

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

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

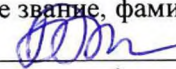
Горностаева Анастасия Анатольевна

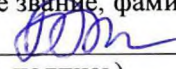
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ


МОНИТОРИНГ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

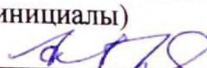
направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений

Допускаю к защите:

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики
к.п.н., доцент Беляева О. Л.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
17.11.2018 
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы к.п.н.,
доцент кафедры коррекционной педагогики
Беляева О. Л.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
17.11.2018 
(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогики Мамаева А.В.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
17.11.2018 
(дата, подпись)

Студент Горностаева А.А.
(фамилия, инициалы)
27.11.2018 
(дата, подпись)

Красноярск 2018

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений, обучающимися с умственной отсталостью.....	10
1.1. Проблема оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью	10
1.2. Факторы и условия, влияющие на содержание и процедуру проведения мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений обучающимися младших классов с умеренной умственной отсталостью.....	22
Глава 2. Определение условий, влияющих на содержание и процедуру мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений обучающимися младших классов с умеренной степенью умственной отсталости.....	35
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	35
2.2. Анализ результатов оценивания сформированности понимания прочитанных предложений через показ правильного варианта из трёх предложенных.....	44
2.3. Методические рекомендации по проведению мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений, обучающимися младших классов с умеренной умственной отсталостью	65
Заключение	70
Библиографический список	73

Введение

Актуальность. Анализ существующей нормативно-правовой документации, регламентирующей содержание обучения детей с интеллектуальными нарушениями, приводит к выводу об отсутствии однозначности и определенности в отношении выбора методов и средств оценивания учебных достижений обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости.

Значительный процент детей с умеренной умственной отсталостью овладевает навыками чтения при условии применения специфических образовательных умений. В настоящий момент существует большое количество методик для обучения чтению (А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер и др.). Во 2-ом варианте адаптированной основной образовательной программы отражены возможные (ожидаемые) результаты обучения для отслеживания динамики навыков чтения предложений на разных этапах их развития. В частности, актуальна проблема оценивания навыка чтения предложений и понимания прочитанного. Необходимо достаточно точное и чувствительное систематическое отслеживание динамики развития навыков чтения на разных этапах, т.к. соотношение прочитанного и понимание является одной из операций процесса чтения.

Процесс формирования навыка чтения предложений и понимание прочитанного у детей с умеренной умственной отсталостью своеобразен и протекает по-разному, что объясняется психолого-педагогическими особенностями детей данной категории. Поэтому важен дифференцированный подход в обучении, а также регулярное отслеживание результативности в обучении. Общепринятым методом отслеживания динамики навыка чтения предложений является традиционный метод чтения вслух. В систему образования включены безречевые дети, использование

традиционной методики будет неэффективно. В данном случае необходима методика, которая позволит отслеживать минимальные продвижения вперед, что можно сделать с помощью технологии мониторинга.

Мониторинг, используемый в целях оценивать динамику учебных достижений, определяет и замечает небольшие продвижения вперед в развитии навыка чтения предложений и понимание прочитанного, что позволяет педагогам оперативно реагировать и гибко корректировать программы для улучшения результатов в обучении.

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

Поэтому нам показался интересным методом «формирующего оценивания» - технология GOMS (новый генеральный формат оценки), разработанная сотрудниками Университета Миннесоты для оценивания образовательных достижений обучающихся с умственными расстройствами. Но технологию GOMS необходимо адаптировать с учетом обучения грамоте в России. Таким образом, проблема разработки содержания и требований к процедуре мониторинга навыка чтения предложений через показ картинки и подбора слова у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью приобретает на данный момент особую актуальность.

Объект исследования: оценка понимания прочитанных предложений через показ картинки или выбора слова у обучающихся с умственной отсталостью.

Предмет исследования: содержание и процедура мониторинга понимания прочитанных предложений у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью.

Цель исследования – определить содержание и требования к процедуре мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью. Составить методические рекомендации для мониторинга данного навыка.

