

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Задорожная Татьяна Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**МОНИТОРИНГ ПОНИМАНИЯ ПИКТОГРАФИЧЕСКИХ
ИЗОБРАЖЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВЫХ-ВТОРЫХ КЛАССОВ
С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения

Допускаю к защите:

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики
к.п.н., доцент Беляева О. Л.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогике Проглядова Г. А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогике Мамаева А.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Студент Задорожная Т.В.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск 2017

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью...	10
1.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелой степенью умственной отсталости	10
1.2 Анализ существующих подходов к обучению альтернативному чтению	25
1.3. Обзор систем мониторинга достижений обучающихся с интеллектуальной недостаточностью	41
Глава 2. Изучение факторов и условий, влияющих на определение содержания и процедуры мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью ...	57
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента ...	57
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	67
2.3. Методические рекомендации по проведению мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью	85
Заключение	93
Библиографический список	98
Приложения	106

Введение

Актуальность. В современных нормативно-правовых документах, регламентирующих содержание обучения детей с тяжелой умственной отсталостью, предусмотрен учебный предмет: «Речь и альтернативная коммуникация», а также коррекционный курс «Альтернативная коммуникация» [60, с.17, 22].

Одним из доступных и значимых результатов для лиц с тяжелыми ментальными нарушениями в данной предметной области является овладение умением понимать смысл доступных невербальных графических знаков (пиктографических изображений) [3].

Мониторинг достижений обучающихся является весьма существенной составляющей процесса обучения и одной из важных задач педагогической деятельности учителя. В частности, актуальна проблема оценивания навыка формирования альтернативной коммуникации. Система оценки должна «позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений», необходимо достаточно чувствительное систематическое отслеживание, чтобы определить прогресс в течение непродолжительного периода времени и обнаружить минимальные продвижения в развитии навыков, что позволит педагогам незамедлительно реагировать и пластично вносить поправки в программы для улучшения результатов обучения.

По вопросам диагностики, обучения и развития обучающихся с тяжелой умственной отсталостью основной акцент сделан на использовании методов наблюдения и метода экспертной группы для определения результативности обучения. Несмотря на безусловные достоинства данных подходов (комплексность, возможность качественного анализа, выявления причин и механизмов нарушения, минимизацию затрат и др.), методы наблюдения и экспертной группы не лишены субъективности.

В специальной литературе также широко представлены данные о возможностях применения методов психолого-педагогического эксперимента, сбора и анализа данных о ребёнке, изучения продуктов деятельности с целью выявления стартовых и потенциальных возможностей, но данные подходы недостаточно эффективны в применении с целью мониторинга в текущем учебном процессе.

Сократить временные затраты, но при этом сохранив углубленность и качество исследования, позволяет один из зарубежных видов мониторинга, новый генеральный формат оценки (GOMS), относящийся к группе методов «формирующего оценивания» [1]. Но применение данной технологии для мониторинга навыка альтернативного чтения у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью в России требует модификации. Таким образом, проблема разработки содержания и требований к процедуре мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью приобретает на данный момент особую актуальность.

Объект исследования: оценка учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.

Предмет исследования: содержание и процедура мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью.

Цель исследования: определить содержание и требования к процедуре мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой степенью умственной отсталости.

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. Разработать содержание обследования понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью в виде наборов заданий, структурированных по уровням сложности и сформированных на основе факторов, влияющих на результаты оценивания понимания пиктографических изображений.

3. Адаптировать требования к процедуре мониторинга, представленные в рамках зарубежных технологий «формирующего оценивания» - GOMS, с учетом требований отечественной методики обучения альтернативному чтению и клинико-психолого-педагогических особенностей обучающихся с тяжелой умственной отсталостью.

4. Разработать на основе полученных результатов рекомендации по проведению мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью.

Гипотезой исследования являются предположения о том что:

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

2) на результаты мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью будет влиять ряд факторов и условий;

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

Теоретической и методологической основой исследования явились положения:

- о зонах "ближайшего развития" и "актуального развития", об ориентированности обучения на зону ближайшего развития (Л.С.Выготский). С помощью предлагаемой нами технологии мониторинга будет осуществляться выявление умений, находящихся в зоне "актуального развития", "ближайшего развития" и показателей, находящихся в ближайшей перспективе вне зоны "ближайшего развития". Затем - тщательное обследование умений, находящихся в зоне "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 базовых предпосылок овладения навыком чтения, что обуславливает включение в набор заданий мониторинга серии заданий на понимание пиктографических изображений;

- о психологической структуре, операциях процесса чтения и предпосылках овладения навыком чтения (А.Р.Лурия, А.Н.Корнев, Т.Г.Егоров и др.)

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

- поэтапности;
- 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, а также методы математической статистики - критерий Уилкоксона.

2) Эмпирические: изучение медицинской и психолого-педагогической документации; беседы с педагогами; наблюдение; констатирующий эксперимент; количественный и качественный анализ результатов.

Научная новизна. В результате проведенного исследования:

- выявлены специфические особенности и факторы, влияющие на результаты мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых с тяжелой умственной отсталостью;

- выявлены базовые предпосылки для понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых с тяжелой умственной отсталостью.

Теоретическая значимость заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся теоретические сведения об особенностях понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью;

- дано теоретическое обоснование содержанию и процедуре мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью.

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

Организация исследования. Исследование проводилось на базе краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Солнышко». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована

экспериментальная группа из 20 обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью.

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

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

Исследование проводилось в течение 2015 – 2017 гг. и проходило в **три этапа:**

I этап: (сентябрь 2015 года – апрель 2016 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: (май 2016 – декабрь 2016 года) – проведение констатирующего эксперимента.

III этап: (январь 2017 – октябрь 2017 года) – анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

– участие в научных и научно-практических конференциях и семинарах: международных, региональных, краевых (Красноярск, 2015, 2016, 2017; Тамбов, 2016);

– публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов и научных журналах (Липецк, 2015; Красноярск, 2016, 2017; Тамбов, 2016).

По теме магистерской диссертации опубликовано 4 статьи (Липецк, 2015; Красноярск, 2016, 2017; Тамбов, 2016), 1 статья принята в печать в рецензируемом научном издании, включенном в реестр ВАК МОиН РФ.

Структура и объем работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения, списка литературы из 67 источников. Работа включает 2 схемы, 3 гистограммы, 6 диаграмм и 2 таблицы.

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

1.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелой степенью умственной отсталости

Прежде чем рассмотреть клинические, психологические и педагогические проявления тяжелой степени умственной отсталости, уместно было бы уточнить понятие «умственная отсталость».

Под понятием умственная отсталость объединены многочисленные и разнообразные формы патологии, проявляющиеся в недоразвитии познавательной сферы. Существуют множество таких патологических состояний и заболеваний и соответственно разных форм умственной отсталости. Разные формы умственной отсталости различаются по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям, могут различаться по времени возникновения и по особенностям течения. Общий объединяющий всех их признак состоит в недоразвитии познавательной сферы. Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является недоразвитие не только познавательной, но и других сторон психической деятельности, т.е. эмоционально-волевой сферы, речи, моторики и всей личности ребенка, что приводит к затруднениям в усвоении содержания школьного образования и социальной адаптации. У большинства умственно отсталых детей степень их недоразвития соответствует степени интеллектуального дефекта.

Своеобразие развития детей с умственной отсталостью обусловлено особенностями их высшей нервной деятельности, которые выражаются в

разбалансированности процессов возбуждения и торможения, нарушении взаимодействия первой и второй сигнальных систем.

В структуре психики такого ребенка в первую очередь отмечается недоразвитие познавательных интересов и снижение познавательной активности, что обусловлено замедленностью темпа психических процессов, их слабой подвижностью и переключаемостью. При умственной отсталости наиболее нарушенным является процесс мышления, и, прежде всего, способность к отвлечению и обобщению. Вследствие чего знания детей с умственной отсталостью об окружающем мире являются неполными и, возможно, искаженными, а их жизненный опыт крайне беден. Неточность и слабость дифференцировки зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений приводят к затруднению адекватности ориентировки детей с умственной отсталостью в окружающей среде. В свою очередь, это оказывает негативное влияние на овладение чтением, письмом и счетом в процессе школьного обучения.

В виду того, что причинами умственной отсталости являются различные поражения головного мозга, и знание этих причин, по мнению Л.П. Уфимцевой, является чрезвычайно важным не только для диагностики умственного недоразвития, но и, главным образом, для прогнозирования динамики развития конкретного учащегося, которое, в свою очередь, является решающим фактором необходимого при решении вопроса о реабилитации ребёнка, определения индивидуального образовательного маршрута [54].

Многими исследователями (А.А. Катаева, Л.В. Кузнецова, Е.М. Мастюкова А.Г. Московкина, И.Н. Нурлыгаянов, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына) отмечается, что ведущая роль в структуре психического дефекта при умственной отсталости принадлежит недостаточности высших форм познавательной деятельности, прежде всего, абстрактного мышления, при относительно достаточном уровне развития эволюционно более древних

компонентов личности, таких, как потребности, связанные с инстинктами, низшая аффективность [19,24,37,39,64].

Такое мнение подтверждает М.С. Певзнер, по мнению которой выраженная интеллектуальная недостаточность характеризуется недоразвитием мозга: недостаточным развитием извилин, уменьшением количества корковых слоев, неправильным расположением клеток по слоям, малым количеством нервных клеток, недоразвитием белого вещества, появлением клеточных элементов в белом веществе [40].

Категория обучающихся с умственной отсталостью представляет собой неоднородную группу. В соответствии с международной классификацией умственной отсталости (МКБ-10) выделяют четыре степени умственной отсталости: легкую, умеренную, тяжелую, глубокую.

При тяжелой степени умственной отсталости IQ находится в пределах от 20 до 34.

По мнению Г.В. Цикото, в трудах которого особое внимание уделяется тому, что у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями часто страдает зрительное и слуховое восприятие. Характерная особенность недоразвития сенсорных функций у основной массы детей и подростков с тяжелой умственной отсталостью заключается не в органическом поражении анализаторов, а в неумении полноценно их использовать, перерабатывать получаемую информацию [62].

Помимо дефицитарности сенсорной сферы, Г.В. Цикото выделяет такую характерную особенность освоения предметных знаний учащимися с тяжелой умственной отсталостью, как пониженный темп деятельности: они совершают мало предметных действий, «застывают» на первоначальном способе их выполнения, склонны к стереотипным действиям и персеверациям [62].

В специальной литературе отмечается, что несформированность предметных действий становится причиной крайней бедности чувственной

информации, глубокой ущербности чувственного познания, которые являются базой умственного развития [8,9,10].

Сравнительный анализ мнения нескольких авторов, позволяет выделить существенные особенности высшей нервной деятельности детей с тяжёлой степенью недоразвития интеллекта, как:

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

Анализируя характеристику детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью С.Д. Забрамной и Г.В. Цикото, можно говорить о том, что авторы сходятся во мнении типичных характеристик восприятия и воспроизведения воспринятого у детей данной категории.

По утверждению С.Д. Забрамной и Г.В. Цикото, восприятие и воспроизведение ими воспринятого характеризуются недифференцированностью, глобальностью. Грубые нарушения процессов высшей нервной деятельности и всех психических процессов не позволяют сформироваться целенаправленным приёмам познавательной деятельности (анализа, синтеза, сравнения, систематического поиска, полного охвата материала, применения адекватных способов действий). Это обуславливает хаотичный, беспорядочный и неосмысленный характер деятельности учащихся [10, 11,62].

У этих же исследователей мы обнаруживаем указание на те же негативные особенности мышления, каковые свойственны сенсорной деятельности, однако эти особенности выражены в ещё большей степени. При этом отмечаются бессистемность представлений и понятий, отсутствие

или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узость и конкретность, чрезвычайная затрудненность, а подчас и недоступность обобщений [11,62].

В процессе обучения детей с тяжёлой умственной отсталостью важно учитывать особенности интеллектуальной сферы учащихся: «резкое понижение психического тонуса», негативизм, «ускользание» от внешних раздражителей, невнимательность, психическую пассивность [6].

В медико-психолого-педагогической практике для постановки диагноза «тяжёлая умственная отсталость» важнейшим критерием выступает способность ребёнка к обучению, которая проявляется в любой его деятельности (игровой, бытовой, коммуникативной и т.д.). Кроме того, как указывает С.Д. Забрамная и Т.Н. Исаева, «отмечаются такие проявления как: произвольность психических процессов, наличие интереса, эмоциональное реагирование, волевые усилия и иные проявления личности» [12, с.6]. На основании этого положения они приводят параметры оценки возможностей ребенка младшего школьного возраста, которые, во-первых, являются критериями постановки дифференциального диагноза, и, во-вторых, служат ориентиром для организации учебного процесса для детей с различными степенями умственной отсталости.

В рамках нашего исследования целесообразно обратить внимание на значимые показатели:

1) Особенности развития высших психических функций (восприятия, мышления, памяти и речи);

2) Особенности деятельности (понимание инструкций, характер осуществления манипулятивных, предметных и орудийных действий, способность действовать самостоятельно, осуществлять контроль процесса и результатов собственной деятельности, целенаправленность деятельности, наличие и степень устойчивости интереса к осуществляемой деятельности);

3) Особенности межличностной коммуникации (характер контактов со сверстниками и взрослыми, владение вербальными и невербальными коммуникативными средствами).

Проанализировав по указанным параметрам возможности детей с различными степенями умственной отсталости, авторы разграничили клинические картины проявления лёгкой, умеренной и тяжёлой форм умственной отсталости, заметив при этом, что «развитие всех функций носит динамичный и неравномерный характер. У одних детей эти качества очень медленно формируются, у других, при ранней эффективной коррекции, идёт более быстрое продвижение» [12,с.7].

Профессор Забрамная С.Д. рассматривает несколько иные данные. Автор разработала таблицу, в которой наглядно представлены сравнительные психолого-педагогические характеристики разной степени умственной отсталости. Материал получен в результате непосредственной многолетней работы с детьми. Характеристика детей с тяжелой формой умственной отсталости представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика детей с тяжелой умственной отсталостью

Наименование	Тяжелая умственная отсталость F- 72
Физическое развитие	Отклонения в физическом развитии могут быть более выражены
Двигательная сфера	Походка детей неустойчива, движения хаотичны, плохо координированы, слабо регулируются мышечные усилия. Грубые нарушения зрительно-двигательной координации. Невозможность выполнения двигательных упражнений даже по подражанию взрослому. Грубое недоразвитие дифференцированных движений пальцев рук. Недостатки произвольных движений носят выраженный стойкий характер
Бытовые навыки	При обслуживании себя полная зависимость от других. Затруднен самоконтроль физиологических потребностей. Не выполняют самостоятельно действий по личной гигиене. При обслуживании себя зависят от взрослого.
Социальный опыт	Не ориентируются в окружающем. Помощь взрослого неэффективна. Частичное знание предметов обихода.
Способность к общению	Контакт крайне затруднен из-за непонимания обращенной речи. Необходимо многократное жестовое и мимическое повторение.

	Самостоятельно контакт не иницируют. Иногда проявляют негативизм. Характерно пассивное подчинение. Положительно реагируют на ласку, поощрение в форме вкусных съестных вещей, игрушек и т.п.
Способность к деятельности	Интерес к действиям взрослого активно не проявляется. Пассивны в принятии предлагаемого взрослым задания. Простейшие действия при совместной пошаговой помощи взрослого выполняются лишь частично. Не удерживают внимание при выполнении действий. Не сформированы регуляторные механизмы. Организирующая, направляющая, разъясняющая помощь не эффективна. Необходимо совместное с взрослым поэтапное выполнение задания Безразличны к оценке результатов работы.
Восприятие	Восприятие знакомых и незнакомых людей менее дифференцировано. Восприятие знакомых предметов возможно при условии максимальной направляющей помощи взрослого. Трудности восприятия знакомых предметов на основе чувственных раздражителей (двигательных, слуховых и др. Не сформированы понятия об основных признаках предметов, помощь неэффективна
Память	Опосредованное запоминание недоступно
Мышление	Обобщение, абстрагирование недоступны. Не понимают простейшие ситуации. С большим трудом формируется опыт. Понимание причинно-следственных зависимостей, проблемных ситуаций недоступны.
Речь	Доступно пониманию небольшое количество слов бытового характера. Необходимо побуждение мимикой, жестами, многократный показ и совместные действия

Зрительное восприятие детей с тяжелой умственной отсталостью искажено. Весьма страдает формирование целостного образа: у половины детей образ не может стать основой действия, и не воспроизводится ребенком ни в какой форме (ни в форме предметного изображения, ни при складывании разрезной картинки), у другой половины имеются искаженные, неполноценные образы.

Хотя умственно отсталые дети осуществляют выбор по образцу, то есть пользуются зрительной ориентировкой, они не используют способы примеривания, проб. Свои ошибки они не могут исправить, так как не используют пробы, практическую ориентировку. Подлинные пробы в действиях ребенка отсутствуют, имеются лишь внешне сходные с ними

формальные действия. Это объясняется отсутствием ориентировочно-исследовательской деятельности детей с умственной отсталостью.

У детей с умственной отсталостью развитие восприятия происходит неравномерно, усвоенные эталоны оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую.

Приняв за основу данные сравнительной таблицы, разработанной С.Д. Забрамной и Т.Н. Исаевой, посвящённой клинико-психолого-педагогическим характеристикам детей с тяжёлой степенью умственной отсталости, мы выявили те характеристики, которые имеют существенное значение для нашего исследования [12].

При оценке сформированности высших психических функций первое обстоятельство, обращающее на себя внимание, – это практически полная недифференцированность восприятия знакомых и незнакомых людей.

Яркими проявлениями тяжёлой умственной отсталости являются невозможность воспринимать без максимальной направляющей помощи взрослого даже знакомые предметы и существенные трудности в восприятии знакомых предметов на основе чувственных раздражителей.

Понятия об основных признаках предметов не сформированы, помощь взрослого в формировании таких понятий неэффективна.

Детям недоступны: опосредованное запоминание, обобщение и абстрагирование, понимание причинно-следственных связей. Пониманию доступно небольшое количество слов бытового характера, при наличии побуждения мимикой, жестами, многократного показа и совместных действий.

Опыт формируется с большим трудом, так как ребёнок не понимает простейших житейских, бытовых ситуаций, не говоря уже о ситуациях проблемного характера.

Социальный опыт такого ребёнка ограничен частичным знанием предметов обихода и неспособностью ориентироваться в окружающем пространстве (как предметном, так и людском) и времени. При этом помощь взрослого оказывается мало результативной.

Установление контакта с таким ребёнком – исключительно сложная задача в виду того, что он не понимает обращённую к нему речь. Контакт становится возможен только при интенсивном сопровождении обращения подкрепляющими жестами и мимикой, повторяемыми многократно.

Самостоятельно такой ребёнок на контакт не идёт, на инициативу взрослого реагирует пассивным подчинением. При этом иногда может проявлять негативизм, а положительные реакции появляются при применении таких форм поощрения, как проявление ласки, угощение чем-то вкусным, игрушка в подарок и т.п.

Способность к деятельности характеризуется отсутствием активного интереса к действиям взрослого и пассивным принятием тех заданий, которые предлагаются взрослым ребёнку.

Осуществление простейших действий требует постоянной пошаговой помощи со стороны взрослого, но и при наличии такой помощи они выполняются не в полном объёме, а лишь частично. Эффективность разъясняющей, организующей и направляющей помощи взрослого ничтожно мала, то есть выполнение хотя бы отдельных действий должно сопровождаться содержательной помощью – выполнением задания не только ребёнком, но и самим взрослым.

В процессе выполнения действий ребёнок не способен удерживать внимание, регуляторные механизмы не работают. Оценка результатов деятельности ребёнку с тяжёлой умственной отсталостью не интересна, эмоционального отклика она не вызывает, стимулирующего эффекта не оказывает.

