яз. рус., англ.

51. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 22 декабря 2015 г. № 4/15.

52. Программа «Говорящие уроки» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.talking-lessons.com/login>

53. Программа обучения глубоко умственно отсталых детей /Научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР//. М., 1983.

54. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков, О.П. Гаврилушкина, В.И. Линакова, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина, Н.Н. Яковлева; Под ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.

55. Рабочая программа по обучению детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. 3 класс. 2013-2014 учебный год» / Сост. Учитель МКОУ СОШ № 39 А.Д. Михеева // Центр новых образовательных технологий ТГПУ. Официальный сайт: planeta.tspu.ru

56. Резниченко, Т.С. Дорогу осилит идущий. М., 2012.

57. Резниченко, Т.С. Обучение чтению как средство коррекции системных нарушений речи у дошкольников: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2007.

58. Самарина, Э.В. Абилитация воспитанников с тяжелой умственной отсталостью в условиях школы-интерната: Дисс. канд. психол. наук. М., 2010.

59. Санжаревский, И.И. История, методология и техника исследования проблем общества и личности в социологии: учеб. пособие / И.И.

Санжаревский. – Тамбов: ОГУП «Тамбовская типография «Пролетарский светоч», 2002. – 434 с.

60. Сеницына, О. А., Савина, Е. А. Формирование коммуникативной деятельности у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // 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

61. Соловьёва, Л.М. Методические рекомендации по использованию дополнительной (альтернативной и аугментативной) коммуникации в обучении, воспитании и коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ и ТМНР. Петродворец, 2013.

62. Уфимцева, Л.П. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями развития // Коррекционная педагогика. 2012. №5. С. 15-17.

63. Учебно-методический комплекс [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ege.pskgu.ru/index.php/umk/umk1.html>

64. Учуваткина, Н. А. Приемы работы по развитию понимания текстовых сообщений у детей со сложными (комплексными) нарушениями / Н. А. Учуваткина // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы международной научно-практической конференции научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров; молодых ученых; аспирантов и магистрантов, 21 марта 2013 г., г. Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. И. А. Филатова, А. П. Маршалкин. — Екатеринбург, 2013. — Ч. 2. — С. 173-179

65. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. приказом Минобрнауки России № 1599 от 19.12.2014

66. Форст, Л., Бонд, Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М.: Теревинф, 2011.

67. Цикото, Г.В. Проблемные дети: развитие и коррекция предметно-практической деятельности. М.: Полиграф-сервис, 2011.

68. Чурина, Л.А. Мониторинг учебной деятельности в инновационном образовательном учреждении как фактор рефлексивного управления: дис.к.п.н.: 13.00.01/ Чурина Любовь Александровна. – Киров, 2001. – 183 с.

69. Шипицына, Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр Академия, 2012.

70. Штефанова, Е. Изучение коммуникативных умений и эмоционально-поведенческого компонента у детей 6-8 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Коррекционная педагогика. 2012. №6. С. 17-21.

71. 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/minnesota80816679706.001.0001/upso-9780816679706-chapter-18> , для открытия полного текста статьи необходима авторизация. – Яз. англ.

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

Приложение А

Характеристика детей экспериментальной группы

Обследуемые	Год рождения	Сопутствующее заболевание	Особенности нейродинамики	Особенности речевой функции
Александра У.	2001	ДЦП, спастическая диплегия	Заторможенная	Фразовая речь
Аран К.	2006	псориаз		Фразовая речь
Вадимир Т.	2006			Фразовая речь
Диана Н.	2002		Возбудимая, нарушение внимания	Фразовая речь
Дмитрий П.	2006			Фразовая речь
Егор П.	2006		Возбудимый	Фразовая речь
Кирилл К.	2006	ДЦП, спастическая диплегия	Нарушение внимания	Фразовая речь
Максим С.	2009	ДЦП, спастический тетрапарез		Слово
Ольга Ш.	2002	ДЦП, спастический тетрапарез		Слово

Приложение Б

Результаты показа и названия по последнему стабильному
включению

Обследуемые	Количество баллов за показ	Уровень	Количество баллов за название	Уровень
Александра У.	30	Выше среднего	86	Средний
Аран К.	19	Ниже среднего	62	Средний
Вадимир Т.	34	Выше среднего	98	Выше среднего
Диана Н.	16	Ниже среднего	48	Ниже среднего
Дмитрий П.	38	Выше среднего	115	Выше среднего
Егор П.	31	Выше среднего	97	Выше среднего
Кирилл К.	7	Низкий	22	Низкий
Максим С.	20	Средний	56	Ниже среднего
Ольга Ш.	12	Ниже среднего	40	Ниже среднего

Приложение В

Результаты показа с применением правила «трёх ошибок и без его применения

Обследуемые	Количество баллов с правилом «трёх ошибок»	Уровень	Количество баллов без правила «трёх ошибок»	Уровень
Александра У.	30	Выше среднего	30	Выше среднего
Аран К.	19	Ниже среднего	19	Ниже среднего
Вадимир Т.	34	Выше среднего	31	Выше среднего
Диана Н.	16	Ниже среднего	18	Ниже среднего
Дмитрий П.	38	Выше среднего	29	Средний
Егор П.	31	Выше среднего	33	Выше среднего
Кирилл К.	7	Низкий	6	Низкий
Максим С.	20	Средний	16	Ниже среднего
Ольга Ш.	12	Ниже среднего	10	Ниже среднего