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

1. Проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Разработать наборы заданий, структурированных по уровням сложности на основе критериев, влияющих на результаты обследования понимания прочитанных предложений через показ правильного варианта из трёх предложенных.
3. Разработать на основе полученных результатов рекомендации по проведению мониторинга понимания прочитанных предложений через показ правильного варианта из трёх предложенных.

Гипотезой исследования служат следующие предположения:

- 1) процесс чтения включает две стороны, техническую и смысловую. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью – специально спроектированная подсистема непрерывного наблюдения, выявляющая минимальные продвижения обучающихся за короткий период и обеспечивающая возможность быстрой корректировки педагогического процесса с целью улучшения качества обучения;
- 2) на результаты мониторинга сформированности навыка чтения предложений через показ картинки или выбора слова у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью будет влиять ряд факторов и условий;

3) выявленные факторы и условия позволят нам разработать валидные серии заданий, структурированные по уровням сложности, и определить требования к процедуре мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений через показ картинки или выбора слова.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения о зонах "ближайшего развития" и "актуального развития" (Л.С. Выготский), о психологической структуре, операциях процесса чтения и предпосылках овладения навыком чтения (А.Р. Лурия, А.Н. Корнев, Т.Г. Егоров и др.). А также в основу положены ряд принципов общей и специальной педагогики и психологии, психолого-педагогического изучения:

- поэтапности; данный принцип позволяет определять зону «ближайшего» развития и прогнозировать дальнейшее развитие детей;
- количественно-качественного анализа;
- использования обходного пути (указательный жест в качестве ответа детей с отсутствием общеупотребительной речи)
- валидности результатов, которые обеспечиваются через сопоставление результатов мониторинга с результатами обследования навыка чтения общепринятым методом (прочтения вслух).

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В период исследования применялись как теоретические методы (анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы), также методы математической статистики (тест знаков, критерий Уиллкоксона, коэффициент корреляции Спирмена), и практические методы (констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных).

Научная новизна. В результате проведенного исследования:

- выявлены специфические особенности и разработаны критерии, влияющие на результаты сформированности понимания прочитанных

предложений через показ картинки или выбор слова, обучающимися младших классов с умеренной умственной отсталостью;

- подтверждена валидность метода оценивания сформированности понимания прочитанных предложений через показ картинки или выбор слова, обучающимися младших классов с умеренной умственной отсталостью;
- разработаны требования к содержанию и процедуре мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений через показ картинки или выбор слова, обучающимися младших классов с умеренной умственной отсталостью.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- дополнены и уточнены имеющиеся научные сведения об особенностях сформированности понимания прочитанных предложений через показ картинки или выбор слова, обучающимися младших классов с умеренной умственной отсталостью;
- дано теоретическое обоснование содержанию и процедуре мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений через показ картинки или выбор слова, обучающимися младших классов с умеренной умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций для проведения мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений через показ картинки или выбор слова, обучающимися младших классов с умеренной умственной отсталостью, которые могут быть использованы учителями-дефектологами и логопедами.

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

экспериментальная группа из 25 учащихся младших классов с умеренной умственной отсталостью. При комплектовании экспериментальной группы учитывались:

- характер дефекта (умеренная умственная отсталость, F71);
- обучение по адаптированной основной образовательной программе.

Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись:

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

Исследование проводилось в течение 2016 – 2018 гг. и проходило в три этапа:

I этап: (сентябрь 2016 года – январь 2017 года) – изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и места исследования, разработка методики констатирующего эксперимента, подбор испытуемых;

II этап: (февраль 2017 – февраль 2018 года) – проведение констатирующего эксперимента, анализ результатов констатирующего эксперимента;

III этап: (март 2018 – ноябрь 2018 года) – обобщение, подготовка выводов, составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась посредством:

- участия в научных и научно-практических конференциях и семинарах различного уровня: региональных, краевых;
- публикаций основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов и научных журналах.

По теме магистерской диссертации опубликовано 5 статей.

Структура и объем работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 78 источников. Работа включает 6 рисунков, 1 диаграмма и 6 таблиц.