Особенностью детей с тяжелой формой умственной отсталости является то, что большинство из них не имеют навыков разговорной речи или во время общения используют свое собственную «речь», которая часто является непонятной для окружающих. Словарный запас большинства тех из них, которые владеют разговорной речью, не превышает 300–400 слов, чего явно недостаточно для полноценного общения. Таким образом, вербальное общение часто не может выступать в качестве ведущего в социальной коммуникации данной категории детей. Поэтому достаточно остро стоит вопрос о необходимости использования таких средств общения, которые были бы доступными для них и понятными для их окружения.

Особенности детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью так же описывает Исаев Д.Н. Автор отмечает, что речь тяжело умственно отсталых детей глубоко недоразвита, её появление очень запаздывает. У значительной части данной категории детей речь не формируется в течение нескольких лет. Это так называемые «безречевые» дети. Отсутствие речи у таких детей компенсируется жестами, нечленораздельными звуками, своеобразными словами, которые имеют смысл только для них самих. Встречаются дети, у которых речь представляет поток бессмысленных эхολалических повторений, нередко с сохранением услышанных ранее интонаций. Некоторые дети после настойчивого многолетнего обучения выучивают названия некоторых предметов обихода, животных, овощей и т.д. Самостоятельная устная речь детей младшего школьного возраста может состоять из отдельных слов и коротких предложений, но она не подчиняется грамматическим правилам. Ухудшают произносительную сторону речи грубые аномалии периферического артикуляторного аппарата. Она недостаточно модулирована, косноязычна. Из-за недоразвития фонематического слуха они не способны различать разницу между правильным и неправильным произношением звуков. Структура слов нарушена. Большинство понимает чужую речь приблизительно, примитивно.

Однако им всё же удается улавливать интонацию, мимику собеседника и его отдельные слова, главным образом связанные с основными потребностями. Пассивный словарь постепенно обогащается, однако понимание остается ограниченным [16].

Продолжая и развивая исследования, другой автор Гуровец Г.В. отмечает, что у данной категории детей страдает регулятивная функция речи. Речь практически не включается в процесс деятельности, не оказывает на нее организующего и регулирующего влияния. Грубое недоразвитие планирующей функции речи приводит к потере или изменению замысла. Так, в своих работах Г.В. Гуровец и Л.З. Давидович выделяют несколько уровней сенсорного недоразвития у детей с тяжелой умственной отсталостью в зависимости от степени поражения мозга:

1. К первому уровню относятся дети, непонимающие речь окружающих людей, но воспринимающие ближайших родственников, ухаживающих за ними.

2. Второй уровень сенсорного недоразвития – это дети, воспринимающие речь окружающих в виде отдельных коротких фраз и инструкций. Длинные фразы, читаемый текст, сложные пространственные инструкции дети не воспринимают, не понимают и не реагируют адекватно.

3. К третьему уровню относят детей, которые воспринимают бытовую речь, выполняют инструкции, прослушивают короткие тексты, поддерживают диалог. Но и у них отмечается недостаточное восприятие сложных речевых конструкций и текстов [7].

Казанцевой Е.В. описаны три уровня речевого развития детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. В число критериев определения уровня речевого развития вошли: уровень понимания ребенком обращенной к нему речи; степень использования ребенком речи как средства общения (умение самостоятельно оречевить ту или иную внутреннюю потребность, попросить о помощи); умение ребенка участвовать в диалоге в

рамках простой беседы, как в бытовых ситуациях общения, так и в ходе учебной деятельности. Эти критерии выделялись автором с учётом опыта использования нейропсихологических методов диагностики речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью [17].

Характеристики, представленные, указанными авторами подтверждают педагоги-практики, которые отмечают, что дети с тяжёлой умственной отсталостью всегда «имеют выраженные проблемы в общении со взрослыми и сверстниками. Устная речь как средство коммуникации для них сложна или недоступна вообще. Дети ограничены в выражении своих желаний, намерений, чувств, потребностей» [44]. В этой связи имеет смысл детализировать именно этот аспект развития ребёнка с тяжёлой умственной отсталостью, используя данные специальных исследований.

Значительный интерес представляют исследования А.В. Мамаевой, которая, исследуя проблему формирования коммуникативных умений у детей с церебральным параличом, у которых, помимо основного дефекта, имеются нарушения когнитивного, речевого, эмоционально-личностного развития, типичные для разных степеней умственной отсталости, она выделила шесть уровней импрессивной речи, из которых детям с тяжёлой умственной отсталостью обычно соответствуют нулевой уровень, либо ситуативный, либо номинативный [31,с.32; 31,с. 34].

Нулевой уровень – это уровень, при котором ребёнок не воспринимает речь окружающих, иногда реагирует на своё имя и ярко выраженные поощряющие и запрещающие интонации в сочетании с тактильными прикосновениями и/или жестами.

Ситуативный уровень – это уровень, при котором обращённая речь понимается ребёнком в зависимости от ситуации и с опорой на невербальные компоненты коммуникации. При этом ребёнок знает своё имя, а при условии ведения коррекционной работы у него начинает формироваться понимание названий частей тела, игрушек, навык адекватного оперирования игрушками

и предметами обихода. При этом ребёнок может не понимать предметных картинок, но овладеть невербальными знаковыми системами.

Номинативный уровень – это уровень, при котором дети хорошо ориентируются в названиях предметов, но понимание названий действий лишь начинает формироваться. Характерен импрессивный аграмматизм: дети не понимают значений предлогов, грамматических категорий, падежных вопросов раннего генеза.

Коммуникационная деятельность, значение которой трудно переоценить, занимает значительное место в исследованиях Г.В. Гуровец и Л.З. Давидович. Авторы отмечают, что особенности моторного речевого развития детей очень важны для процесса коммуникации. В связи с этим умением они делят детей этой категории два уровня:

К первому уровню речевого развития относятся «безречевые» дети. Среди них выделяется группа детей, безучастных к окружающему миру и не пользующихся речью. Часть детей произносят монотонный звук, не являющийся средством общения. Третья группа детей пользуется неречевыми средствами.

Ко второму уровню речевого развития относятся дети, которые пользуются отдельными лепетными словами и словосочетаниями, произнесенными с различными фонетическими искажениями. Нарушения произношения носят дизартрический характер. Изменения подвижности органов артикуляции, трудности принятия и удержания поз делают речь детей непонятной для окружающих, а самих детей «безречевыми» при наличии попыток к пользованию речью [7].

Практически все ученые сходятся во мнении, что главным для развития детей с тяжелой умственной отсталостью является процесс коммуникативная деятельность. Приняв за основу основные структурные компоненты понятия «коммуникативная деятельность», разработанные М.И. Лисиной [28], Е.В.

Казанцева предложила выделять три уровня развития коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжёлой формами умственной отсталости [17].

Казанцевой Е.В. предлагается выделение двух категорий детей, которым свойственен третий уровень речевого развития, в зависимости от того, какой компонент речевого недоразвития у них преобладает – сенсорный или моторный.

Первая подкатегория детей – это дети с преобладанием выраженного сенсорного недоразвития. Они испытывают значительные трудности в понимании обращённой к ним речи. Их пониманию доступны только короткие фразы и инструкции, сопровождаемые детальной демонстрацией тех действий, совершение которых от них требуется. При увеличении длины фразы они перестают воспринимать её, так же, как недоступен их восприятию и читаемый ими текст. В обоих случаях по причине неспособности воспринимать длинную звучащую фразу или предъявляемый текст такие дети оказываются неспособными адекватно на них реагировать.

Вторую подкатегорию составляют дети, у которых в структуре дефекта преобладает недоразвитие моторного компонента речи. Здесь выделяется два варианта проявления недоразвития моторного компонента.

Первый вариант – это дети, способные к осуществлению речевой деятельности на уровне лепетных слов и/или словосочетаний, которые произносятся с разнообразными фонетическими искажениями. Причинами такого состояния речи данной группы детей являются недостаточная подвижность их артикуляционного аппарата, нарушенная организация артикуляционных поз, существенные затруднения в удержании серии двигательных актов и кинестезий. Понимание речевых высказываний таких детей – задача исключительно сложная, а их речевая активность может снижаться до такой степени, что дети становятся фактически безречевыми.

Второй вариант – это абсолютно безречевые дети. Экспрессивная их речь представлена отдельными звукоподражательными вокализациями и/или

слогами. У многих безречевых детей активно проявляются компенсаторные механизмы – замена вербальных средств коммуникации невербальными (показ пальцем на интересующий предмет, принятие позы, характерной для конкретного эмоционального состояния и т.д.). Совершенно очевидно, что, независимо от возраста, эта группа детей является наиболее сложной в плане коммуникации и развития их речи [17].

Таким образом, мы видим, что коммуникативная деятельность детей с тяжёлой умственной отсталостью отличается целым рядом специфических черт, свойственные им коммуникативные нарушения имеют полиморфный характер.

Главной особенностью коммуникативной сферы детей с тяжёлой умственной отсталостью является возможность использования потенциала невербальных средств для осуществления межличностной коммуникации и организации процесса обучения. Многие исследователи отмечают, что развитие понимания речи ребенком на много опережает появление у него активной речи и является базой и предпосылкой для возникновения последней, поэтому приоритетным направлением в обучении таких детей является формирование импрессивной речи.

Итак, проанализировав ряд литературных источников, мы можем представить клинико-психолого-педагогический портрет ребёнка младшего школьного возраста с тяжёлой умственной отсталостью, выделив те характеристики, которые имеют значение для целей нашего исследования.

- 1) недоразвитие сенсорных функций, которые, в свою очередь, определяют специфику восприятия учебного материала;
- 2) особенности развития импрессивной речи;
- 3) выраженная недифференцированность и глобальность восприятия, провоцирующие хаотичность деятельности;

- 4) инертность нервной деятельности на уровне второй сигнальной системы – лёгкость образования словесных стереотипов, значительное замедление выработки новых связей;
- 5) существенное недоразвитие регулирующей и исполнительской функций речи;
- 6) недоразвитие коммуникативной деятельности;
- 7) специфическое недоразвитие внимания: малый объем, недостаточная устойчивость, нарушение распределения, произвольности;
- 8) специфическое недоразвитие восприятия: замедленность, фрагментарность, недостаточная устойчивость, нарушение обобщенности и целостности; специфическое недоразвития памяти: замедленность и непрочность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения.
- 9) моторные нарушения (недоразвитие двигательной сферы).

1.2 Анализ существующих подходов к обучению средствам альтернативной коммуникации

Понятие «альтернативное чтение» вошло в теорию и практику обучения детей с умеренными и тяжёлыми формами умственной отсталости в отечественной практике сравнительно недавно – в начале 2000-х годов. На протяжении всей второй половины предыдущего столетия детей младшего школьного возраста с тяжёлой умственной отсталостью в России обучали аналитико-синтетическому чтению. Однако оно оказалось для этой категории детей малодоступным, а потому образовательная практика встала перед необходимостью разработки иных подходов.

Рассмотрим учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация», который является основной частью предметной области «Язык и речевая практика». Цель данной предметной области это, совершенствование умений пользоваться средствами коммуникации (невербальными и вербальными) в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками для решения соответствующих возрасту житейских задач.

Задачи, которые призваны решать данная область в Стандарте сформулированы следующим образом: «Развитие речи как средства общения в контексте познания окружающего мира и личного опыта ребенка. Понимание обращенной речи и смысла доступных невербальных графических знаков (рисунков, фотографий, пиктограмм и других графических изображений), неспецифических жестов. Пользование воспроизводящими заменяющими речь устройствами (коммуникаторы, персональные компьютеры и другие). Овладение умением вступать в контакт, поддерживать и завершать его, используя традиционные языковые (вербальные) и альтернативные средства коммуникации, соблюдая общепринятые правила общения. Умение пользоваться доступными средствами коммуникации в практике экспрессивной и импрессивной речи для решения соответствующих возрасту житейских задач. Обучение глобальному чтению в доступных ребенку пределах, формирование навыка понимания смысла узнаваемого слова; копирование с образца отдельных букв, слогов или слов; развитие предпосылок к осмысленному чтению и письму; овладение чтением и письмом на доступном уровне» [60, с.17].

Учебный предмет, охватывающий область развития импрессивной и экспрессивной речи и альтернативной коммуникации, является содержательной частью системных знаний детей о процессе общения и взаимодействия в социуме, включает 3 раздела: (коммуникация, развитие речи средствами вербальной и невербальной коммуникации, чтение и письмо).

В разделе "Коммуникация":

- закрепление средств общения обучающегося с учителем и со сверстниками в ситуации делового взаимодействия, умений продуктивного установления, поддержания и завершения контакта,
- овладение в доступной форме альтернативными средствами коммуникации,
- создавать практику диалогической речи в разных ситуациях игрового и учебного взаимодействия обучающихся.

В разделе "Развитие речи средствами вербальной и невербальной коммуникации":

- совершенствование коммуникативных возможностей для выражения ответа на обращенную речь взрослого и сверстника в разных ситуациях социального взаимодействия,
- расширение возможностей использования речевых средств коммуникации (включая альтернативные) во взаимодействии с новыми взрослыми и сверстниками [46, с.376].

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

В разделе "Чтение и письмо":

- совершенствование ручной и мелкой моторики,
- закрепление умения выполнять целенаправленное действие с пишущим предметом по словесной инструкции и по образцу в конкретной ситуации,
- расширение возможностей элементарных графо моторных умений,
- совершенствование слухового внимания и слухового восприятия,
- закрепление интереса и формирование потребности к прослушиванию коротких текстов, читаемых взрослым.

Коррекционный курс «Альтернативная коммуникация» предусматривает аналогичные разделы учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация».

Основными задачами коррекционной работы являются выбор доступного ребенку средства невербальной коммуникации, овладение выбранным средством коммуникации и использование его для решения соответствующих возрасту житейских задач.

Данный курс помогает обучить речи с использованием альтернативных (дополнительных) средств коммуникации, что является необходимой частью всей системы коррекционно-педагогической работы. Альтернативные средства общения могут использоваться для дополнения речи (если речь невнятная, смазанная) или ее замены, в случае ее отсутствия.

В настоящее время создан учебно-методический комплекс (УМК) по разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР) Псковским Центром лечебной педагогики под руководством А.М. Царева. Электронный учебно-методический ресурс позволяет с помощью программы конструктора составить СИПР в «онлайн» режиме [58].

Представленные аспекты обучения являются современными и интересными, но следует отметить, что в современных условиях обучение по разработанным ещё в прошлом столетии программам, основанным на аналитико-синтетическом методе обучения чтению, в российских школах продолжается. О них, так же, необходимо сказать.

В первую очередь, следует остановиться на «Программах обучения глубоко умственно отсталых детей», разработанных НИИ дефектологии АПН СССР под руководством А.Р. Маллера, Г.В. Цикото и утверждённых Министерством просвещения РСФСР в 1983 году. Эти программы содержат учебный курс «Чтение и письмо» для учащихся с 1 по 8 классы, по 210 часов на каждый год обучения [48]. В пояснительной записке к данной учебной дисциплине указывается, что обучение грамоте ведётся по звуковому

аналитико-синтетическому методу с учётом специфических особенностей познавательной деятельности учащихся.

Дальнейшее ознакомление с логикой построения учебного курса по чтению позволяет нам сделать вывод о том, что этот курс фактически представляет собой распределённую на 8 лет программу обучения чтению для начальных классов средней общеобразовательной школы. Примечателен тот факт, что в пояснительной записке к программе обучения чтению составители пишут: «В средних классах глубоко отсталые дети читают короткие тексты из учебника вспомогательной школы, пересказывают их по вопросам учителя, упражняются в чтении рукописного текста». Возможность освоения детьми с тяжёлой умственной отсталостью таким действиям вызывает большие сомнения в виду наличия ярко выраженного недоразвития мышления и того факта, что значительная часть таких детей безречевые.

В старшем школьном возрасте детей с глубокой умственной отсталостью предлагается обучать чтению печатных инструкций к урокам труда, коротким рассказам из детских журналов и уличным вывескам [48].

Таким образом, мы видим не что иное, как попытку перенести в специфическую образовательную среду методику обучения чтению в обычной начальной школе.

Совершенно идентичные пояснительные записки и содержание учебных программ по чтению, притом для детей с умеренной и тяжёлой формами умственной отсталости одновременно, мы обнаруживаем и в авторских программах многих педагогов, опубликованных ими на специализированных интернет-ресурсах для педагогов [50] и в специализированных сборниках, выпускаемых центрами повышения квалификации педагогических работников [47].

По нашему мнению, использовать аналитико-синтетический метод для обучения детей, у которых операции анализа и синтеза не поддаются развитию, будет затруднительно, но даже если допустить, что при таком

подходе могут быть получены определённые результаты (ребёнок научится читать вывески, отдельные предложения и т.д.), то эти результаты нельзя будет назвать продуктивными, так как чтение будет механическим, и такие навыки не будут способствовать формированию у детей коммуникативных умений (умения понимать окружающих, давать обратную связь, самим обращаться к окружающим).

Значительная часть педагогов-практиков разрабатывает собственные программы обучения детей с тяжёлой умственной отсталостью на основе программно-методических материалов коллектива специалистов под руководством И.М. Бгажноковой.

В учебный план включается образовательная область «Родная речь», представленная такими учебными предметами, как устная речь, чтение, письмо, основы грамоты (этот предмет осваивается по индивидуальным программам, начиная с 5-го класса). В пояснительной записке к образовательной области «Родная речь» авторы указывают на то, что овладение чтением и письмом доступно лишь небольшой части детей с тяжёлыми нарушениями интеллекта, а потому акцент следует делать на развитие их коммуникативных умений (вербальных и невербальных).

В программе выделено два взаимосвязанных этапа обучения: пропедевтический и основной. Содержание каждого из них структурировано по разделам (развитие коммуникации, активизация речи и познавательной деятельности, развитие графических умений) и уровням обучения, взаимосвязанным и взаимно дополняющим друг друга.

В процессе обучения занятия по чтению, письму, развитию речи отделяются друг от друга и, в то же время, каждое из них включается в единый комплекс, нацеленный на развитие речи, активизацию познавательной деятельности, а также на обучение чтению и письму с учётом индивидуальных достижений [4].

Особо отмечается, что речевое развитие и развитие коммуникативных умений с тяжёлым интеллектуальным недоразвитием настолько разнородны, что планировать работу в образовательной области «Родная речь», чётко определяя количество часов, попросту невозможно.

В отличие от программ А.Р. Маллера и Г.В. Цикото, в программах И.М. Бгажноковой выделены три уровня освоения чтения, письма и коммуникации. Что касается чтения, то на самом высоком – третьем – уровне детям с тяжёлой умственной отсталостью должны быть доступны:

- образование и чтение слов из изученных слоговых структур;
- соотнесение слов с предметами, картинками;
- составление предложений из прочитанных слов (с опорой на картинку);
- ответы на вопросы об информационном содержании прочитанного.

Как видим, прогнозы авторов более реалистичные, однако некоторые достижения некоторых результатов всё же вызывает сомнения, например, выборочное чтение слов, которое требует задействования таких операций, как анализ и абстрагирования.

Заслуживают внимания и учебные планы для учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, разработанные заместителем директора Московской СКОШ № 77 VIII вида Е.И. Капланской, под руководством Т.Н. Исаевой. В первую очередь, в планах, предназначенных для обучающихся с тяжёлым интеллектуальным недоразвитием, на первый план выступают такие задачи обучения, как формирование социального поведения и коммуникативных умений, формирование и развитие коммуникативной функции речи. Для решения этих задач учебными планами предусмотрен предмет «Общение и окружающий мир», который является базовым для всех остальных учебных дисциплин. Чтение – это одна из трёх составляющих

образовательной области «Русский язык» (наряду с письмом и развитием речи). Автором особо отмечается следующее: «Нарушения развития детей с тяжелой умственной отсталостью не позволяют сформировать навыка самостоятельного чтения. <...> Поэтому последовательность изучения звуков и букв, усвоение основных слоговых структур, чтение слов, предложений, коротких текстов носит нетрадиционный характер и включает элементы глобального чтения».

Задачи здесь ставятся в соответствии с целью создания условий для социализации детей с тяжёлой умственной отсталостью, возможности таких детей оцениваются адекватно, результаты планируются посильные, вполне достижимые, механистическое освоение навыка чтения исключается.