Глава 1. Анализ литературы по проблеме мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений, обучающимися с умственной отсталостью

1.1. Проблема оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью

С проблемой оценивания учебных достижений обучающихся сталкивается большинство педагогов младших классов. Особую актуальность приобретает разработка системы оценивания в условиях совместного обучения детей с интеллектуальными нарушениями и детей с нормой развития.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования в обучении детей с умственной отсталостью [1] устанавливает, что оценке подлежат следующие результаты:

- 1) личностные, включающие овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач;
- 2) предметные, связанные с овладением учащимися содержанием каждой предметной области и характеризующие достижения обучающихся в усвоении знаний и умений, а также способность их применения в практической деятельности.

В Стандарте обозначен метод экспертной группы для осуществления данной оценки. Психолого-медико-педагогический консилиум является основной формой работы экспертной группы. Экспертная группа – коллектив

специалистов соответствующего профиля. Это совещательный, систематически действующий орган, включающий в себя педагогических и медицинских работников:

- ✓ учителей (воспитателей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов);
- ✓ врачей (психоневролога, невропатолога, педиатра).

Состав группы определяется образовательной организацией самостоятельно. Основной задачей ПМПК является выявление причин отклонений в обучении и поведении учащихся, а также практическое решение проблемы и предупреждение школьной дезадаптации учащихся. Экспертная группа коллективно принимает решение о специфике содержания образования и обучения для ученика (группы учеников). Экспертная группа позволяет сформировать оценку результатов комплексно и определить дальнейший образовательный маршрут обучения.

Главным достоинством метода экспертной группы является общая, согласованная оценка группы экспертов. Этот метод прост в организации, может охватить большие группы обучающихся. При всех его преимуществах данный метод обладает рядом недостатков:

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

К числу существенных недостатков данного метода можно отнести следующие:

- 1) нет никаких гарантий, что полученные оценки в действительности достоверны;
- 2) экспертная группа может одни и те же события при нескольких повторных экспертизах оценить по-разному (однако на практике

повторная экспертиза проводится крайне редко вследствие организационных и финансовых проблем);

3) личность эксперта неразрывно связана с проводимой им оценкой [29].

Исследователи А.И. Афоничкин и Д.Г. Михаленко определяют, что недостаток информации о событиях, недостаточная компетентность экспертов, а также их заинтересованность в результатах оценки может сказываться на достоверности оценивания [8].

М.С. Мотышина не исключала возможность взаимовлияния экспертов друг на друга [49].

Солидарен с ней в этом вопросе А.И. Орлов, который определяет основным недостатком метода экспертной группы -возможность отрицательного влияния социально-психологических свойств участников, а также неравенства их профессионального, должностного, научного статусов на оценку достижений обучающихся [55].

В психолого-педагогической литературе наблюдение часто предлагается в качестве ведущего метода при обучении детей с умеренной умственной отсталостью. Наблюдение позволяет оценить не только учебные достижения, но и определить такие важные умения ребенка, как пользоваться средствами передвижения, понимать режим дня, увидеть, насколько развиты у ребёнка навыки самообслуживания, навыки общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также его особенности познавательной деятельности, развитие высших психических функций.

Специалисты отмечают, что для установления истинных возможностей ребенка требуется более длительное наблюдение в условиях образовательного учреждения, которое позволит получить дополнительные сведения о развитии и возможностях ребёнка [22]. Такие авторы как С. Д. Забрамная, Т.Н. Исаева отмечают, что детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью не всегда возможно полно обследовать в условиях

кабинета, необходимо более длительное наблюдение за ребенком во время учебного процесса.

Метод наблюдения позволяет получить о ребенке не только запланированные программой изучения сведения, но и дополнительные данные, характеризующее его общее психофизическое развитие [20]. Часто именно наблюдение является единственным методом для получения информации о ребенке. С помощью этого метода возможно оценить эмоциональное реагирование ребенка на ситуацию, особенности вступления в контакт с незнакомыми взрослыми, особенности взаимодействия со взрослыми (активность, длительность, интерес, волевое напряжение); проявление интереса к окружающей обстановке (предпочтения в выборе предлагаемого материала); двигательные особенности [22].

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

Метод наблюдения позволяет изучить различные стороны психофизического развития обучающихся. Увидеть их под разными углами, оценить их тесную взаимосвязь. Главными достоинствами наблюдения можно назвать следующие особенности:

- 1) наблюдение можно проводить вместе с другими методами исследования (например, тестированием) и поэтому получить данные для качественной обработки результатов исследования, а не только для количественной;
- 2) доступность метода;
- 3) можно изучить большое количество явлений и объектов;
- 4) метод позволяет всесторонне изучить объект или явление.