Несмотря на то, что многие методические разработки (учебные планы, программы) педагогов-практиков, в большинстве своём, основаны на рассмотренных выше источниках, нельзя не отметить, что сегодня появляется всё больше публикаций, посвящённых разработке принципиально иных учебных планов и программ для обучения детей с тяжёлой умственной отсталостью, что обусловлено, главным образом, введением в действие Федеральных государственных образовательных стандартов не только для общеобразовательных школ, но и для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Так же необходимо отметить программу коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» разработчика Аникушиной Екатерины Андреевны, учителя-дефектолога ЧУОО «Школа св. Георгия», г.Москва.

Целью коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» является формирование умения обучающихся использовать доступные средства поддерживающей коммуникации в различных жизненных ситуациях, для объяснения своих потребностей, желаний и выражения себя.

Коррекционный курс «Альтернативная коммуникация» направлен на овладение способами взаимодействия, обмена социальным опытом и включает следующие разделы:

1. Ориентирование в визуальном расписании
2. Предъявление основных потребностей и желаний
3. Формирование умений пользоваться разными кодами альтернативной коммуникации – жесты, пиктограммы, иллюстрации и др.
4. Формирование навыков глобального чтения и альтернативного письма.

Другим примером образовательной программы является «Альтернативное чтение» и в настоящее время эта программа используется наиболее активно. Программа «Альтернативное чтение» для детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью разработана коллективом специалистов под руководством Л.Б. Баряевой [49].

Суть альтернативного чтения заключается в обучении детей альтернативным приёмам работы с различными видами доступной информации, необходимость которого обусловлена значительными ограничениями вербальной коммуникации детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью и, соответственно, большой зависимостью от коммуникативных партнеров.

Альтернативное чтение предполагает обучение учащихся следующим вариантам «чтения»: «чтение» телесных и мимических движений; «чтение» изображений на картинках и картинах; «аудиальное чтение»: слушание аудио книг (литературных произведений, записанных на пластинки, аудиокассеты, CD-диски и др.); «чтение» видеоизображений (изображений на CD-дисках, видеофильмов: мультфильмов, документальных фильмов о природе, животных, фрагментов художественных фильмов); «чтение» пиктограмм; глобальное чтение; чтение букв, цифр и других знаков; чтение по складам.

Такое широкое понимание «чтения» и в соответствии с этим обучение кодированию и декодированию визуальной и аудиальной информации способствует развитию социально-бытовой ориентировки учащихся. Предмет «Альтернативное чтение» интегрируется со всеми учебными предметами и направлениями коррекционно-адаптационной работы. При этом учитывается, что не все варианты работы могут быть применимы для обучения любого ребёнка с тяжёлой умственной отсталостью в виду объективных ограничений их интеллектуального развития.

Особенность методического подхода к обучению детей альтернативному чтению заключается, в первую очередь, в том, что обучение осуществляется индивидуально или малыми группами, в составе которых не более трёх человек. Количество занятий определяется для каждого ученика индивидуально, на основе психолого-медико-педагогических рекомендаций. При этом оно может варьировать в зависимости от состояния здоровья ребёнка в данный конкретный момент времени.

Реализация программного раздела «Альтернативное чтение», разработанного коллективом учёных под руководством Л.Б. Баряевой, требует понимания сути предложенной ими системы подготовки детей к обучению грамоте. Базовая идея, лежащая в основе этой уникальной системы, состоит в том, что дети с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью, в силу своих когнитивных и эмоциональных особенностей, не могут в полной мере использовать потенциал речи как фундаментальной основы социального взаимодействия и регулятора поведения, а потому следует предоставить в их распоряжение другую систему – систему невербальных средств общения, способствующих развитию языковой компетенции, расширяющих возможности общения и образования [3].

Цели развития регулирующей и исполнительской функций речи подчинена работа по формированию и отработке предварительного замысла

и его реализации с помощью символических средств: пиктограмм, карточек со словами.

Система предусматривает формирование логической цепочки: первоначальное понятие «знак» («пиктограмма»); обобщающее понятие; закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммами; самостоятельная ориентировка в системе знаков.

В основу учебно-методического комплекса положено использование пиктограмм, позволяющих составлять несложные рассказы «из личного опыта», давать «словесный» отчет о выполненных действиях в процессе продуктивных видов деятельности.

В процессе работы над каждой темой последовательно используются следующие упражнения, позволяющие систематизировать работу учителя с детьми: практические упражнения; упражнения с картинками; упражнения с пиктограммами (символами); «письменные» упражнения; упражнения со словами.

Как отмечалось выше, основной акцент делается на работу с пиктограммами, как базовым «заменителем» речевых средств коммуникации, языковой альтернативой, однако работе с ними, как видим, предшествует два этапа, без прохождения которых освоение пиктограмм невозможно.

Будучи специальным невербальным коммуникативным средством, пиктограммы развивают у детей навыки символизации, вырабатывают умения воспроизводить и сопоставлять, что незаменимо для формирования представлений и понятий. Более того, структурирование ребёнком своих мыслей с помощью символов помогает взрослому человеку понять его внутреннее состояние, что является отправной точкой для построения обучения ребенка в школе.

Цель применения метода пиктограмм в работе с умственно отсталыми детьми так же может варьировать от организации коммуникации с неговорящими детьми, актуализации их перцептивных и понятийных

возможностей до активизации невербального интеллекта и т.д. Во всяком случае занятия с использованием пиктограмм пробуждают и развивают когнитивные возможности детей, стимулируют и активизируют их деятельность, в том числе и коммуникативную. Опора на «графический» язык помогает становлению импрессивной речи детей, что создает благоприятные предпосылки для формирования зачатков их экспрессивной речи.

Следует отметить, что, помимо рассмотренной методики работы с пиктограммами, существует сходная методика под названием «Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)», разработанная Лори Фрост и Энди Бонди Фрост, и предполагающая последовательное прохождение ряда этапов – от простого, бессодержательного обмена карточками до комментирования обращенной к ребёнку речи, вопросов и различения предложений в звучащей речи [61]. Эта методика весьма популярна на Западе, однако в отечественной практике формирования альтернативных способов коммуникации она не нашла широкого применения.

В программно-методических разработках Л.Б. Баряевой и её коллег фигурирует метод глобального чтения. Он имеет самостоятельное значение и, вместе с тем, органично включается в комплексные методики обучения альтернативному чтению, а потому имеет смысл вкратце остановиться и на его сущности.

Метод глобального чтения или метод целых слов – это один из методов обучения грамоте, по которому чтение начинается не со звуковой работы, не с букв, не со слогов, а с прочтения целых слов, без расчленения их на буквы. Единицей чтения с самого начала становится слово, его графическое изображение воспринимается как идеограмма. Знание слова подкрепляется картинкой. В течение 2-3 месяцев учащиеся запоминают около 150 слов,

тогда начинается звуко-буквенный анализ, буквы связываются с обозначаемыми ими звуками.

Представление о методе глобального чтения в понимании родителей и даже некоторых специалистов прочно связано с методикой раннего развития американского нейрофизиолога Глена Домана [61]. В России по аналогичной схеме работает А.А. Маниченко, автор развивающей программы «Читаем с пеленок» [35]. Авторы методики считают обучение чтению целыми словами более физиологичным, потому что люди не мыслят буквами и слогами, а только целыми словами. Мышление же неразрывно связано с речью.

Достоинство метода в том, что он позволяет сразу ввести в круг чтения детей значительное количество слов, необходимых для образовательных целей. В то же время у методики есть важные недостатки: 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.

Однако опыт применения методики глобального чтения в нашей стране имеется. Так, с начала XX века метод глобального чтения использовался для обучения глухих [23]. Позднее его стали использовать в работе с умственно отсталыми детьми.

На сегодняшний день этот подход успешно используется при обучении глухих и слабослышащих детей раннего дошкольного возраста, а также включается педагогами-практиками в систему обучения грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, однако обобщенных достоверных сведений об эффективности использования этого метода в работе с такими детьми в специальной литературе мы не обнаружили.

Кислякова Ю.Н. отмечает, что любой процесс характеризуется протяженностью во времени, поэтому процесс формирования коммуникативных навыков у детей с тяжелой умственной отсталостью можно условно разделить на следующие этапы: пропедевтический

(подготовительный) этап, репродуктивный – этап формирования умений и навыков осуществлять общение, продуктивный или этап «чтения» и «письма» - этап реализации сформированных умений, оценочно-коррекционный этап [20].

Предлагаемая ею система работы по формированию навыков общения у детей с тяжёлой умственной отсталостью базируется на сочетании целого ряда научных подходов: социокультурного, интегративного, индивидуального (личностно-ориентированного), деятельностного, прагматического, ситуативного и инструментального.

Содержание обучения строится с учётом следующих специфических дидактических принципов: многоканальности (чем больше разных способов коммуникации доступно ребёнку, тем больше возможностей для выбора); от реального к абстрактному (реальный предмет обозначается словом, жестом, картинкой, символом); постоянной поддержки мотивации (желания и потребности общаться); функционального использования (для расширения практического опыта ребёнка).

Формирование навыков общения (использования жестов, картинок, символов, слов) у детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью, согласно методике Ю.Н. Кисляковой, 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 (акцентированное обозначение начала и окончания урока, смены видов деятельности и каждого задания в процессе его), продуманную организацию пространства. Инструкции педагога отличаются лаконичностью и чёткостью.

Основной целью предмета «Коммуникация» является овладение учащимися способами взаимодействия, обмена социальным опытом. Перечень задач, решение которых должно приводить к этой цели, включает в

себя: развитие понимания речи; формирование интереса к общению (эта задача исключительно важна ввиду того, что дети с тяжёлой умственной отсталостью отличаются ярко выраженной инактивностью); формирование умения использовать доступные средства общения; формирование умения сигнализировать о своих потребностях и состояниях с помощью слова и невербальных средств (предметов, жестов, картинок, символов); правильных движений органов речи с целью активизации звукопроизношения; развитие и совершенствование общей и мелкой моторики; обучение восприятию лица и тела человека; обучение способам ориентировки «на себе», «от себя» (в микропространстве и макропространстве); формирование приёмов воспроизведения основных эмоций неречевыми средствами; формирование потребности в сопереживании; формирование необходимых умений и навыков социального взаимодействия, умения адекватно реагировать на различные ситуации.

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

В 2013 году 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 были опубликованы «Методические рекомендации по использованию дополнительной (альтернативной и аугментативной) коммуникации в обучении, воспитании и коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ и ТМНР» [56].

В данном пособии представлена авторская методика обучения детей с тяжёлым интеллектуальным недоразвитием коммуникативным навыкам, в основе которой лежит периодизация развития коммуникативного поведения

Х. Севенинга. Согласно Х. Севенингу, развитие коммуникативного поведения проходит в 4 этапа.

Этап 1 – человек проявляет: действия и реакции на вегетативной основе (учащаются пульс и дыхание); отсутствие видимого понимания речи и как следствие – невозможность порождения собственных коммуникативных вербальных или невербальных сигналов; нарушения сенсомоторного развития (отсутствие или недостаточность зрительного контакта, реакции на звуки, трудности при питье, глотании, неправильное положение головы). Цель коммуникативного развития – улучшить ощущения и восприятие различных раздражителей; вызвать интерес к окружающей среде, любопытство; научить распознавать простые причинно-следственные связи, выражать согласие и отрицание.

Этап 2 – человек проявляет: распознаваемое понимание речи; первые, хотя ещё не очень отчетливые (не)вербальные коммуникативные реакции и сигналы; едва присущее самостоятельное инициирование коммуникации; неудовлетворительное коммуникативное взаимодействие; простые ответы «Да»/«Нет» либо выражение согласия/отклонения на высказывания и вопросы предвосхищающего характера. Цель коммуникативного развития – формировать более ясную, дифференцированную и понятную для посторонних форму коммуникации с включением различных коммуникативных возможностей, обеспечивать развитие реакций «Да»/«Нет».

Этап 3 – человек проявляет: частично самостоятельно инициируемые коммуникативные сигналы (может показать на предмет в комнате); начинает самостоятельно выражать желания. Цель коммуникативного развития – уточнить состояние когнитивных способностей; выбрать средства поддерживающей коммуникации (предметы, фотографии, жесты); инициировать поводы для коммуникации.

Этап 4 – человек использует: дополнительные и альтернативные коммуникативные системы с целью реагирования на обращение собеседника, инициирования коммуникации (сюда также относят систему свойственных телу форм коммуникации); хорошо понимает речь (общаться обычно мешают двигательные ограничения). Цель коммуникативного развития – расширить применяемые коммуникативные системы и/или использование письменной речи [56].

Как видим, на сегодняшний день в распоряжении педагогов, занимающихся обучением детей с тяжёлой умственной отсталостью, имеются различные средства и методики формирования у учащихся коммуникативных умений и навыков, позволяющих им осваивать образовательные программы по различным дисциплинам и социализироваться.

Подводя итог вышесказанному, 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, учителю важно владеть инструментом для отслеживания результатов достижений обучающихся за короткий период в этом направлении, чтобы получать обратную связь о результатах своей работы.

1.3. Обзор систем мониторинга достижений обучающихся с интеллектуальной недостаточностью

В отечественной педагогике термин «мониторинг» начал активно использоваться в начале 2000-х годов, когда педагогическая парадигма стала

видоизменяться в контексте идеи об информационном обществе, пришедшем на смену обществу постиндустриальному.

Согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» в образовательное пространство должны быть включены все дети с ограниченными возможностями здоровья, вне зависимости от тяжести нарушения развития. [60, с.1]

В нормативно – правовых и организационных документах, регламентирующих обучение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), отражены основные требования к системе оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы [46, с.360].

Структура и содержание планируемых результатов освоения АООП должны адекватно отражать требования Стандарта, передавать специфику образовательного процесса (в частности, специфику целей изучения отдельных учебных предметов и курсов коррекционно-развивающей области), соответствовать возрастным возможностям и особым образовательным потребностям обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Для осуществления оценки планируемых результатов необходимым является создание методического обеспечения (описание процедуры и состав диагностического инструментария, сбора, формализации, обработки, обобщения и представления полученных данных) процесса осуществления оценки достижений обучающихся [46].

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

- личностные: включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-

ориентированных задач и обеспечивающими формирование и развитие социальных отношений обучающихся в различных средах;

- предметные: связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной области и характеризуют достижения обучающихся в усвоении знаний и умений, способность их применять в практической деятельности.

В Стандарте отражены лишь общие подходы, отмечено, что система оценки должна «позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений», представлены требования к текущей (полугодовой), промежуточной (годовой) и итоговой (за весь период обучения) оценке [46, с. 371; 60, с. 41].

Данный подход предполагает отслеживание достаточно весомых изменений за определённые промежутки времени, в то время как специфика интеллектуального развития детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью требует отслеживания даже самых минимальных достижений за непродолжительный период обучения, обеспечивающее возможность быстрой корректировки педагогического процесса с целью улучшения качества обучения.

Исследования ученых свидетельствуют, что традиционные формы контроля и оценки результатов и качества учебного процесса в современном образовании позволяют рассматривать их составляющими качественного мониторинга, что является современным средством стратегического управления системой образования в целом.

В первую очередь проанализируем трактовки данного термина, существующие на данный момент в отечественной педагогике.

Кулемин Н.А. предложил определение, которое, по нашему мнению, можно применить для любой сферы деятельности, под мониторингом понимается «система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о любой системе или ее элементах,

ориентированная на информационное обеспечение управления этой системой, которая позволяет судить о ее состоянии в любое время и прогнозировать ее развитие» [25,с.17].

Чурина Л.А. отмечает, что «мониторинг позволяет системно исследовать любой процесс и его объекты с целью получения достоверной информации для эффективного управления средой, процессами, программами развития и т.д.» [63,с.21]

Ряд исследователей (В.Г. Горба, Н.И. Кочетова, А.И. Куприна, Г.С.) рассматривает педагогический мониторинг, прежде всего, в качестве долговременного и систематического отслеживания, под мониторингом понимают способ регулярного отслеживания качества усвоения знаний и умений в учебном процессе.

В научно-педагогической литературе для определения сущности мониторинга используются различные определения. Мониторинг в образовании рассматривается как:

- системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности 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 с целью обеспечения педагогов качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений;
- процесс непрерывного научно обоснованного прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора целей, задач и средств их решения;
- диагностика, оценка и прогнозирование состояния педагогического процесса: отслеживание его хода, результатов, перспектив развития.

Несмотря на значительные теоретические наработки, и по сегодняшний день не создана устойчивая система классификаций различных видов и уровней мониторинга. Впрочем, А.Н. Майоров предоставил, на наш взгляд, достаточно полное определение педагогического мониторинга, которое просто конкретизируется для частных образовательных подсистем путем уточнения предмета. Мониторинг в образовании – это «система 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» [34, с. 85].

Также многомерно и объемно, с более подробным указанием методов и средств, описывает педагогический мониторинг Г.А. Лисьев: мониторинг в его трактовке – специально спроектированная подсистема непрерывного наблюдения, диагностики, контроля и коррекции, встроенного в систему педагогического управления, выявляющая отклонения от образовательных стандартов, основанная на современных компьютерных и информационных технологиях, а также на методах статистики, обеспечивающая развитие субъектов образования и их взаимодействие [29].

Ознакомление с нормативно-правовыми документами, содержанием рабочих планов и программ педагогов-практиков, работающих с детьми с выраженными интеллектуальными нарушениями, позволяет сделать вывод о том, что сложившаяся на сегодняшний день модель мониторинга достижений учащихся с особыми образовательными потребностями требует дальнейшего развития.

На сегодняшний день существует подход к пониманию педагогического мониторинга, что его следует рассматривать в двух аспектах:

- 1) как «педагогическую технологию образовательного процесса, способствующую решению актуальных образовательных задач»;

2) как «средство получения информации в процессе проведения научных исследований или управленческого контроля» [22,с.270].

Рассматривая опыт разработки системы мониторинга в государственных образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии России, выделяет два уровня реализации мониторинга:

Первый уровень мониторинга - индивидуальный, персональный. Данный уровень реализуется учителем в рамках педагогического взаимодействия «учитель - ученик» и обеспечивает отслеживание образовательных достижений и развития индивидуальных способностей каждого обучающегося. На основе анализа результатов индивидуального мониторинга учитель определяет зону его актуального и ближайшего развития, подбирает адекватные методы и приёмы коррекции и обучения, помогающие воспитаннику найти своё поле деятельности и получить возможность саморазвиваться, самореализовываться.

Второй уровень мониторинга - внутришкольный: осуществляет администрация школы. На данном уровне администрация школы отслеживает динамику развития уровня обученности классов, параллелей и школы в целом по определенным критериям или комплексно по нескольким направлениям и во времени (по учебным четвертям, полугодиям и годам обучения) на основе анализа результатов персонального мониторинга, предоставленного учителями.

Мониторинг направлен на интерпретацию результатов по трём направлениям:

- 1) качество образования учащихся, выявление причин неуспеваемости отдельных воспитанников;
- 2) обеспечение качества образования каждым учителем;
- 3) обеспечение качества образования в данном классе, на параллели, в образовательном учреждении [55].

В целом, схематически систему педагогического мониторинга можно представить следующим образом (рисунок 1).

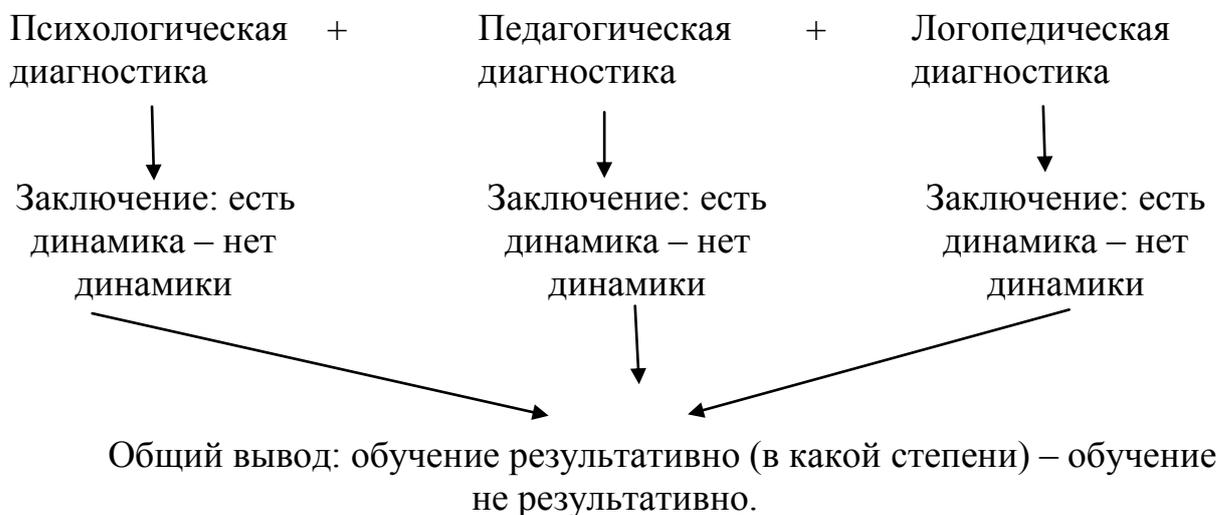


Рисунок 1 - Схема системы педагогического мониторинга

В этой схеме упущен один очень важный элемент – элемент комплексного прогнозирования достижений обучающихся (при том, что каждый из специалистов по отдельности определённые прогнозные ожидания формулирует) в контексте содержащейся в ФГОС идеи социализирующего обучения детей с тяжёлыми формами умственной отсталости.

Для осуществления мониторинга в целом акцентируется внимание на методе экспертной группы и наблюдения.

Основной формой работы участников экспертной группы является психолого-медико-педагогический консилиум, состав которого определяется образовательной организацией и включает педагогических и медицинских работников (учителей, воспитателей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов, врача психоневролога, невропатолога, педиатра).

Никитина М.И. и Логинова Е.Т. анализируя систему мониторинга, представленные в ФГОС отмечают, что в федеральном государственном

образовательном стандарте образования учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) уделяется особое внимание вопросу организации взаимодействия школы и родителей, так как только от скоординированных действий, понимания общности целей и задач обучения, грамотного использования имеющихся у обеих сторон ресурсов зависит результат всего образовательного процесса для данной категории детей [38].

Междисциплинарный подход, реализуемый при получении обобщенной и согласованной оценки группы экспертов, является главным и неоспоримым достоинством вышеупомянутого метода. Кроме того, метод экспертной оценки характеризуется относительной легкостью организации и возможностью обхвата больших групп. Но при этом ряде преимуществ данный метод обладает и такими существенными недостатками, как:

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

Так же в специальной литературе можно встретить такой метод оценки учебных достижений, как наблюдение. С.Д. Забрамная и Т.Н. Исаева [11] рассматривают наблюдение в качестве ведущего основного инструмента для изучения:

- характера деятельности;
- характера выполнения ими элементарных бытовых действий;
- имеющегося у детей социального опыта и навыков взаимодействия с окружающей социальной средой;
- состояния двигательной сферы обучающихся и степени их физического развития;
- особенностей познавательной деятельности обучающихся;

– эмоционально-волевой деятельности детей и особенностей их личности.

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

Несомненно, данный метод является универсальным и позволяет изучать различные стороны психофизического развития обучающихся в их целостности, естественном функционировании и тесной взаимосвязи. Отметим сильные стороны этого метода, такие как, непосредственность восприятия поведения обучающихся, возможность параллельного применения вместе с другими методами исследования, гибкость, относительная доступность. Тем не менее, данный метод, как и метод экспертной оценки, обладает таким очевидным недостатком, как субъективность [54].

Как отмечает М.К. Акимова, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич метод наблюдения является сложным и трудоемким, требующим от наблюдателя профессионализма и специальной подготовки [2]. К недостаткам также можно отнести, отсутствие жесткой регламентации процедуры проведения наблюдения, а также стандартизации (т. е. установления единообразия проведения обработки и представления результатов).

Таким образом, можно сделать вывод, что метод экспертной группы и наблюдение являются достаточно доступными и содержательными методами оценки учебных достижений, но вследствие того, что они обладают большой степенью субъективности и малоформализованности наиболее целесообразным является использование их в качестве дополнительных инструментов оценивания при наличии более достоверных методов.

Зарубежный же опыт мониторинга образовательных достижений таких детей показывает, что, наряду с итоговыми оценками, следует применять так называемые «формирующие» оценки [66].

Внедрение в практику работы с детьми, имеющими серьёзные интеллектуальные ограничения, «формирующих» оценок базируется на понимании того факта, что итоговые оценки недостаточно восприимчивы к тем изменениям, которые происходят в их непосредственной, ежедневной учебной деятельности.

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

Что касается мониторинга достижений обучающихся с тяжёлыми формами интеллектуального недоразвития, то в данном случае обычно используются особые разновидности «формирующих» оценок: «мониторинг мастерства» и портфолио.

«Мониторинг мастерства» - это оценка знаний и навыков, накопленных за определенный период времени, как правило, при изучении разделов учебных программ. Целью этого вида оценки является выявление результатов освоения определенного раздела программы, того, как ребенок освоил ограниченные, конкретные навыки в течение определенного короткого периода времени (например, недели). То есть, речь идёт о краткосрочных результатах, оценка которых позволяет оценить актуальный уровень достижений, однако не даёт представлений о том, насколько сформированные навыки прочны и могут быть применимы ребёнком в дальнейшем. [1, с.151].

Другой тип «формирующего» оценивания – портфолио, который представляет собой сборник детских работ с общей темой или целью, что ориентировано в большей мере на процесс, чем на результат.

Так же, как «мониторинг мастерства», портфолио не даёт возможности последовательного и долговременного отслеживания прогресса ребёнка. Кроме того, портфолио обладает ещё одним недостатком – оно не стандартизовано, а потому такое оценивание не может считаться объективным и валидным.

Таким образом, на данный момент времени у педагогов, обучающих детей с тяжёлой умственной отсталостью, есть два варианта осуществления диагностики: первый – это традиционный подход, позволяющий отслеживать наличие/отсутствие динамики за определённый промежуток времени с использованием широкого спектра стандартизованных не специфических диагностических процедур, второй – применение экспериментальных технологий диагностики образовательных достижений учащихся, дающих возможность фиксировать минимальные прогрессивные изменения в режиме «здесь и сейчас», которое предполагает авторский подход к адаптации их к конкретной образовательной области, конкретному предмету с одновременным соблюдением всего перечня требований к процедуре диагностики.

Таким образом, для систем образования России и других стран актуальна разработка технологии диагностики учебных достижений обучающихся с выраженными интеллектуальными расстройствами [1, с. 152].

Предполагаемым результатом внедрения современной системы мониторинга, согласно ФГОС, должно стать качественное обновление структурно-содержательных характеристик образовательного процесса, путем использования новых подходов к организации образовательного процесса для детей с умственной отсталостью и использования новых технологий, направленных на достижение личностных и предметных результатов обучающихся.

Вместе с тем, в работе специалистов по данному направлению за последние годы произошли существенные сдвиги.

Так, в работах Б. Абери, Т. Воллэйс, А.В. Мамаевой, Р. Тича, были сформулированы ключевые требования к технологии мониторинга достижений учащихся со значительными нарушениями интеллекта: объективность; комплексность; чувствительность к прогрессу за короткий период; чувствительность к минимальным содержательным проявлениям прогресса; минимизация временных затрат; простота в использовании на практике; возможность оценить прочность сформированных навыков в течение длительного времени и спрогнозировать возможности их применения; надежность; валидность; прикладная направленность (возможность использовать полученные данные для оперативной корректировки программ).

Среди разработок американских специалистов есть технология мониторинга, отвечающая таким требованиям. Это разработанная и апробированная сотрудниками Университета Миннесоты технология оценки на основе учебных планов (технология CBM).

Данная технология была положена в основу современного генерального формата оценки (GOMS), содержащего следующий набор требований к мониторинговой процедуре [67]:

- 1) Использование системы «подсказок», соотносимой с различными видами помощи, рекомендуемыми для оценки результативности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в России;
- 2) Небольшая продолжительность процедуры обследования: 5 мин (только первое введение), 3 мин и 1 мин;
- 3) Стандартизованность (определённое количество заданий распределено на серии и уровни сложности);
- 4) Требование только невербальной реакции (указательный жест в качестве ответа), что позволяет оценивать достижения безречевых учащихся.

Данная технология была адаптирована А.В. Мамаевой и её коллегами к российским методикам обучения чтению детей с умеренной умственной отсталостью [1].

Разработанный А.М. Царевым и его коллегами учебно-методический комплекс, который предусматривает разработку СИПР и ее реализацию, в частности отслеживание динамики образовательных достижений обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Отмечено, что в процессе обучения осуществляется мониторинг всех групп достижений, который будет отражать индивидуальные достижения обучающихся и позволит делать выводы об эффективности проводимой в этом направлении работы [58].

Итак, для педагогического мониторинга характерна реализация таких функций, как:

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

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

оценивание учебных достижений. Из этих определений следует, что мониторинг предполагает:

- постоянный сбор информации об объектах контроля, то есть выполнение функции слежения;
- изучение объекта по одним и тем же критериям с целью выявления динамики изменений;
- компактность, минимальность измерительных процедур и их включенность в педагогический процесс.

Таким образом, на данный момент у педагогов, обучающихся с выраженной интеллектуальной недостаточностью, есть два варианта осуществления мониторинговой деятельности:

– первый – это рассмотренный в начале настоящего параграфа традиционный подход, позволяющий отслеживать наличие/отсутствие динамики за определённый промежуток времени с использованием широкого спектра стандартизованных не специфических диагностических процедур.

– второй – применение экспериментальных технологий мониторинга образовательных достижений учащихся, дающих возможность фиксировать минимальные прогрессивные изменения на текущем этапе, предполагает авторский подход к адаптации их к конкретной образовательной области, конкретному предмету с одновременным соблюдением всего перечня требований к процедуре мониторинга.

Анализ результатов мониторинга образования детей с умственной отсталостью позволяет проследить динамику образовательных достижений обучающихся, с которыми работал учитель. Вполне возможны ситуации, когда абсолютные итоговые показатели учащихся не высоки, но по сравнению со стартовыми результатами они свидетельствуют об очевидном прогрессе, что позволяет сделать вывод об оптимальности выбранных учителем средств и методов обучения.

В рамках нашего исследования, мы считаем целесообразным взять за основу технологию GOMS, на основании ряда преимуществ, для разработки отечественного мониторинга учебных достижений принципы данного метода, его подходы и основные организационные аспекты.

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

1. под мониторингом учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью мы будем понимать специально сконструированную подсистему непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и коррекции, выявляющую минимальные продвижения обучающихся за непродолжительный период, основанную на методах статистики (объективная, надежная) и обеспечивающую возможность незамедлительной и пластичной корректировки педагогического процесса с целью улучшения качества обучения;

2. на основании ряда преимуществ, существующих у GOMs, мы считаем целесообразным взять за основу для разработки мониторинга понимания пиктографических изображений принципы данного метода, его подходы и основные организационные аспекты;

3. при адаптации GOMs и дальнейшей разработке мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью необходимо учитывать две группы условий:

1) особенности методики обучения альтернативному чтению обучающихся с умственной отсталостью. В рамках учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация», а так же коррекционного курса «Альтернативная коммуникация», одним из ожидаемых предметных

результатов является: понимание смысла доступных невербальных графических знаков. Таким образом, учителю необходимо владеть инструментом для отслеживания минимальных результатов достижений обучающихся в этом направлении за короткий период, чтобы получать обратную связь о результатах своей работы.

2) психолого-педагогические особенности обучающихся с тяжелой умственной отсталостью (недоразвитие сенсорных функций, которые, в свою очередь, определяют специфику восприятия учебного материала; особенности развития импрессивной речи; выраженная недифференцированность и глобальность восприятия, провоцирующие хаотичность деятельности; инертность нервной деятельности на уровне второй сигнальной системы – лёгкость образования словесных стереотипов, значительное замедление выработки новых связей; существенное недоразвитие регулирующей и исполнительской функций речи; недоразвитие коммуникативной деятельности; специфическое недоразвитие внимания: малый объем, недостаточная устойчивость, нарушение распределения, произвольности; специфическое недоразвитие восприятия: замедленность, фрагментарность, недостаточная устойчивость, нарушение обобщенности и целостности; специфическое недоразвитие памяти: замедленность и непрочность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения; моторные нарушения (недоразвитие двигательной сферы).

Глава 2. Изучение факторов и условий, влияющих на определение содержания и процедуры мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось определение содержания (наборов заданий, структурированных по уровням сложности) и уточнение требований к процедуре мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью. В соответствии с целью были определены следующие задачи исследования:

- Изучить сформированность базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью (импрессивная речь/зрительное восприятие);
- Изучить особенности понимания пиктографических изображений;
- Выявить факторы, влияющие на понимание пиктографических изображений;
- Разработать наборы заданий, структурированные по уровням сложности в соответствии с выделенными факторами.
- Сформулировать требования к формулировке инструкции.

Базой проведения констатирующего эксперимента явился «Психоневрологический интернат для детей «Солнышко». Интернат является стационарным, медицинским, реабилитационным учреждением.

В КГБУ СО «Психоневрологический интернат для детей «Солнышко» организовано дошкольное, начальное общее, основное общее и дополнительное образование детей.

Все воспитанники интерната включены в образовательный процесс и обучаются по специальной индивидуальной программе развития (СИПР) на основе АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 2) в соответствии с реабилитационным потенциалом и образовательными возможностями ребёнка и обучаются в образовательных учреждениях:

- «Березовская общеобразовательная школа»
- «Общеобразовательная школа № 5»

Проводится коррекционно-развивающая работа с логопедом, учителем-дефектологом, психологом, педагогом - Монтессори в соответствии с рекомендациями ПМПК.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 20 обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью. При комплектовании экспериментальной группы учитывались:

- однотипный характер дефекта (тяжелая умственная отсталость, F72);
- обучение по специальной индивидуальной программе развития.

Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись:

- нарушения слуха;
- выраженные нарушения зрения;
- иные степени умственной отсталости.

В эксперимент вошли 70% (14 чел.) мальчиков и 30 % (6 чел.) девочек в возрасте 7-12 лет. На основе изучения психолого-педагогической и

медицинской документации, наблюдения за детьми, бесед с педагогами, были получены следующие данные. Дети, имеющие в структуре дефекта какие-либо сопутствующие умственной отсталости нарушения, составили 75% (15 чел.) от общего количества испытуемых, из них:

- у 35% (7 чел.) умственная отсталость сочетается с ДЦП,
- у 35% (7 чел.) – синдром Дауна,
- у 5 % (1 чел.) – наблюдается симптоматическая эпилепсия.

30% (6 чел.) испытуемых имеют грубые нарушения внимания.

Выраженные нарушения нейродинамических процессов наблюдаются у 50% (10 чел.) испытуемых, при этом у 35% (7 чел.) преобладают процессы возбуждения, у 15% (3 чел.) процессы торможения.

У 10% (2 чел.) экспериментальной группы имеются выраженные нарушения поведения, они проявляются в агрессии, в аффективных вспышках, истериках.

Участники экспериментальной группы:

- владеющие фразовой речью составили 30% (6 чел.),
- у 70% (14 чел.) отсутствует общеупотребительная речь, из них:
 - 10% (2 чел.) – проявляют лишь минимальную голосовую активность,
 - у 50% (10 чел.) наблюдается минимальная звуко-слоговая активность,
 - у 10% (2 чел.) испытуемых имеется способность к отраженному повторению слов, с относительно сохранным ритмическим рисунком.

Все дети проживают в интернате, из них регулярно общаются с семьями 10% (2 чел.), 85% (17 чел.) поступили в интернат из Дома ребенка, 5% (1 чел.) с 4-х лет находится на государственном обеспечении. Подробные данные об испытуемых экспериментальной группы представлены в таблице (Приложение А).

Для построения схемы констатирующего эксперимента выдвинута гипотеза. Сделаны следующие предположения:

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

– на результаты мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью будет влиять ряд факторов и условий;

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

При проведении констатирующего эксперимента использовалась авторская методика диагностики понимания пиктографических изображений, которая была разработана на основе одной из технологий «формирующего оценивания» – GOMs [67], модифицированная с учетом методики обучения альтернативному чтению и клиничко-психолого-педагогических особенностей обучающихся с тяжелой умственной отсталостью. Авторский вклад заключался в отборе факторов, определяющих уровень сложности понимания пиктографических изображений, определении общей стратегии обследования и серий констатирующего эксперимента, подборе стимульного материала к каждой серии.

Подробная схема проведения констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1.

В качестве факторов, влияющих на результаты констатирующего эксперимента и определение уровня сложности понимания

пиктографических изображений, нами выдвинута гипотеза о влиянии следующих факторов по значимости:

- Характер наглядности (реальные предметы/пиктографические изображения);
- Наличие/отсутствие образца;
- Лексико-грамматическая категория;
- Функциональность слов;
- Смысловая и ситуационная близость слов в наборе для выбора.



Рисунок 2 – Схема проведения констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент был организован в период с мая по декабрь 2016 года и включал в себя 2 этапа: предварительный и основной.

Этап 1. Предварительный.

В рамках предварительного этапа решались следующие задачи:

1. Изучить сформированность базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений.
2. Выявить влияние формулировки инструкции.
3. Получить предварительные данные о влиянии лексико-грамматической категории на понимание значений слов.

Предварительный этап включал в себя 4 серии, каждая из которых состоит из десяти заданий:

Серия 1: Понимание слов, обозначающих предметы с опорой на предметную наглядность;

Серия 2: Понимание слов, обозначающих действия с опорой на предметную наглядность.

Серия 3: Соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы;

Серия 4: Соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия.

Для реализации 1 задачи (изучить сформированность базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений) мы анализировали сформированность импрессивной речи (серии 1, 2) и зрительного восприятия (серии 3,4).

Для реализации 2 задачи (выявить влияние формулировки инструкции) задания первой серии предлагались испытуемым в трех вариантах, в зависимости от формулировки инструкции: («Где...», «Покажи...», «Где...Покажи»). А затем проводилось сравнение результатов понимания при разных формулировках инструкции.

А для реализации 3 задачи (получить предварительные данные о влиянии лексико-грамматической категории на понимание значений слов) проводилось сравнение результатов 1 и 2 серии, 3 и 4 серии.

Подробное описание каждой серии представлено в таблице (Приложение Б).

Этап 2. Основной.

В рамках 2 этапа решались следующие задачи:

1. Выявить влияние лексико-грамматической категории на понимание пиктографических изображений.
2. Выявить влияние наличия/отсутствия зрительной опоры на понимание пиктографических изображений.
3. Определить влияние степени функциональности слов (высоко функциональные/менее функциональные) на понимание пиктографических изображений.
4. Определить влияние смысловой и ситуационной близости на понимание пиктографических изображений.

На основе выделенных задач было сформировано 7 серий, каждая из которых состояла из десяти заданий:

Серия 1: Понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы без опоры на образец.

Серия 2: Понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия без опоры на образец.

Серия 3: Понимание пиктографических изображений, обозначающих признаки, явления природы без опоры на образец.

Серия 4: Понимание пиктографических изображений, обозначающих менее функциональные предметы без опоры на образец.

Серия 5: Понимание пиктографических изображений, обозначающих менее функциональные действия без опоры на образец.

Серия 6: Понимание пиктографических изображений, обозначающих предметы близкие по смыслу и ситуации без опоры на образец.

Серия 7: Понимание пиктографических изображений, обозначающих действия близкие по смыслу и ситуации без опоры на образец.

Для реализации 1 задачи (выявить влияние лексико-грамматической категории на понимание пиктографических изображений) проводилось сопоставление результатов серий 1, 2, 3 основного этапа. Представленные данные использовались для подтверждения выводов, полученных на предварительном этапе.

Для реализации 2 задачи (выявить влияние наличия/отсутствия зрительной опоры на понимание пиктографических изображений) проводилось сравнение результатов серий 3 и 4 предварительного этапа с результатами серий 1 и 2 основного этапа.