Существенными недостатками метода наблюдения можно назвать:

- 1) субъективность восприятия (результаты наблюдения зависят от личности наблюдателя);
- 2) трудоемкость (требуется точно фиксировать достаточно много фактов);
- 3) данные, полученные в ходе проведения наблюдения, иногда бывает трудно истолковать однозначно.

А.Я. Баскаков и Н.В. Туленков [12] выделяют следующие существенные недостатки при использовании метода наблюдения:

- 1) настроение наблюдателя может повлиять на характер восприятия событий и на оценку фактов;
- 2) приверженность наблюдателя к определенной тенденции может привести к фиксации лишь того, что ей соответствует;
- 3) комплексность наблюдения может приводить к потере существенного среди огромного количества фиксируемых качеств и др.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что методы экспертной группы и наблюдения являются достаточно информативными и доступными методами оценки учебных достижений. Следует учитывать их высокий уровень субъективности и трудоемкости, поэтому использовать их целесообразно в качестве дополнительных инструментов оценивания при наличии более валидных и точных методов.

Осуществлять оценивание учебных достижений можно с помощью метода педагогического эксперимента. В отличие от метода наблюдения и метода экспертной группы, он объективен, надежен и валиден.

Современная педагогика под педагогическим экспериментом понимает метод исследования, который используется с целью выяснения эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания [53]. Н.О. Яковлева определяет педагогический эксперимент как комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности выдвинутой гипотезы [65].

Таким образом, педагогический эксперимент является методом активного, целенаправленного изучения отдельных сторон образовательного процесса.

Основным недостатком данного метода является его трудоемкость и временные затраты. Этой же точки зрения придерживается в своих работах Ю.К. Бабанский [9]. Он отмечает, что педагогический эксперимент следует проводить с минимально необходимым расходом времени, усилий и средств. Данная проблема пока остается в практике школьного обучения детей с умственной отсталостью и решается в каждом конкретном случае индивидуально.

Несмотря на бесспорные достоинства и недостатки, описанных выше методов, нельзя не учитывать их субъективность, поэтому для оценивания учебных достижений целесообразно использовать и другие подходы. Поэтому мы обратились к анализу зарубежного опыта. В этом плане, мы заинтересовались технологией GOMS, которая легла в основу нашего мониторинга [79].

Федеральный государственный образовательный стандарт регламентирует требования реализации и усвоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП), определяет требования к результатам освоения обучающимися индивидуальной программы. Отмечено, что проведение текущей, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся, а также осуществление внутреннего мониторинга, необходимо для оценки усвоения программы [64].

Проанализировав литературу по проблеме нашего исследования, мы считаем целесообразным уточнить понятие «мониторинг».

В социологии под мониторингом понимают специально организованное систематическое наблюдение за состоянием объектов. В экологии мониторингом называют наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды. В экономической сфере термин «мониторинг»

используется для определения отслеживания качества продукции, изготовленной по заданным стандартам. По мнению Э. Зеер, мониторинг – это процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодического повтора сбора данных, представляющая собой совокупность определенных ключевых показателей [25].

Исследователи В.Г. Горба, Н.И. Кочетова, А.И. Куприна, Г.С. Созонова и др. определяют педагогический мониторинг как долговременный и систематический процесс отслеживания качества усвоенных знаний и умений ребенком во время обучения.

А.С. Белкин называет мониторингом непрерывное научное обоснованное диагностико-прогностическое отслеживание образовательного процесса.

А.Н. Майоров, Л.Б. Сахарчук, А.В. Сотов впервые определили понятие «педагогический мониторинг» как систему сбора, обработки, хранения и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающую постоянный контроль в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения [40].

В своих работах Т.А. Строкова, Г.А. Лисьев, Т.А. Стефановская более подробно описывают педагогический мониторинг, его методы и средства. Мониторинг, по их мнению, специально спроектированная подсистема непрерывного наблюдения, диагностики, контроля и коррекции, выявляющая отклонения от образовательных стандартов.