Для реализации 3 задачи (определить влияние степени функциональности слов (высоко функциональные/менее функциональные) на понимание пиктографических изображений) проводилось сравнение результатов 1 серии с результатом 4 серии и результаты 2 серии с результатами 5 серии основного этапа.

Для реализации 4 задачи (определить влияние смысловой и ситуационной близости на понимание пиктографических изображений) осуществлялось сравнение результатов 1 серии с результатами 6 серии и результаты 2 серии с результатами 7 серии основного этапа.

Подробное описание каждой серии представлено в таблице (Приложение В).

При оценивании результатов исследования констатирующего эксперимента была использована четырехбалльная шкала. Сохранив в своей основе различия по мере и характеру оказываемой взрослым помощи, она включала в себя выставление:

- 3 баллов в случае верного самостоятельного показа обучающегося,
- 2 баллов – при правильном показе ребенка, но со своеобразным способом выполнения (несоблюдении процедуры выполнения), либо выполнение с самокоррекцией,
- 1 балла – в случае показа с организующей помощью взрослого,
- 0 баллов – при неправильном показе, либо отказе от выполнения задания.

По итогам эксперимента баллы суммировались по каждой серии.

В начале каждого этапа эксперимента предлагалось 5 обучающих заданий, которые не фиксировались в протоколе в виде балльной оценки и в рамках обучающей помощи предлагались следующим образом:

1 предъявление – педагог произносит инструкцию и ожидает от испытуемого показа. Если испытуемый показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – второе предъявление этого же задания.

2 предъявление – педагог произносит инструкцию повторно и ожидает от испытуемого показа. Если испытуемый показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – третье предъявление этого же задания.

3 предъявление – педагог произносит инструкцию, показывает правильный вариант и ожидает от испытуемого повторения показа. Если испытуемый показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – четвертое предъявление этого же задания

4 предъявление – педагог произносит инструкцию, берёт руку испытуемого, совместно с ним показывает правильный вариант и ожидает от него повторения показа. Если испытуемый показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ –

задание интерпретируется как не выполненное даже с различными видами помощи.

Если после обучения на материале пяти заданий испытуемый смысл задания не понимает (не показывает, показывает хаотично, не дифференцировано), то последующие задания из этой серии не предлагаются.

Также при проведении констатирующего эксперимента применялось правило трех ошибок, если в трех идущих подряд заданиях обучающийся набирает 3 и менее баллов, то все последующие задания серии не предлагались, для оптимизации временных затрат.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Для реализации каждой из задач констатирующего эксперимента, нами проведен количественный и качественный анализ результатов.

Для реализации 1 задачи (изучить сформированность базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений) нами были определены следующие базовые предпосылки:

1. Сформированность импрессивной речи.
2. Сформированность зрительного восприятия.

Для выявления уровня сформированности импрессивной речи, нами суммированы результаты за 1-ую (понимание слов, обозначающих предметы с опорой на предметную наглядность) и 2-ую (понимание слов, обозначающих действия с опорой на предметную наглядность) серии предварительного этапа. На основе суммы набранных баллов нами условно выделены 4 уровня успешности:

- Выше среднего – 51 - 60 баллов.

- Средний – 31-50 баллов,
- Ниже среднего – 11- 30 баллов,
- Низкий – 0 -10 баллов.

Результаты сформированности импрессивной речи отражены в таблице (Приложение Г) и гистограмме (рисунок 3).

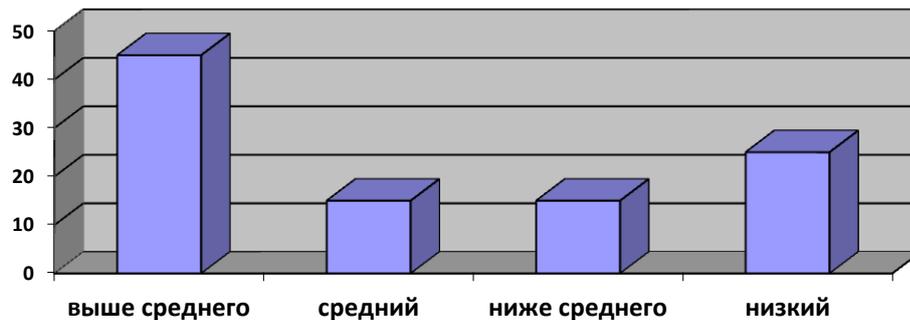


Рисунок 3 – Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности импрессивной речи (%)

Данные гистограммы отражают, что 25% детей экспериментальной группы (5 человек) продемонстрировали низкий уровень. 15% (3 человека) продемонстрировали уровень импрессивной речи ниже среднего, 15% (3 человека) - средний уровень. 45 % (9 человек) - уровень выше среднего.

Уровни ниже среднего, средний и выше среднего мы интерпретировали как базовые, низкий – как нулевой (т.е. не достаточный для целенаправленной и последовательной работы с пиктографическими изображениями).

45% (9 чел.) испытуемых продемонстрировали уровень успешности – выше среднего. Данную категорию составляют дети, заинтересованные в эмоциональном контакте, выполнявшие задания быстро. Дети, обладавшие фразовой речью, показывали и называли предметы, самостоятельно перелистывали листы с заданиями. 15% (3 чел.) продемонстрировали средний уровень, 15% (3 чел.) - ниже среднего. Во время обследования у данной категории испытуемых были обнаружены трудности сосредоточения

и переключаемости внимания, отмечались случаи застревания. Уверенно показывали лишь ограниченный круг предметов, наиболее значимый для них, в остальных ориентировались слабо. 25% (5 чел.). – показали низкий уровень, из них Кирилл В. с синдромом Дауна набрал 1 балл, его единичный показ свидетельствуют о том, что этот предмет (чашка) имеет особую значимость для ребенка. Для Юли Х. с ДЦП, Глеба С. с синдромом Дауна, Егора С, Ксюши И. недоступно понимание предметов и действий с опорой на предметную наглядность, они набрали – 0 баллов. Организующая помощь оказалась неэффективной. У детей набравших 0-1 балл, отсутствует общеупотребительная речь, из них у 2 детей (10%) проявляется лишь минимальная голосовая активность, у 3 детей (15%) – звуко-слоговая активность.

Для выявления уровня зрительного восприятия на основе суммы набранных баллов в 3-ей серии (соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы) и 4-ой серии (соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия), нами были условно выделены 2 уровня успешности:

- Нулевой – 0-10 баллов,
- Базовый – 11-60 баллов.

Результаты представлены в гистограмме (рисунок 4) и в таблице (Приложение Д).

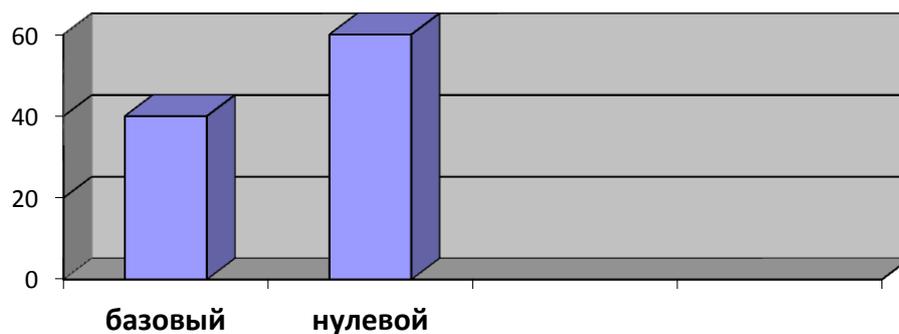


Рисунок 4 – Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности зрительного восприятия (%)

Данные гистограммы отражают тот факт, что большинство испытуемых 60% (12 чел.) были неуспешны в заданиях 3 и 4 серии (соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы и действия) и набрали – 0 баллов, что демонстрирует – нулевой уровень, из них 40% (8 чел.) не понимают смысла задания, хаотично показывают на изображения; 20% (4 чел.) имеют хорошие результаты в плане сформированности импрессивной речи – средний уровень и выше среднего, но показали неготовность к работе с пиктограммами. 40 % (8 детей) экспериментальной группы продемонстрировали базовый уровень сформированности зрительного восприятия.

Таким образом, на основе анализа результатов констатирующего эксперимента нами были выделены следующие базовые предпосылки, позволяющие перейти к основному этапу обследования:

- Сформированность импрессивной речи – не ниже среднего уровня.
- Наличие базового уровня сформированности зрительного восприятия.

Выделены группы испытуемых по распределению количества уровней сформированности базовых предпосылок:

1 группа – не сформированы обе базовые предпосылки.

2 группа – сформирована одна базовая предпосылка.

3 группа – сформированы обе базовые предпосылки.

Данные результатов представлены в гистограмме (рисунок 5).

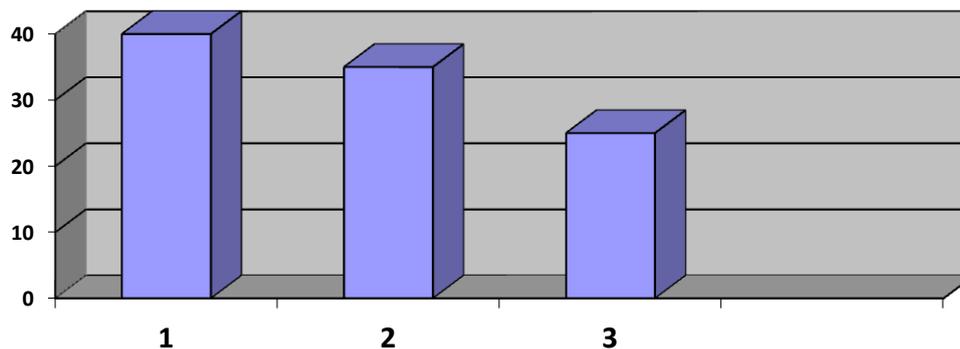


Рисунок 5 – Группы испытуемых по распределению от сформированности базовых предпосылок (%)

Как видно из гистограммы, у 40% (8 детей) экспериментальной группы сформированы обе базовые предпосылки; у 35 % (7 детей) сформирована одна базовая предпосылка (уровень импрессивной речи); у 25 % (5 детей) не сформированы обе базовые предпосылки для работы с пиктографическими изображениями.

35 % (7 чел.) испытуемых составляют группу «безречевых» детей, у которых сформирована одна базовая предпосылка (уровень импрессивной речи), из них Костя С. С синдромом Дауна набрал – 56 баллов, что демонстрирует уровень – выше среднего, Никита Л. с ДЦП, Вероника Р., и Богдана Ч. с синдромом Дауна, показали средний уровень успешности. Таким образом, отмечена тенденция к большей сформированности понимания речи, чем зрительного восприятия. Но данное предположение требует подтверждения на большей выборке испытуемых с большим разбросом показателей.

Таким образом, последующее тщательное изучение понимания пиктографических изображений на основном этапе возможно лишь с 3-ей группой испытуемых, у которых сформированы следующие базовые предпосылки: уровень сформированности импрессивной речи – ниже среднего и выше, уровень сформированности зрительного восприятия – базовый. При этом 1 и 2 группа испытуемых экспериментальной группы

(60%) продемонстрировали не готовность к целенаправленной и последовательной работе с пиктографическими изображениями как средствами альтернативной коммуникации, им требуется предварительная работа по формированию базовых предпосылок.

В рамках реализации 2 задачи (выявить влияние формулировки инструкции на результаты понимания пиктографических изображений), на материале первой серии инструкция предлагалась испытуемым в трех вариантах: («Где...», «Покажи...», «Где...Покажи»). А затем проводилось сравнение результатов понимания при разных формулировках инструкции.

Данные отражены в таблице (Приложение Е) и диаграмме (рисунок 6).

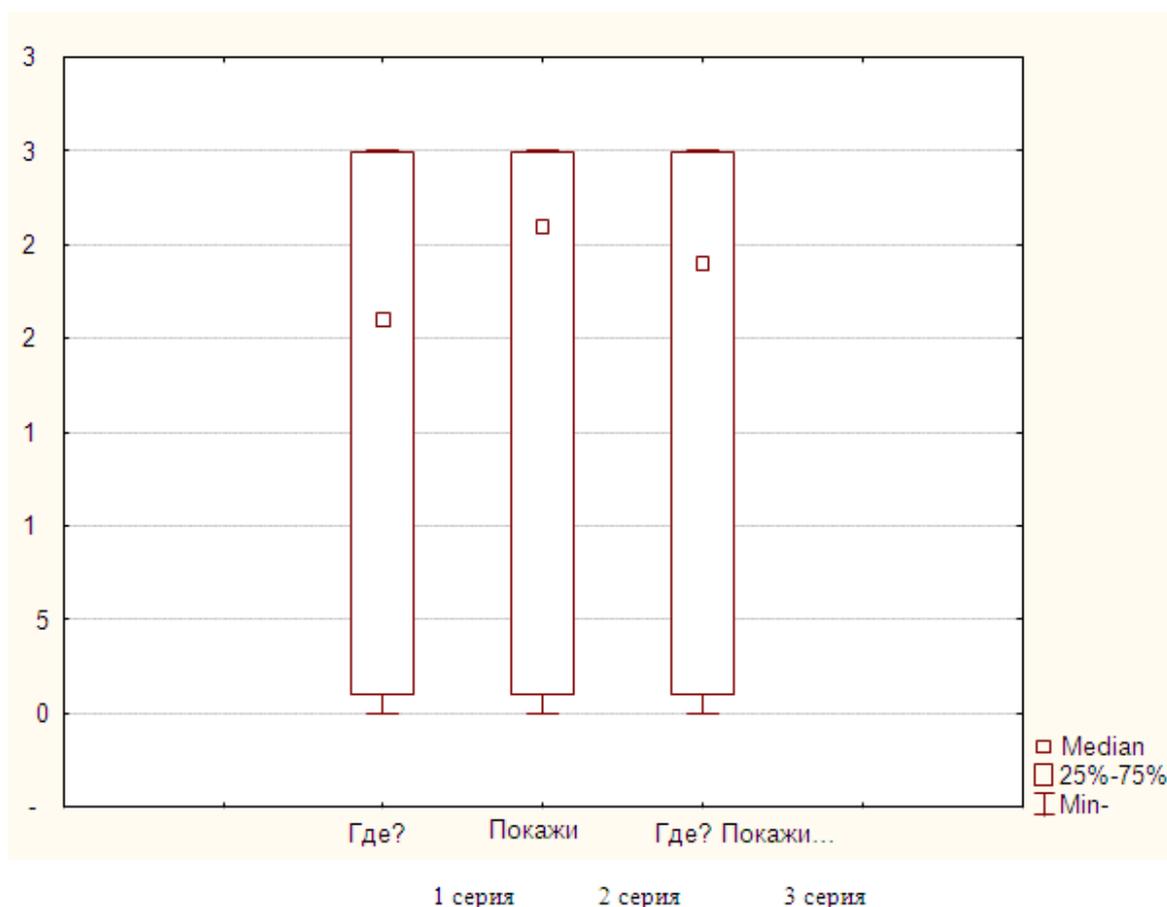


Рисунок 6 – Сопоставление результатов серий, отличающихся формулировкой инструкции «Где?», «Покажи...», «Где? Покажи...»

Как видно из гистограммы, визуально мы можем отметить лишь не ярко выраженные различия. Мы видим, что во всех 3-х сериях совпадают

верхние квартили, максимумы и нижние квартили, а также близкое по отношению к ним расположение медиальных значений указывает на высокие результаты и максимальное количество баллов по всем сериям заданий. Визуальные различия графиков состоят в незначительном расхождении медиальных значений.

Для подтверждения статистической значимости выявленных визуально совпадений результатов между сериями, мы обработали их с помощью метода математической статистики, используя критерий Уилкоксона. В результате полученные р-значения представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Р-значения при сопоставлении результатов серий, отличающихся формулировкой инструкции

Сравниваемые серии	1 и 2	2 и 3	1 и 3
Уилкоксон	0,5	0,13	1,0

При применении критерия Уилкоксона полученные Р-значения: при сопоставлении результатов показа по инструкциям «Где?» / «Покажи...» - 0,5; «Покажи...» / «Где? Покажи...» - 0,13; «Где?» / «Где? Покажи...» - 1,0, подтверждают гипотезу об отсутствии статистически значимой разницы при различных формулировках инструкции.

Таким образом, при проведении мониторинга рекомендовано использовать различные варианты инструкции («Где?», «Покажи...», «Где? Покажи...»).

Проанализировав результаты эксперимента в рамках реализации 3 задачи (получить предварительные данные о влиянии лексико-грамматической категории на понимание значений слов), мы уточнили предварительные данные о влиянии лексико-грамматической категории на понимание значений слов, результаты отражены в таблице (Приложение Ж) и диаграмме (рисунок 7).

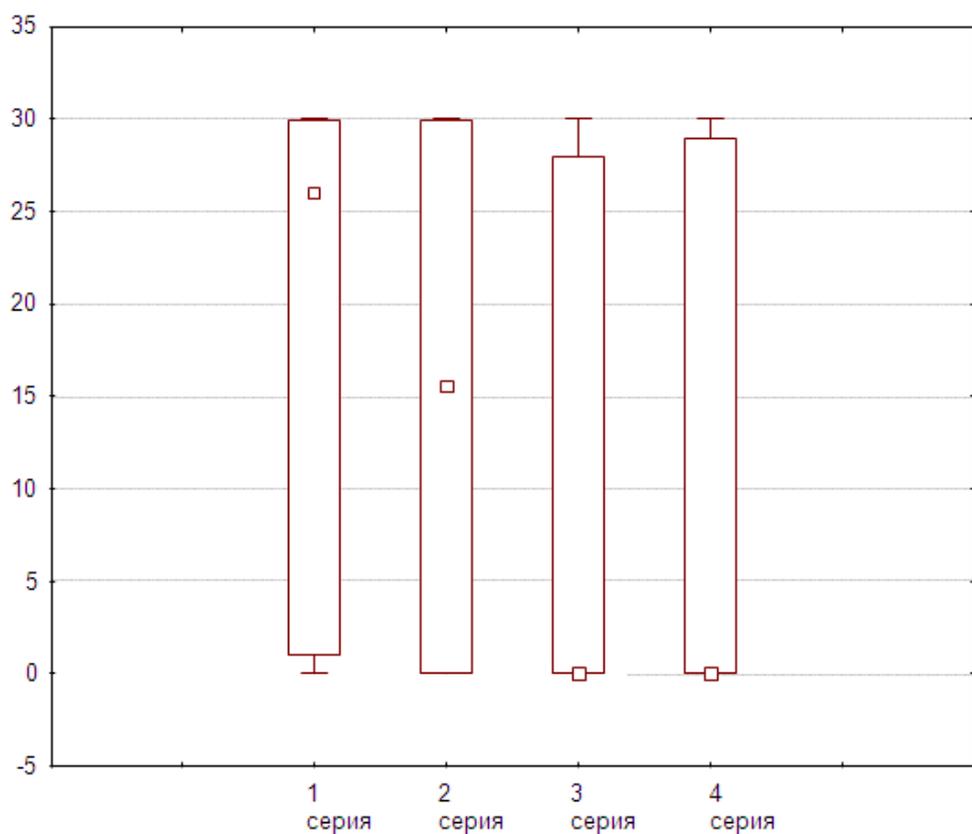


Рисунок 7 – Сопоставление результатов серий, отличающихся лексико-грамматической категорией слов

На данной диаграмме мы можем увидеть, что между графиками, отражающими результаты 1-ой серии (понимание слов, обозначающие предметы с опорой на предметную наглядность) и 2-ой серии (понимание слов, обозначающие действия с опорой на предметную наглядность) серии совпадают верхние квантили, но наблюдаются различия, которые заключаются в незначительном расхождении между нижними квантилями, а также между медиальными значениями. Чтобы определить, являются ли эти различия статистически значимыми, мы обработали результаты с помощью критерия Уилкоксона.

Полученное р-значение – 0,126 – свидетельствует о том, что не подтверждена гипотеза о наличии различий на уровне значимости 0,05.

Однако, при более тщательном сопоставлении результатов обследования понимания значений слов, обозначающих предметы и действия (серии 1 и 2), нами отмечена тенденция к лучшему пониманию названий предметов, чем действий. Причем, значительная диссоциация (различия между сериями – 9 и более баллов) отмечена у 25 % (5 чел.), которые имеют ниже среднего и средний уровень импрессивной речи.

Так, например Богдана Ч. показала хорошие результаты в плане понимания предметов (30 баллов), в отличие от понимания действий (1 балл). Для Димы Л. оказалось недоступно понимание действий (0 баллов), в отличие от понимания предметов – 18 баллов. Следует отметить также парадоксальный факт: у Саши Г. Выявлены более высокие показатели за понимание значений действий – 14 баллов (он восторженно манипулировал данными предметами), чем предметов – 1 балл.

Таким образом, отсутствие статистически достоверных различий между результатами 1-ой серии (понимание слов, обозначающие предметы с опорой на предметную наглядность) и 2-ой серии (понимание слов, обозначающие действия с опорой на предметную наглядность) мы объясняем особенностями конкретного контингента детей в экспериментальной группе: 45 % (9 человек) имеют уровень понимания речи выше среднего, для них тщательная градация по уровням сложности уже не значима; у 25% (5 человек) – крайне низкие показатели (0-1 балл), для них предлагаемые нами задания на понимание речи - вне зоны «ближайшего развития». Следовательно, выявленная тенденция к лучшему пониманию названий предметов, чем действий, требует подтверждения на большей выборке испытуемых с большим разбросом показателей.

При сопоставлении графиков 3-ей серии (соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы) и 4-ой серии (соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия), визуально

мы видим, что совпадают нижние квартили и минимумы, на одном уровне находятся медианы, но наблюдаются незначительные различия между верхними квартилями. Корректность гипотезы, предполагающей тождественность понимания пиктографических изображений, обозначающих предметы и действия, выражена в р-значениях – 0,59 – полученных при применении вышеупомянутого критерия, которые свидетельствуют об отсутствии статистической значимости отличий на уровне значимости 0,05.

Таким образом, проанализировав предварительные данные о влиянии лексико-грамматической категории на понимание значений слов, обозначающих предметы и действия можно сделать заключение о том, что не выявлены статистически значимые различия в заданиях, требующих соотнесения со зрительной опорой. Лексико – грамматическая категория не является значимым критерием для выделения уровней сложности в наборе заданий на обследование зрительного восприятия (соотнесение с образцом пиктографических изображений), структурировать задания в данном наборе в соответствии с названным критерием не целесообразно.

На основании полученных данных предварительного этапа к основному этапу обследования приступили 40 % (8 детей) испытуемых, в связи с этим, мы не использовали методы статистической обработки, а только количественно-качественный анализ полученных данных. На данном этапе исследования рассматриваемую группу испытуемых из 8-ми человек будем считать за 100%.

Представим описание результатов 2-го (основного) этапа констатирующего эксперимента.

В рамках реализации 1 задачи с целью выявления влияния лексико-грамматической категории на понимание пиктографических изображений, нами было проведено сопоставление результатов между 1, 2, 3 сериями. Данные по каждой серии представлены в приложении (Приложение И) и диаграмме (рисунок 8).

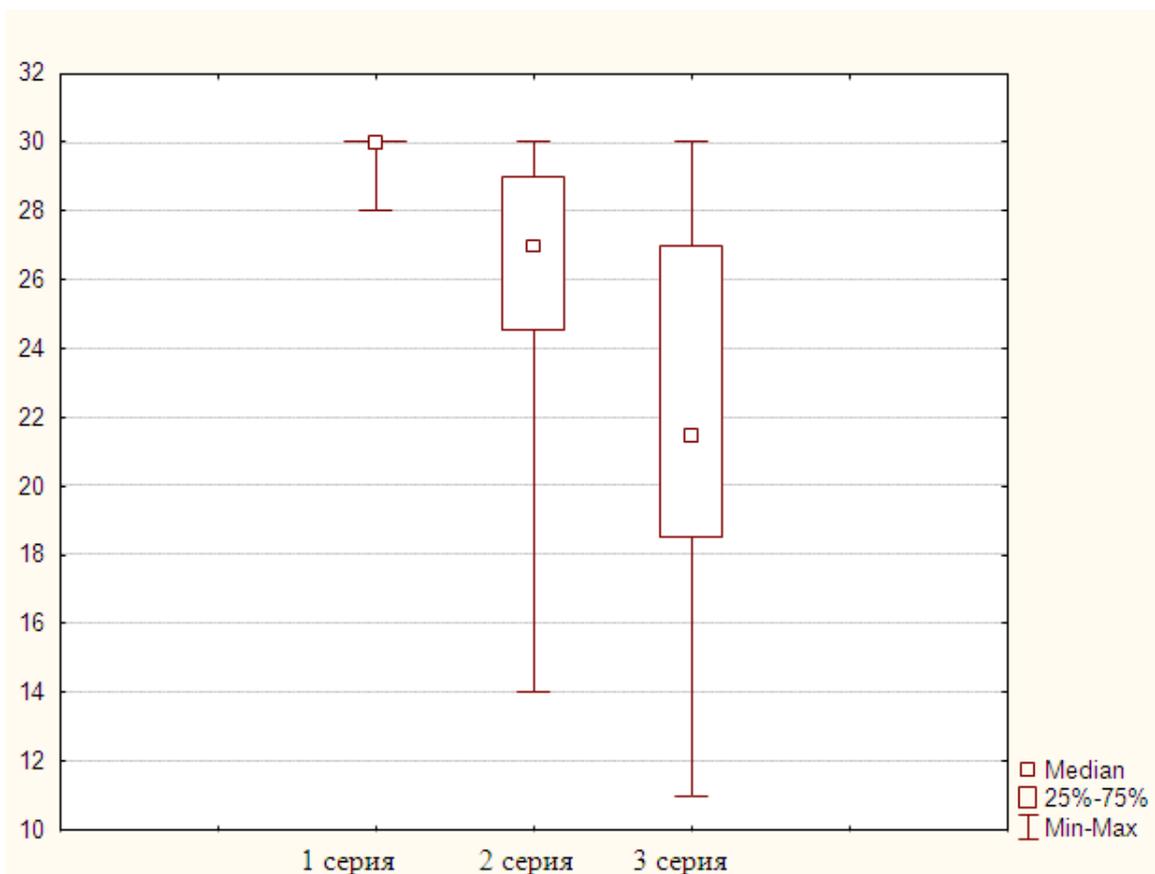


Рисунок 8 – Сопоставление результатов серий, отличающихся лексико-грамматической категорией с использованием пиктографических изображений

Как видно из диаграммы, визуальные различия графиков состоят в разнице между верхними и нижними квартилями и медиальными значениями, а также интерквартильными размахами, демонстрирующими диапазон набранных испытуемыми баллов, или в данном случае говорящими о степенях успешности, продемонстрированных экспериментальной группой при выполнении той или иной серии заданий.

Таким образом, нами отмечена тенденция к лучшему пониманию пиктографических изображений, обозначающих предметы, несколько хуже испытуемые понимают действия, самые низкие показатели наблюдаются в плане понимания пиктографических изображений, обозначающих признаки, явления природы.

Следовательно, лексико – грамматическая категория является значимым критерием для выделения уровней сложности в наборе заданий, целесообразно структурировать задания в данном наборе в соответствии с названным критерием. Тем самым мы уточнили предварительные данные полученные нами на 1-ом (предварительном) этапе.

В рамках реализации 2 задачи (выявить влияние наличия / отсутствия зрительной опоры на понимание пиктографических изображений), нами было проведено сопоставление результатов:

- 1-ой серии основного этапа (понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы) с 3-ей серией предварительного этапа (соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы);

- 2-ой серии основного этапа (понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия) с 4-ой серией предварительного этапа (соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия). Данные представлены в приложении (Приложение К) и диаграмме (рисунок 9).

Сравнение результатов проводилось только тех испытуемых, которые участвуют на 2 (основном) этапе обследования.

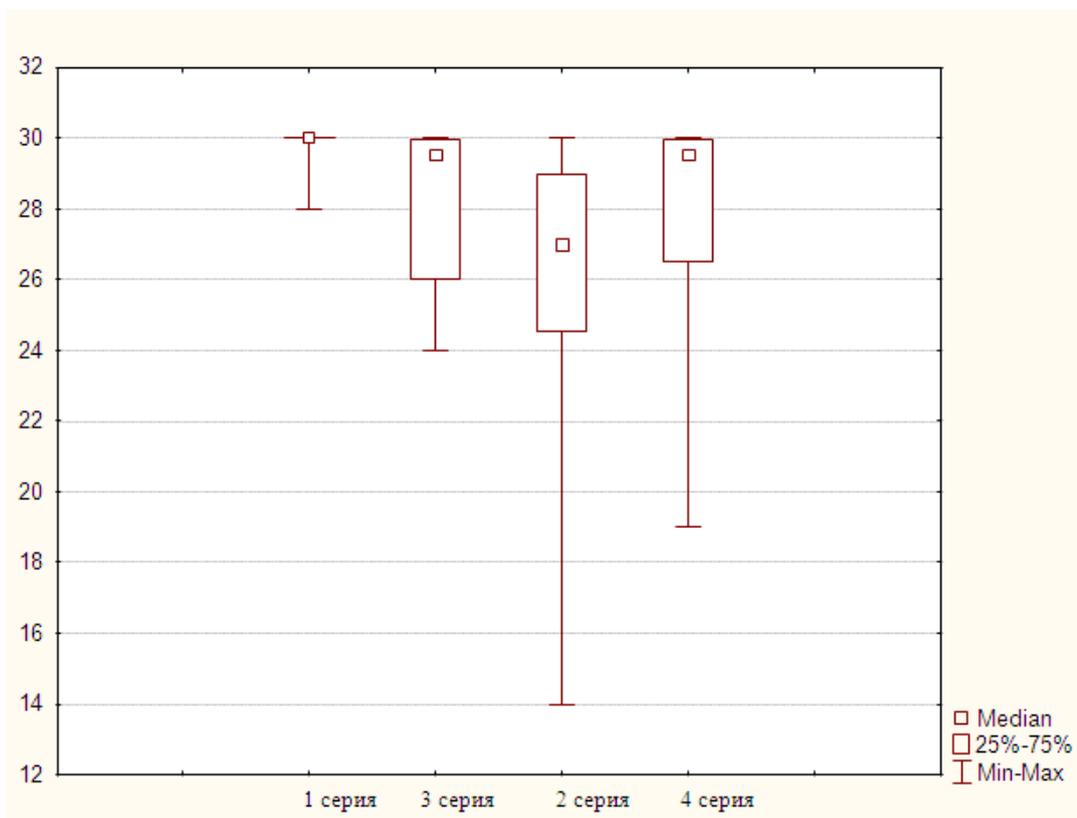


Рисунок 9 – Сопоставление результатов серий, отличающихся наличием/отсутствием зрительной опоры

Из диаграммы мы видим различия между сериями 1-ой (понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы без опоры на образец) и 3-ей (соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы), которые заключаются в расхождении между нижними квартилями, минимумами и медианами. При тщательном анализе результатов мы наблюдаем, что в 1-ой серии большинство испытуемых (87,5%) набрали 30 баллов, это максимальное количество, на что указывает совпадение верхнего квартиля с максимальным значением, а в 3-ей серии близки к максимальному значению. У 3 (37,5%) испытуемых не произошли изменения при выполнении серий, они набрали максимальное количество баллов, как со зрительной опорой, так и без образца. У 4 (50%) испытуемых экспериментальной группы имеются незначительные расхождения (1-5 баллов) между сериями. Мы склонны интерпретировать данные результаты,

как ошибки случайного характера. Данные требуют уточнения на большей выборке испытуемых с большим разбросом показателей.

В данной диаграмме при сравнении 2-ой серии (понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия без опоры на образец) и 4-ой серии (соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия) мы можем наблюдать расхождения между минимумами, нижними и верхними квартилями, а также между медиальными значениями. Для 2 (25%) испытуемых не наблюдается различий между сериями. У 5 (62,5%) испытуемых отмечены лучшие результаты в заданиях, требующих соотнесение пиктографических изображений с образцом.

Следовательно, данные результаты, полученные в ходе исследования, являются неоднозначными и позволяют считать, что некоторые различия результатов у испытуемых экспериментальной группы может быть объяснено следующим образом, разный уровень сформированности базовых предпосылок: в плане сформированности понимания речи и зрительного восприятия. В одних заданиях испытуемые продемонстрировали более сохранное понимание речи, они владеют понятием и более успешны в заданиях не требующих зрительной опоры, но не опознают графическое изображение, на что указывает недостаточная сформированность зрительного восприятия. В других заданиях продемонстрировали относительно сохранное зрительное восприятие, они хуже понимают слова, обозначающие предметы и действия, либо не знакомы с ними, что свидетельствует о трудностях, связанных с пониманием речи, но более успешны в заданиях на соотнесение с образцом.

Таким образом, мы полагаем о значимости такого критерия, как наличие/отсутствие зрительной опоры.

В рамках реализации 3 задачи с целью определения влияния степени функциональности слов (высоко функциональные/менее функциональные)

на понимание пиктографических изображений, нами было проведено сопоставление результатов:

- 1-й серии (понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы) с 4-ой серией (понимание пиктографических изображений, обозначающих менее функциональные предметы);

- 2-ой серии (понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия) с 5-ой серией (понимание пиктографических изображений, обозначающих менее функциональные действия).

Данные отражены в таблице (Приложение Л) и диаграмме (рисунок 10)

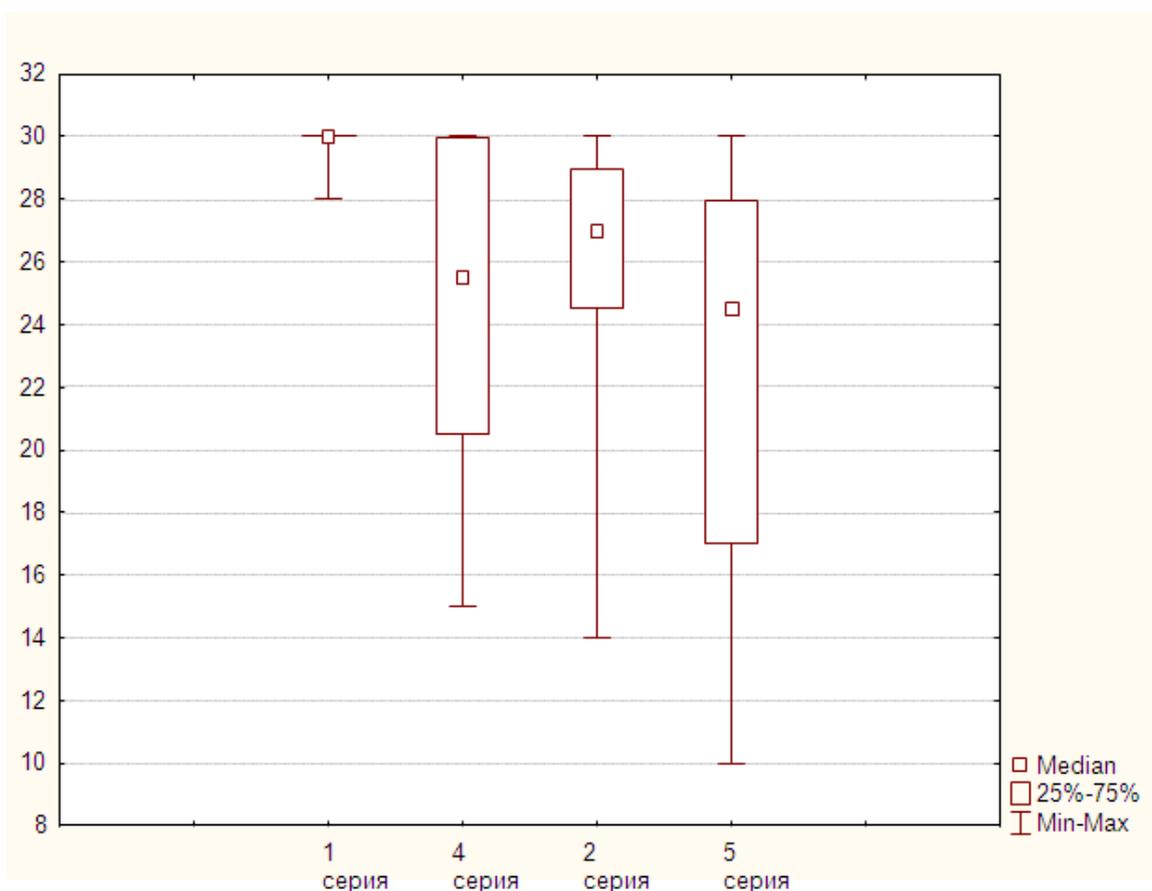


Рисунок 10 – Сопоставление результатов серий, отличающихся функциональностью слов (высоко функциональные/менее функциональные)

Как видно из диаграммы, демонстрирующей результаты 1-ой серии (понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы) и 4-ой серии (понимание пиктографических изображений, обозначающих менее функциональные предметы), визуально мы можем отметить совпадение между верхними квартилями и максимумами, но также отмечаются различия между минимумами, нижними квартилями и медиальными значениями.

Анализируя диаграммы, демонстрирующие результаты 2-ой серии (понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия) и 5-ой серии (понимание пиктографических изображений, обозначающих менее функциональные действия), визуально мы можем отметить, что различия между сериями заключаются в расхождении между верхними и нижними квартилями, минимумами, а также медианами.

Таким образом, выявлена тенденция к лучшему пониманию пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы и действия и целесообразно структурировать наборы заданий, с учетом данного критерия.

В рамках реализации 4 задачи с целью определения влияния смысловой и ситуационной близости на понимание пиктографических изображений мы сопоставили результаты:

- 1-ой серии (понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы, далекие по ситуации) с 6-ой серией (понимание пиктографических изображений, обозначающих предметы близкие по смыслу и ситуации);
- 2-ой серии (понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия, далекие по ситуации) с 7-ой серией (понимание пиктографических изображений, обозначающих действия близкие по смыслу и ситуации).

Данные представлены в таблице (Приложение М) и диаграмме (рисунок 11).

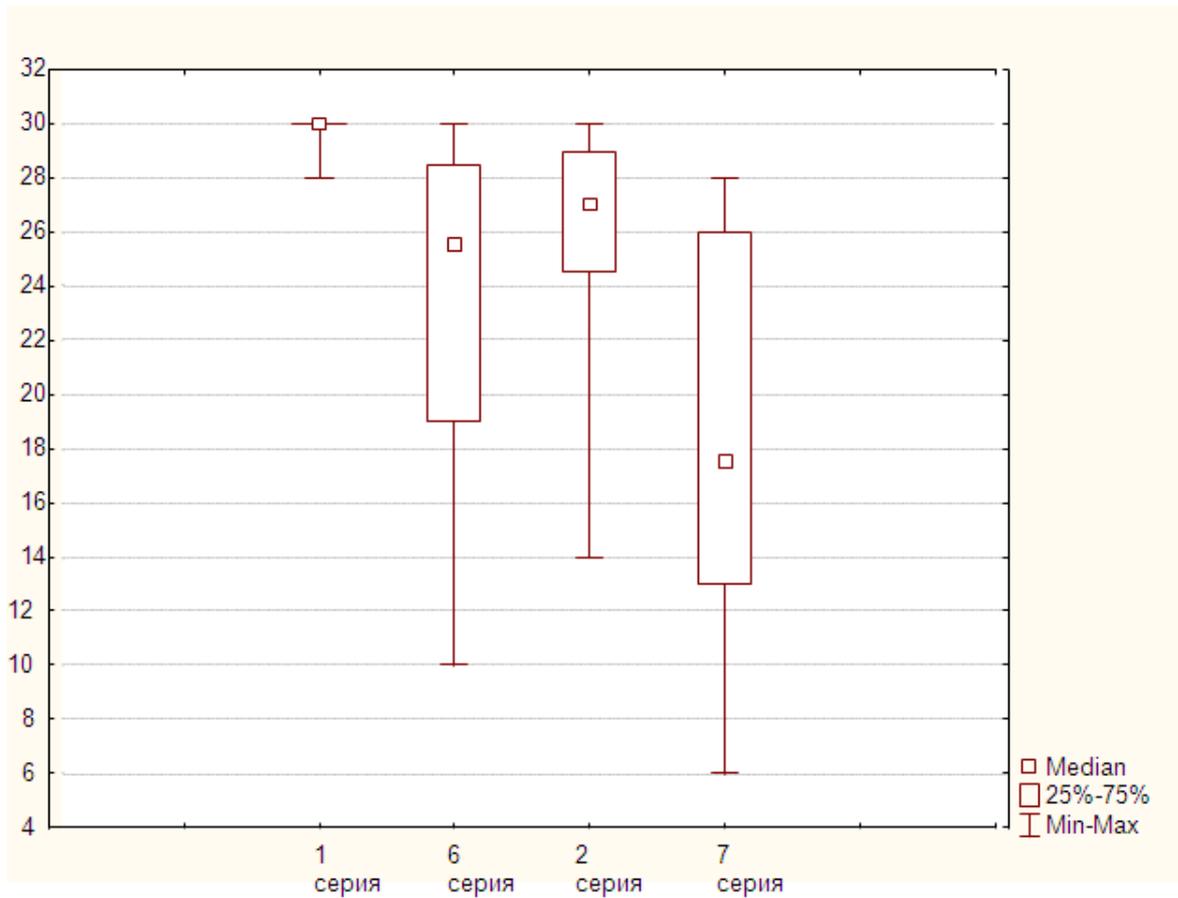


Рисунок 11 – Сопоставление результатов серий, обозначающих слова близкие по смыслу и ситуации

Диаграмма, демонстрирующая результаты 1-ой серии (понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы, далекие по ситуации) и 6-ой серии (понимание пиктографических изображений, обозначающих предметы близкие по смыслу и ситуации), визуально отражают ярко выраженные различия, которые заключаются в расхождении между верхними и нижними квартилями, минимумами и максимумами, интерквартильными размахами, а также медиальными значениями.