Все вышеперечисленные определения отличаются друг от друга только степенью развернутости и подробности.

В педагогике мониторинг обозначает отслеживание результатов. Подразумевает постоянное наблюдение за любым процессом в образовании. Педагогический мониторинг необходим для непрерывного отслеживания

эффективности обучения и воспитания, принятия решений по дальнейшему обучению.

А. И. Ляшенко рассматривает педагогический мониторинг как систему, целью которой является диагностика факторов развития определенного субъекта образовательной деятельности. Ученый считает, что мониторинг в педагогике необходим для учёта изменений в состоянии образования и для выбора дальнейшей стратегии обучения [39].

Педагогическая литература отмечает, что мониторинг имеет ряд преимуществ перед другими методами, обеспечивающими адекватное оценивание учебных достижений. Во-первых, он представляет собой целостную систему, реализующую множество функций. Во-вторых, в отличие от других близких или похожих педагогических и психологических понятий мониторинг обладает следующими особенностями:

- ✓ непрерывностью сбора данных об объектах контроля, то есть выполнении функции слежения;
- ✓ диагностикой изучения объекта по одним и тем же критериям с целью выявления динамики изменений;
- ✓ компактностью, минимальностью измерительных процедур и их включением в педагогический процесс;
- ✓ обратной связью, которая позволяет вносить коррективы в отслеживаемый процесс.

Анализ результатов мониторинга позволяет проследить динамику образовательных достижений обучающихся.

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

В США для мониторинга учебных достижений широко используются «формирующие» оценки обучающихся с негрубыми отклонениями [46]. Для мониторинга достижений у детей со значительными когнитивными нарушениями обычно используются «мониторинг мастерства» и портфолио. Мониторинг мастерства относится к оценке знаний и навыков, накопленных за определенный период времени при изучении разделов учебных программ. Целью данной оценки является выявление освоения определенного раздела программы, как ребенок освоил конкретные навыки за определенный период времени (например, недели). Портфолио представляет собой сборник работ по общей теме или цели. Оно ориентировано больше на процесс, чем на результат. Ни один из этих подходов не имеет возможности контролировать продвижения учебных достижений стандартизировано и последовательно [47].

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

- объективность;
- возможность охватить все аспекты и этапы формирования учебного навыка;
- чувствительность за короткий период;
- чувствительность к минимальным продвижениям детей;
- минимизация временных затрат;
- возможность оценить прочность сформированных навыков в течение длительного времени и возможность их применения;
- надежность и валидность;
- нацеленность на улучшение качества обучения с возможностью быстрой корректировки программ.

Выше упомянутым требованиям соответствует технология мониторинга учебных достижений СВМ (оценки на основе учебных планов),

разработанная и апробированная в течение 30 лет сотрудниками Университета Миннесоты. На основе данной технологии разработана технология «формирующего оценивания» – GOMS (новый генеральный формат оценки) сотрудниками Университета Миннесоты для оценивания образовательных достижений обучающихся с когнитивными расстройствами [45]. В данной технологии к процедуре оценивания предъявляются следующие требования:

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

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

Необходимо уточнить и выяснить разницу между понятиями «мониторинг» и «оценивание».

По мнению Н.В. Селезнёва, оценивание выполняет функцию надзора за учащимися. Оценивание позволяет педагогам увидеть степени усвоения учащимися знаний, умений, навыков, установленных программой обучения. Основное различие между мониторингом и оцениванием состоит в их назначении. Мониторинг направлен на непрерывное отслеживание минимальных изменений в продвижении обучающихся, в то время, как оценка проводится в определённый момент времени для выяснения

насколько эффективно этот процесс осуществлялся. В оценочной деятельности следует разделять непосредственно саму оценку и отметку. Оценка – это вербальный процесс, основное средство, которым учитель может стимулировать ученика, поддерживать его положительную мотивацию. Отметка - это балл. Оценка условно можно выразить в баллах [74]. Для обучающихся с умственной отсталостью, в силу их психофизических особенностей, оценка «неудовлетворительно» не приемлема. Она выставляется редко, только в том случае, если обучающийся может усвоить материал, но не проявляет старания для этого. Для выявления успехов в учебных достижениях применим такой вид оценивания, как мониторинг. В АООП определено, что мониторинг предметных результатов проводится три раза в год (в начале года, I полугодие и 2 полугодие). Предметные результаты характеризуют в степень усвоения знаний и умений, способность обучающихся их применять в практической деятельности [64]. Текущая аттестация обучающихся по учебным предметам определяется методом наблюдения и анализа работы обучающегося и включает в себя полугодовое оценивание результатов освоения адаптированной образовательной программы. Годовая аттестация представляет собой оценку результатов освоения адаптированной образовательной программы по итогам учебного года.