Анализируя графики, отражающие результаты 2-ой серии (понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные

действия, далекие по ситуации) и 7-ой серии (понимание пиктографических изображений, обозначающих действия близкие по смыслу и ситуации) также имеются значительные различия, заключающиеся в разнице между верхними и нижними квартилями и медиальными значениями, а также интерквартильными размахами, демонстрирующими диапазон набранных испытуемыми баллов.

Таким образом, выявлена тенденция к лучшему пониманию пиктографических изображений, обозначающие высоко функциональные предметы и действия. Таким образом, смысловая и ситуационная близость является значимым критерием для выделения уровней сложности в наборе заданий на обследование понимания пиктографических изображений, и является целесообразно структурировать задания в соответствии с названным критерием.

В целом, результаты констатирующего эксперимента позволили сделать следующие выводы:

- Нами были выделены следующие базовые предпосылки для понимания пиктографических изображений:

- Сформированность импрессивной речи – не ниже среднего уровня.
- Наличие базового уровня сформированности зрительного восприятия.

- Значительная часть обучающихся 1 - 2 классов с тяжелой умственной отсталостью не готовы к последовательной и целенаправленной работе с пиктографическими изображениями, с ними требуется предварительная работа по формированию базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений (развитие импрессивной речи и зрительного восприятия), и, как следствие, – проведение мониторинга для отслеживания минимальных продвижений по данным направлениям работы за непродолжительные сроки.

- Отмечена тенденция к большей сформированности импрессивной речи, чем зрительного восприятия.

- Определены факторы, влияющие на понимание пиктографических изображений: характер наглядности; лексико-грамматическая категория; функциональность слов; смысловая и ситуационная близость значений слов представленных в наборе заданий.

- Лексико – грамматическая категория не является значимым фактором для выделения уровней сложности в наборе заданий на обследование зрительного восприятия, требующих соотнесение пиктографических изображений с образцом, но в соответствии с данным критерием целесообразно структурировать задания набора для обследования импрессивной речи.

- При проведении мониторинга рекомендовано варьировать формулировку инструкции: «Где...», «Покажи...», «Где...Покажи».

В качестве дальнейшей перспективы планируется подтверждение данных выводов на большей выборке с большим разбросом показателей.

2.3. Методические рекомендации по проведению мониторинга у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью

На основе анализа методической литературы и полученных результатов констатирующего эксперимента, нами определено содержание и уточнены требования к проведению мониторинга у обучающихся 1-2 классов с тяжелой степенью умственной отсталостью.

В основу мониторинга понимания пиктографических изображений положены ряд принципов общей и специальной педагогики и психологии, психолого-педагогического изучения:

- поэтапности, соблюдение данного принципа дает возможность детализировать этапность и отслеживать минимальные продвижения за непродолжительный период времени, определять зону «ближайшего» развития и прогнозировать дальнейшее развитие обучающихся, поэтому предлагаем структурировать серии заданий в зависимости от уровня сложности в соответствии с выделенными факторами;

- доступности, опираясь на зону актуального развития, стимулировать развитие умений, находящихся в зоне ближайшего развития.

- единства диагностики и коррекции, т.к. составление рабочей программы учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация» и коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» должно базироваться на результатах мониторинга у конкретного обучающегося;

- "обходного" пути, предполагающего возможность формирования функции в обход пострадавшего звена, а именно при невозможности овладения навыком чтения производится мониторинг сформированности альтернативного чтения, т.е. понимания пиктографических изображений, как одного из ведущих умений, лежащих в основе альтернативного чтения;

- индивидуального и дифференцированного подхода, позволяющего проводить мониторинг с обучающимися в зависимости от уровня сформированности базовых предпосылок;

- количественно-качественного анализа;

- принцип минимизации временных затрат, будет обеспечен за счет применения правила трех ошибок (если после обучения на материале 5 заданий обучающийся смысл задания не понимает (не реагирует, показывает беспорядочно), то последующие задания из этой серии не предлагаются), что значительно облегчит практическое применение технологии, оптимизирует временные затраты педагога.

На основе технологии «формирующего оценивания» - GOMS,

модифицированной с учетом методики обучения альтернативному чтению и клинико-психолого-педагогической особенности обучающихся с тяжелой умственной отсталостью процедура мониторинга должна быть организована следующим образом:

Нами предложено следующее содержание мониторинга, включающее 2 этапа: предварительный и основной. На каждом этапе применяется стандартное количество заданий, структурированных по уровням сложности в соответствии с факторами:

- характер наглядности (использование реальных предметов и пиктографических изображений);
- наличие/отсутствие зрительного образца при понимании пиктографических изображений;
- лексико-грамматическая категория слов;
- функциональности слов (высоко функциональные/менее функциональные);
- смысловая и ситуационная близость слов.

В начале предварительного этапа обследования предлагается 5 обучающих заданий, которые не фиксируются в протоколе в виде балльной оценки и в рамках обучающей помощи предлагается 4 предъявления:

1 предъявление – педагог произносит инструкцию и ожидает от испытуемого показа. Если испытуемый показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – второе предъявление этого же задания.

2 предъявление – педагог произносит инструкцию повторно и ожидает от испытуемого показа. Если испытуемый показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – третье предъявление этого же задания.

3 предъявление – педагог произносит инструкцию, показывает правильный вариант и ожидает от испытуемого повторения показа. Если испытуемый показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – четвертое предъявление этого же задания

4 предъявление – педагог произносит инструкцию, берёт руку испытуемого, совместно с ним показывает правильный вариант и ожидает от него повторения показа. Если испытуемый показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – задание интерпретируется как не выполненное даже с различными видами помощи.

Если после обучения на материале пяти заданий испытуемый смысл задания не понимает (не показывает, показывает хаотично, не дифференцировано), то последующие задания из этой серии не предлагаются.

В рамках диагностических заданий допустимые виды помощи ограничены одним повторением инструкции.

Во избежание «заученности» материала, по каждой серии, должно быть не менее 20 заданий, распределенных на уровни сложности, последовательность заданий внутри каждой серии перемешивается и предлагаются в произвольном порядке по одному заданию из каждой серии.

Стратегия обследования:

1 Этап - предварительный, куда входят три серии из 10 диагностических заданий, необходимые для определения степени доступности испытания для каждого испытуемого, которые предлагаются последовательно.

Серия 1: Понимание слов, обозначающих предметы с опорой на предметную наглядность;

Серия 2: Понимание слов, обозначающих действия с опорой на предметную наглядность.

Серия 3: Соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы и действия.

Подробное описание процедуры обследования соответствует главе 2 и представлено в (Приложение Б).

Данный этап обследования позволяет выделить группы обучающихся по распределению уровней сформированности базовых предпосылок:

- импрессивная речь;
- зрительное восприятие.

Для выявления уровня сформированности импрессивной речи на основе суммы набранных баллов за 1-ую и 2-ую серии от 11 до 60 баллов.

Для выявления уровня зрительного восприятия на основе суммы набранных баллов за 3-ью серию выделено 2 уровня успешности: нулевой уровень, характеризующийся значительными трудностями в плане соотнесения пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы и действия (хаотично показывают на изображения, организующая помощь не эффективна) и наличие базового уровня, характеризующегося относительной успешностью в выполнении заданий.

Группа обучающихся, у которой не сформированы обе базовые предпосылки или сформирована одна базовая предпосылка, то обучающиеся демонстрируют не готовность к целенаправленному и последовательному мониторингу понимания пиктографических изображений, следовательно, они не переходят к основному этапу обследования. С данной группой рекомендована тщательная работа по формированию базовых предпосылок (импрессивная речь/зрительное восприятие).

Группа обучающихся, у которой сформированы обе базовые предпосылки: уровень сформированности импрессивной речи – ниже

среднего и выше (11-60 баллов), уровень сформированности зрительного восприятия – базовый, может приступать к основному этапу обследования.

Стимульный материал на предварительном этапе представляет собой наборы реальных предметов, выбор из 3 – предложенных, расположенных в ряд, в заданной последовательности; наборы пиктографических изображений, представленные на матовой бумаге формата А4 в черно-белом цвете, для выбора из 3 предложенных, расположенных в заданной последовательности, 1 – образец для соотнесения.

Таким образом, количество одновременно предъявляемых реальных предметов/пиктографических изображений должно быть ограничено тремя, что связано с неустойчивостью и рассеянностью внимания данной категории обучающихся.

2 Этап - основной, включающий в себя семь серий из 10 диагностических заданий, структурированных по степени сложности и предъявляемых последовательно (из каждой серии по заданию) в произвольном порядке по одному заданию из каждой серии.

Серия 1: Понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы без опоры на образец.

Серия 2: Понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия без опоры на образец.

Серия 3: Понимание пиктографических изображений, обозначающих признаки, явления природы без опоры на образец.

Серия 4: Понимание пиктографических изображений, обозначающих менее функциональные предметы без опоры на образец.

Серия 5: Понимание пиктографических изображений, обозначающих менее функциональные действия без опоры на образец.

Серия 6: Понимание пиктографических изображений, обозначающих предметы близкие по смыслу и ситуации без опоры на образец.

Серия 7: Понимание пиктографических изображений, обозначающих действия близкие по смыслу и ситуации без опоры на образец.

В связи с особенностями зрительного восприятия обучающихся стимульный материал (наборы пиктографических изображений) должен быть представлен на матовой бумаге формата А4 в черно-белом цвете, из 2/3 предложенных, расположенных в заданной последовательности.

Данное обследование позволяют отследить минимальные продвижения в плане понимания пиктографических изображений, максимально индивидуализировать программы обучения обучающихся с выраженными нарушениями развития, сделать наглядными их успехи и четко отразить результаты усилий педагогов.

При проведении мониторинга рекомендовано варьировать различные формулировки инструкции: «Где?», «Покажи...», «Где? Покажи...».

При оценивании результатов обследования используется четырехбалльная шкала. Сохранив в своей основе различия по мере и характеру оказываемой взрослым помощи, она включала в себя выставление:

- 3 баллов в случае верного самостоятельного показа обучающегося,
- 2 баллов – при правильном показе ребенка, но со своеобразным способом выполнения (несоблюдении процедуры выполнения), либо выполнение с самокоррекцией,
- 1 балла – в случае показа с организующей помощью взрослого,
- 0 баллов – при неправильном показе, либо отказе от выполнения задания.

По итогам обследования баллы суммируются по каждой серии.

Для оптимизации временных затрат предъявление серии прекращается в случае 3-х и менее набранных баллов, каждая серия предлагается не более 3-х минут.

Мы считаем целесообразным, проведение процедуры мониторинга понимания пиктографических изображений автоматизировать с использованием компьютерных технологий, что значительно облегчит практическое применение технологии, оптимизирует временные затраты педагога, а с другой стороны - автоматизирует процесс сбора первичных данных и обработки результатов исследования.

Заключение

В результате анализа научно-методической литературы по проблеме оценивая учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью мы руководствуемся такими положениями:

– под мониторингом учебных достижений обучающихся с интеллектуальными нарушениями мы будем понимать специально сконструированную подсистему непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и коррекции, для выявления небольших продвижений обучающихся за непродолжительный период, что позволит педагогам оперативно реагировать и алгоритмизировать процесс корректировки программы для улучшения результатов обучения;

– на основании ряда преимуществ, существующих у технологии «формирующего оценивая» - GOMs (новый генеральный формат оценки), применяемой в США для обучающихся с когнитивными расстройствами, мы считаем целесообразным взять за основу для разработки отечественного мониторинга учебных достижений, а именно принципы, подходы и основные организационные аспекты;

– при разработке мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью мы учитываем специфику методики обучения альтернативному чтению, а именно понимание смысла доступных невербальных графических знаков, что доступно для данной категории обучающихся и психолого-педагогические особенности обучающихся, в числе которых: своеобразие протекания процессов высшей нервной деятельности; присутствие сопутствующих нарушений, осложняющих умственную отсталость; специфические черты внимания: малоустойчивое, быстрая отвлекаемость, трудности сосредоточения, нарушение распределения, переключаемости,

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

О целесообразности применения модифицированного варианта технологии GOMs для мониторинга понимания пиктографических изображений у обучающихся 1-2 классов с тяжелой умственной отсталостью, мы можем прийти к выводу по результатам проведенного нами исследования.

Определено содержание мониторинга понимания пиктографических изображений в виде наборов заданий, структурированных по уровням сложности, в зависимости от выделенных факторов:

- характер наглядности (использование реальных предметов и пиктографических изображений);
- учет наличия и отсутствия зрительной опоры при понимании пиктографических изображений;
- лексико-грамматическая категория значений слов;
- функциональность слов (высоко функциональные/менее функциональные);
- смысловая и ситуационная близость слов.

Содержание мониторинга включает в себя 2 этапа: предварительный и основной.

В начале предварительного этапа обследования предлагается 5 обучающих заданий, необходимые для определения степени доступности испытания для каждого отдельно взятого обучающегося, а также в

соображениях увеличения времени, отводимого на принятие обучающимися инструкции.

В целях реализации воспитательной функции мониторинга, а также формирования такого базового учебного действия, как умение выполнять действие в соответствии с заданными качественными параметрами, в процедуру мониторинга включена система различных видов помощи. В обучающем блоке применяется: повторение инструкции; повторение инструкции; повторение инструкции и демонстрация взрослым правильного ответа; повторение инструкции и совместное выполнение задания (взрослый показывает правильный ответ рукой ребенка).

Если после обучения на материале пяти заданий испытуемому смысл задания не доступен (не показывает, показывает хаотично, не дифференцировано), то последующие задания из этой серии не предлагаются.

В рамках диагностических заданий разрешенные виды помощи ограничены одним повторением инструкции.

С учетом принципа минимизации временных затрат целесообразно применение правила трех ошибок, заключающегося в прекращении предъявления серии в случае 3-х и менее набранных баллов.

Для исключения «заученности» материала, по каждой серии, должно быть не менее 20 заданий, распределенных на уровни сложности, последовательность заданий внутри каждой серии перемешивается и предлагаются в произвольном порядке по одному заданию из каждой серии.

Предварительный - 1 этап, включает три серии (понимание слов, обозначающих предметы/действия с опорой на предметную наглядность; соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы и действия) из 10 диагностических заданий, необходимые для определения степени доступности испытания для каждого обучающегося, которые предлагаются последовательно.

Данный этап обследования позволяет выделить группы обучающихся по распределению уровней сформированности базовых предпосылок:

- импрессивная речь – не ниже среднего уровня (от 11 до 60 баллов);
- зрительное восприятие – базовый уровень (от 11 до 60 баллов).

Количество набранных баллов свидетельствует об относительной успешности в выполнении заданий, т.е. сформированности базовых предпосылок и переходу к основному этапу обследования.

Обучающиеся, у которых не сформированы обе базовые предпосылки или сформирована одна базовая предпосылка, демонстрируют неподготовленность к целенаправленному и последовательному мониторингу понимания пиктографических изображений, из чего следует, что они не переходят к основному этапу обследования. С данной группой обучающихся рекомендована тщательная работа по формированию базовых предпосылок: импрессивная речь, зрительное восприятие.

Стимульный материал на предварительном этапе представляет собой наборы реальных предметов, выбор из 3 –х предложенных, расположенных в ряд, в заданной последовательности; наборы пиктографических изображений, представленные на матовой бумаге формата А4 в черно-белом цвете, для выбора из 3-х предложенных, расположенных в заданной последовательности, 1 – образец для соотнесения.

Основной – 2 этап, включающий в себя семь серий (понимание пиктографических изображений без опоры на образец, обозначающих высоко функциональные предметы/действия; признаки, явления природы; менее функциональные предметы/действия; предметы/действия близкие по смыслу и ситуации) из 10 диагностических заданий, структурированных по степени сложности и предъявляемых последовательно (из каждой серии по заданию) в произвольном порядке по одному заданию из каждой серии.

В связи с особенностями зрительного восприятия обучающихся стимульный материал в виде набора пиктографических изображений

предлагается на матовой бумаге формата А4 в черно-белом цвете. Количество единовременно предъявляемых пиктографических изображений должно быть ограничено двумя/тремя, расположенных в заданной последовательности, что обусловлено неустойчивостью и рассеянностью внимания испытуемых.

При проведении мониторинга рекомендовано варьировать различные формулировки инструкции: «Где?», «Покажи...», «Где? Покажи...».

При оценивании результатов обследования используется четырехбалльная шкала (3 балла - верный самостоятельный показ обучающегося; 2 балла – при правильном показе обучающегося, но со своеобразным способом выполнения (несоблюдении процедуры выполнения), либо выполнение с самокоррекцией; 1 балл – в случае показа с организующей помощью взрослого; 0 баллов – при неправильном показе, либо отказе от выполнения задания).

По итогам обследования баллы суммируются по каждой серии.

В процедуре мониторинга возможна вариация формулировки инструкции: «Где?», «Покажи...», «Где? Покажи...».

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы, гипотеза доказана, но данное исследование не решает всех вопросов связанных с мониторингом учебных достижений в плане понимания пиктографических изображений у данной категории детей. В качестве дальнейшей перспективы предполагается подтверждение данных выводов на большей выборке испытуемых с большим разбросом показателей.

Библиографический список

1. Абери, Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) [Текст] / Б. Абери, А.В. Мамаева, Р. Тича // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015. – г. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. – С.150-155.
2. Акимова, М.К. Психологическая диагностика [Текст]: учеб. пособие /М.К. Акимова, К.М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2008. – 652 с. , 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).
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. Забрамная, С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. М., 1990.
9. 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.

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

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

12. 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.

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

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

15. 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.

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

17. 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.

18. 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

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

20. 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.

21. 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.

22. 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.

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

24. 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.

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

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

27. 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.

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

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

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

31. 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.

32. 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.

33. 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.

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

35. Маниченко, А.А. Говорим и читаем с пелёнок. Челябинск: Умница, 2009.

36. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992.
37. Мастюкова, Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2003.
38. 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
39. Нурлыгаянов, И.Н. Представления о человеке с нарушениями интеллекта в современном российском обществе // Дефектология. 2012. №5. С. 77-83.
40. Певзнер, М.С. Дети-олигофрены. М., 1959.
41. Певзнер, М.С. Клиника психопатий в детском возрасте (опыт лечебно-педагогической работы). М., 1941.
42. Певзнер, М.С., Власова, Т.А. Дети с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973.
43. Певзнер, М.С., Ростягайлова, Л.И., Мастюкова Е.М. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. М., 1982.
44. 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: <http://nsportal.ru/shkola/korrektcionnaya-pedagogika/library/2013/03/29/formirovanie-kommunikativnykh-navykov-u-detey-s>
45. 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.

46. 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 : <http://fgosreestr.ru>

47. Программы для детей с умеренными и тяжёлыми нарушениями интеллекта / Сост. ПКИПКРО. Пермь, 2010.

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

49. 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.

50. 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

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

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

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

54. Санжаревский, И.И. История, методология и техника исследования проблем общества и личности в социологии [Текст]: учеб.

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

55. Синицына, О. А., Савина, Е. А. Формирование коммуникативной деятельности у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] // 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

56. 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.

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

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

59. 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

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

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

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

63. 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.

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

65. 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.

66. 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.

67. 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

Дети	Год рождения	Сопутствующие заболевания	Особенности нейродинамики	Особенности речевой функции
Кирилл В.	2006	Синдром Дауна		Минимальная звуко-слоговая активность
Костя С.	2008	Синдром Дауна		Способность к отраженному повторению слов
Юля Х.	2007	ДЦП, спастический тетрапарез	Возбудимая Нар.внимания	Минимальная звуко-слоговая активность
Егор С.	2007	ДЦП, Умеренный левосторонний гемипарез	Возбудимый Нарушение внимания	Минимальная звуко-слоговая активность
Дима Л.	2007		Возбудимый, Агрессивный, нар. поведения, внимания	Минимальная звуко-слоговая активность
Сергей Г.	2005	Синдром Дауна		Минимальная звуко-слоговая активность
Саша Г.	2009		Нарушение внимания	Минимальная звуко-слоговая активность
Никита Л.	2005	ДЦП, спаст.тетрапарез,	Возбудимый	Способность к отраженному повторению слов
Борис К.	2007	аутоагрессия	Возбудимый	Фразовая речь
Рита Щ.	2004	ДЦП,спастический тетрапарез сим.эпилепсия		Фразовая речь
Слава П.	2009	микроцефалия	Возбудимый, Нарушение поведения	Фразовая речь
Артем З.	2009		Заторможенный	Фразовая речь
Егор В.	2009	Врожденная миопия II ст,	Возбудимый	Минимальная звуко-слоговая активность
Алеша Б.	2009	ДЦП, Спастическая диплегия	Заторможенный	Фразовая речь
Даша Д.	2007	Синдром Дауна		Минимальная звуко-слоговая активность
Игорь З.	2009	ДЦП, Спастическая диплегия		Фразовая речь
Вероника Р.	2007	Синдром Дауна		Минимальная звуко-слоговая активность
Богдана Ч.	2004	Синдром Дауна		Минимальная звуко-слоговая активность
Глеб С.	2009	Синдром Дауна	Нарушение внимания	Минимальная голосовая активность
Ксюша И.	2009	ДЦП, внутренняя гидроцефалия	Заторможенная Нарушение внимания	Минимальная голосовая активность

Приложение Б

1 этап Предварительный		
Серия 1.		
Понимание слов, обозначающих предметы с опорой на предметную наглядность.		
Оборудование:	Наборы реальных предметов, выбор из 3 – предложенных, расположенных в ряд, в заданной последовательности.	
инструкция	Речевой материал	Стимульный материал к заданиям
Обучающие (5 заданий)		
«Где..?»/ «Покажи...»/ «Где... Покажи»	1. заяка/зайку	мяч, стул, заяка
	2. кубик	кубик, мяч, лиса
	3. краски	кот, краски, стол
	4. стол	книга, стол, хлеб
	5. груша/ грушу	кукла, груша, книга
Диагностические (10 заданий)		
1.«Где..?»	1.яблоко	расческа, ложка, яблоко
	2.расческа/расческу	шапка, яблоко, расческа
2. «Покажи ...»	3.мяч	стул, мяч, шарф
	4.стул	мяч, шарф, стул,
3. «Где... Покажи»	5.собачка/собачку	машина, собачка, мыло
	6.тарелка/тарелку	тарелка, стол, кукла
	7.печенье	конфеты, капуста, печенье
	8.ручка/ ручку	кровать, ручка, конфеты
	9.кошка/ кошку	кошка, расческа, книга
	10.книга/ книгу	конфеты, книга, стол
Серия 2		
Понимание слов, обозначающих действия с опорой на предметную наглядность.		
Оборудование: Наборы реальных предметов, выбор из 3 – предложенных, расположенных в ряд, в заданной последовательности.		
Покажи, как ты...	1. одеваешься	чашка, шапка, ручка
	2. пьёшь	
	3. пишешь	
	4. кушаешь	мяч, ложка, мыло
	5. умываешься	
Покажи, что	6. летает	самолет, машина, кубик
	7. едет	
Покажи, как ты	8. идешь	-
	9. спишь	-

	10.плачешь	-
Серия 3.		
Соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы.		
Оборудование:	Наборы пиктографических изображений, представленные на матовой бумаги формата А4 в черно-белом цвете, из 3 предложенных- для выбора, расположенных в заданной последовательности, 1 – образец для соотнесения.	
Инструкция на выбор	Речевой материал	Стимульный материал к заданиям
В начале предлагается 5 обучающих заданий		
«Где..?»/	1. зайка/зайку	мяч, стул, зайка
	2. кубик	кубик, мяч, лиса
«Покажи...»/	3. краски	кот, краски, стол
	4. стол	книга, стол, хлеб
«Где... Покажи»	5. груша/ грушу	кукла, груша, книга
	Диагностические (10 заданий)	
	1. яблоко	расческа, ложка, яблоко
	2. расческа/расческу	шапка, яблоко, расческа
	3. мяч	стул, мяч, шарф
	4. стул	мяч, шарф, стул,
	5. собачка/собачку	машина, собачка, мыло
	6. тарелка/тарелку	тарелка, стол, кукла
	7. печенье	конфеты, капуста, печенье
	8. ручка/ ручку	кровать, ручка, конфеты
	9. кошка/ кошку	кошка, расческа, книга
	10.книга/ книгу	конфеты, книга, стол
	Серия 4	
Соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия.		
Оборудование: Наборы пиктографических изображений, на которых изображен один субъект, выполняющий действие, представленные на матовой бумаги формата А4 в черно-белом цвете, для выбора из 3 предложенных, расположенных в заданной последовательности, 1 – образец для соотнесения.		
Обучающие (5 заданий)		
«Покажи...»/	1. сидит	рисует, пьёт, сидит
	2. стоит	стоит, рисует, пьёт
«Где...»/	3. рисует	одевает, рисует, сидит
	4. вытирает	падает, вытирает, одевает
«Где... Покажи»	5. давать	давать, спит, летит
Диагностические (10 заданий)		
«Где...?»	1. одевает	идет, одевает, пишет
«Где...»	2. пьёт	пьёт, пишет, спит

Покажи»	3. пишет	спит, идет, пишет
	4. кушает	кушает, идет, спит
	5. умывается	умывается, кушает, играет
	6. летает	кушает, плачет, летит
	7. едет	сидит, едет, пьет
	8. идёт	одевает, рисует, идет
	9. спит	кушает, спит, одевает
	10. плачет	кушает, сидит, плачет

Приложение В

2 этап Основной		
Серия 1.		
Понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы.		
Оборудование:	Наборы пиктографических изображений, представленные на матовой бумаге формата А4 в черно-белом цвете, из 3 предложенных, расположенных в заданной последовательности.	
Инструкция на выбор	Речевой материал	Стимульный материал к заданиям
Обучающие (5 заданий)		
«Где..?»/ «Покажи...»/ «Где... Покажи»	1. зайка/зайку	мяч, стул, зайка
	2. кубик	кубик, мяч, лиса
	3. краски	кот, краски, стол
	4. стол	книга, стол, хлеб
	5. груша/ грушу	кукла, груша, книга
Диагностические (10 заданий)		
	1.яблоко	ложка, яблоко, расческа
	2.расческа/расческу	расческа, шапка, яблоко
	3.мяч	стул, шарф, мяч
	4.стул	мяч, стул, шарф
	5.собачка/собачку	собачка, машина, мыло
	6.тарелка/тарелку	тарелка, кукла, стол
	7.печенье	конфеты, печенье, капуста
	8.ручка/ ручку	кровать, конфеты, ручка
	9.кошка/ кошку	книга, кошка, расческа
	10.книга/ книгу	книга, конфеты, стол
Серия 2		
Понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия.		
Оборудование: Наборы пиктографических изображений, представленные на матовой бумаге формата А4 в черно-белом цвете, из 3 предложенных, расположенных в заданной последовательности - для выбора.		
Диагностические (10 заданий)		
«Где...?» «Где... Покажи»	1. одевает	идет, одевает, пишет
	2. пьёт	пьёт, пишет, спит
	3. пишет	спит, идет, пишет
	4. кушает	кушает, идет, спит
	5. умывается	умывается, кушает, играет
	6. летает	кушает, плачет, летит
	7. едет	сидит, едет, пьет

	8. идёт	одевает, рисует, идет
	9. спит	кушает, спит, одевает
	10. плачет	кушает, сидит, плачет

Серия 3

Понимание пиктографических изображений, обозначающих признаки, явления природы.

Оборудование:	Наборы пиктографических изображений, представленные на матовой бумаги формата А4 в черно-белом цвете, для выбора из 2-х предложенных, расположенных в заданной последовательности.	
Инструкция на выбор	Речевой материал	Стимульный материал к заданиям
Диагностические (10 заданий)		
«Где...?» «Где... Покажи»	1. чистый	чистый, грязный
	2. сладкий	кислый, сладкий
	3. большой	большой, маленький
	4. мало	Много, мало
	5. горячий	горячий, холодный
	6. холодный	холодный, горячий
	7. дождь	снег, дождь
	8. тепло	тепло, холодно
	9. кислый	сладкий, кислый
	10. грязный	грязный, чистый

Серия 4.

Понимание пиктографических изображений, обозначающих менее функциональные предметы.

Оборудование	Наборы пиктографических изображений, представленные на матовой бумаги формата А4 в черно-белом цвете, из 3 предложенных, расположенных в заданной последовательности.	
Инструкция на выбор	Речевой материал	Стимульный материал к заданиям
Обучающие (5 заданий)		
«Где..?»/ «Покажи...»/ «Где... Покажи»	1. зайка/зайку	мяч, стул, зайка
	2. кубик	кубик, мяч, лиса
	3. краски	кот, краски, стол
	4. стол	книга, стол, хлеб
	5. груша/ грушу	кукла, груша, книга
Диагностические (10 заданий)		
	1. барабан	пирамидка, барабан, чайник
	2. матрешка/матрешку	ежик, медвежонок, матрешка
	3. часы	часы, мыло, рыба
	4. корабль	медвежонок, корабль, книга

	5.лимон	барабан, заяц, лимон
	6.сахар	хлеб, сахар, ежик
	7.поезд	поезд, качели, барабан
	8.лампа/лампу	шапка, расческа, лампа
	9.трамвай	трамвай, чайник, лампа
	10.учитель	лиса, учитель, телефон
Серия 5		
Понимание пиктографических изображений, обозначающих менее функциональные действия.		
Оборудование: Наборы пиктографических изображений, представленные на матовой бумаге формата А4 в черно-белом цвете, из 3 предложенных, расположенных в заданной последовательности.		
Диагностические (10 заданий)		
«Где...?» «Где...» Покажи»	1. вытирает	читает, вытирает, танцует
	2. поливает	рисует, говорит, поливает
	3. нюхает	нюхает, пишет, подметает
	4. убирает	убирает, поет, дает
	5. читает	читает, подметает, вытирает
	6. подметает	работает, читает, подметает
	7. учится	одевает, улыбается, учится
	8. поёт	дает, поет, гладит
	9. танцует	танцует, вырывает, рисует
	10. гладит	убирает, вырывает, гладит

Серия 6.		
Понимание пиктографических изображений, обозначающие предметы близкие по смыслу и ситуации.		
Оборудование:	Наборы пиктографических изображений, представленные на матовой бумаге формата А4 в черно-белом цвете, из 3 предложенных, расположенных в заданной последовательности.	
Инструкция на выбор	Речевой материал	Стимульный материал к заданиям
«Где...?» «Где...» Покажи» «Покажи»	Диагностические (10 заданий)	
	1.сок	вода, сок, чай
	2.автобус	поезд, корабль, автобус
	3.морковка/морковку	морковка, капуста, лук
	4.книга/книгу	книга, краски, карандаш
	5.подушка/подушку	подушка, одеяло, мыло
	6.телефон	компьютер, телефон, телевизор
	7.барабан	дудочка, пирамидка, барабан
	8.стол	кровать, стол, стул
	9.груша/грушу	груша, яблоко, лимон
10.собака/собаку	кошка, собака, медвежонок	

Серия 7		
Понимание пиктографических изображений, обозначающие действия близкие по смыслу и ситуацию.		
Оборудование: Наборы пиктографических изображений, представленные на матовой бумаги формата А4 в черно-белом цвете, из 3 предложенных, расположенных в заданной последовательности.		
Диагностические (10 заданий)		
«Где...?» «Где... Покажи» «Покажи»	1. гладит	стирает, гладит, чистит одежду
	2. подметает	подметает, убирает, вытирает
	3. моет (посуду)	поливает, моет (посуду), вытирает
	4. качается	катается, катает ,качается
	5. учится	играет, работает, учится
	6. вытирает руки	моет, чистит (зуб.щетка), вытирает руки
	7. дает	дает, падает, вытирает
	8. говорит	поет, смотрит, говорит
	9. пишет	учится, читает, пишет
	10. едет	плывет, едет, летит

Приложение Г

Результаты сформированности импрессивной речи

№ п/п	Имя	Уровни/баллы			
		Низкий (0-10)	Ниже среднего (11-30)	Средний (31-50)	Выше среднего (51-60)
1	Кирилл В.	1			
2	Костя С.				56
3	Юля Х.	0			
4	Егор С.	0			
5	Дима Л.		18		
6	Сергей Г.		19		
7	Саша Г.		15		
8	Никита Л.			33	
9	Борис К.				60
10	Рита Щ.				58
11	Слава П.				60
12	Артем З.				60
13	Егор В.				60
14	Алеша Б.				56
15	Даша Д.				60
16	Игорь З.				60
17	Вероника Р.			45	
18	Богдана Ч.			31	
19	Глеб С.	0			
20	Ксюша И.	0			

Приложение Д

Результаты сформированности зрительного восприятия

№ п/п	Имя	Уровни/баллы	
		Нулевой (0-11)	Базовый (11-60)
1	Кирилл В.	0	
2	Костя С.	0	
3	Юля Х.	0	
4	Егор С.	0	
5	Дима Л.	0	
6	Сергей Г.	0	
7	Саша Г.	0	
8	Никита Л.	0	
9	Борис К.		58
10	Рита Щ.		43
11	Слава П.		60
12	Артем З.		49
13	Егор В.		60
14	Алеша Б.		56
15	Даша Д.		60
16	Игорь З.		60
17	Вероника Р.	0	
18	Богдана Ч.	0	
19	Глеб С.	0	
20	Ксюша И.	0	

Приложение Е

Сопоставление результатов серий, отличающихся формулировкой инструкции

№ п/п	Имя	«Где?»	«Покажи...»	«Где? Покажи...»
1	Кирилл В.	1	1	1
2	Костя С.	29	30	30
3	Юля Х.	0	0	0
4	Егор С.	0	0	0
5	Дима Л.	18	17	17
6	Сергей Г.	14	14	14
7	Саша Г.	1	1	1
8	Никита Л.	17	14	18
9	Борис К.	30	30	30
10	Рита Щ.	29	27	28
11	Слава П.	30	30	30
12	Артем З.	30	30	30
13	Егор В.	30	30	30
14	Алеша Б.	28	30	30
15	Даша Д.	30	30	30
16	Игорь З.	30	30	30
17	Вероника Р.	15	25	20
18	Богдана Ч.	24	30	30
19	Глеб С.	0	0	0
20	Ксюша И.	0	0	0

Приложение Ж

Сопоставление результатов серий, отличающихся лексико-грамматической категорией слов

№ п/п	Имя	1 серия	2 серия	3 серия	4 серия
1	Кирилл В.	1	0	0	0
2	Костя С.	29	26	0	0
3	Юля Х.	0	0	0	0
4	Егор С.	0	0	0	0
5	Дима Л.	18	0	0	0
6	Сергей Г.	14	5	0	0
7	Саша Г.	1	14	0	0
8	Никита Л.	18	15	0	0
9	Борис К.	30	30	29	29
10	Рита Щ.	29	29	24	19
11	Слава П.	30	30	30	30
12	Артем З.	30	30	25	24
13	Егор В.	30	30	30	30
14	Алеша Б.	30	26	27	29
15	Даша Д.	30	30	30	30
16	Игорь З.	30	30	30	30
17	Вероника Р.	25	16	0	0
18	Богдана Ч.	30	1	0	0
19	Глеб С.	0	0	0	0
20	Ксюша И.	0	0	0	0

1 серия – понимание слов, обозначающие предметы с опорой на предметную наглядность;

2 серия – понимание слов, обозначающие действия с опорой на предметную наглядность;

3 серия – соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы;

4 серия – соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия.

Приложение И

Сопоставление результатов серий, отличающихся лексико-грамматической категорией с использованием пиктографических изображений

№ п/п	Имя	1 серия	2 серия	3 серия
1	Борис К.	30	26	21
2	Рита Щ.	30	14	26
3	Слава П.	30	28	28
4	Артем З.	30	27	18
5	Егор В.	30	30	22
6	Алеша Б.	30	27	11
7	Даша Д.	28	23	19
8	Игорь З.	30	30	30

1 серия – понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы;

2 серия – понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия;

3 серия – понимание пиктографических изображений, обозначающих признаки, явления природы.

Приложение К

Сопоставление результатов серий, отличающихся наличием/отсутствием зрительной опоры

№ п/п	Имя	1 серия	3 серия	2 серия	4 серия
1	Борис К.	30	29	26	29
2	Рита Щ.	30	24	14	19
3	Слава П.	30	30	28	30
4	Артем З.	30	25	27	24
5	Егор В.	30	30	30	30
6	Алеша Б.	30	27	27	29
7	Даша Д.	28	30	23	30
8	Игорь З.	30	30	30	30

1 серия – понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы;

3 серия – соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы;

2 серия - понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия;

4 серия – соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия.

Приложение Л

Сопоставление результатов серий, отличающихся функциональностью слов (высоко функциональные/менее функциональные)

№ п/п	Имя	1 серия	4 серия	2 серия	5 серия
1	Борис К.	30	22	26	21
2	Рита Щ.	30	19	14	24
3	Слава П.	30	30	28	27
4	Артем З.	30	24	27	13
5	Егор В.	30	30	30	30
6	Алеша Б.	30	15	27	10
7	Даша Д.	28	27	23	25
8	Игорь З.	30	30	30	29

1 серия – понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы;

4 серия – понимание пиктографических изображений, обозначающих менее функциональные предметы;

2 серия – понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия;

5 серия – понимание пиктографических изображений, обозначающих менее функциональные действия.

Приложение М

Сопоставление результатов серий, отличающихся смысловой и ситуационной близостью

№ п/п	Имя	1 серия	6 серия	2 серия	7 серия
1	Борис К.	30	23	26	13
2	Рита Щ.	30	10	14	13
3	Слава П.	30	28	28	24
4	Артем З.	30	27	27	17
5	Егор В.	30	29	30	28
6	Алеша Б.	30	15	27	6
7	Даша Д.	28	24	23	18
8	Игорь З.	30	30	30	28

1 серия – понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные предметы, далекие по ситуации;

6 серия – понимание пиктографических изображений, обозначающих предметы близкие по смыслу и ситуации;

2 серия – понимание пиктографических изображений, обозначающих высоко функциональные действия, далекие по ситуации;

7 серия – понимание пиктографических изображений, обозначающих действия близкие по смыслу и ситуации.