Федеральный государственный образовательный стандарт содержит чёткие требования к системе оценки, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [1].

Система оценки результатов опирается на следующие принципы:

1. Дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью.

2. Динамичности оценки достижений, предполагающей изучение изменений психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей обучающихся.
3. Единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания АООП, что обеспечивает объективность оценки результатов.

Данный подход направлен на выявление качества образования в организации. Он не позволяет определить минимальные продвижения ребёнка за короткий период времени и обнаружить небольшую динамику в развитии навыков обучающихся, что позволит педагогам своевременно реагировать и корректировать программы для улучшения результатов обучения.

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

1. Под мониторингом учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью мы будем понимать специально созданную подсистему непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и коррекции, которая способна выявить минимальные продвижения обучающихся за короткий период времени. Эта подсистема подтверждена статистическими методами, она объективная, надежная, валидная. Позволяет быстро скорректировать педагогический процесс, улучшить качество обучения.
2. Изучив зарубежный опыт, мы считаем, что за основу для разработки отечественного мониторинга учебных достижений следует взять технологию GOMS, адаптировать его с учетом обучения грамоте в России, соблюдая все преимущества, принципы, подходы, основные организационные аспекты данного метода.

1.2. Факторы и условия, влияющие на содержание и процедуру проведения мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений, обучающимися младших классов с умеренной умственной отсталостью

Учебный план АООП для обучающихся с умственной отсталостью и интеллектуальными нарушениями, вариант 2, предусматривает такой обязательный учебный предмет и коррекционный курс, как «Речь и альтернативная коммуникация». В рамках этого предмета и курса предусмотрено овладение обучающимся умением общаться, используя традиционные языковые (вербальные) и альтернативные средства коммуникации, а также овладение чтением и письмом на доступном ребёнку уровне [1].

При обучению чтению, предусматривается решение следующих задач: формирование понимания прочитанного взрослым; формирование навыка понимания смысла узнаваемого слова; копирование с образца отдельных букв, слогов или слов; обучение глобальному чтению в доступных ребёнку пределах; развитие предпосылок к осмысленному чтению и письму; овладение чтением и письмом на доступном уровне.

Такие авторы, как Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына и др., в своих работах говорят о возможности, для значительной части обучающихся с умеренной умственной отсталостью читать и понимать прочитанное, на доступном для них уровне. В своих работах исследователи допускают возможность обучить ребенка с интеллектуальными нарушениями чтению на основе звукового аналитико - синтетического метода [10]. При этом авторы отмечают, что не все из школьников смогут освоить синтетическое автоматизированное чтение [11].

Чтение – это сложный комплексный вид деятельности, состоящий из ряда операций [5]. Оно тесно связано с деятельностью слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов. Учащемуся, читающему вслух или «про себя, приходится сделать перевод буквенного кода в звуковой. Ему необходимо осмыслить информацию, заключенную в каждом слове, предложении, абзаце. Для успешного овладения чтением необходимо задействовать такие познавательные процессы, как: мышление, речь, память, внимание и др.

Навык чтения можно характеризовать совокупностью следующих качеств: правильность, беглость, сознательность и выразительность. Правильность чтения – это чтение без искажения звуков с соблюдением правильного ударения в словах. Беглость чтения – это чтение в темпе разговорной речи при хорошем понимании прочитанного. Выразительность чтения – это чтение, при котором эмоциональное и смысловое содержание текстов передается с помощью различных средств интонации (высоты тона, ритма речи, темпа речи, силы звучания голоса, смысловых пауз). Осознанность чтения – это чтение, при котором достигается полное понимание смысловой стороны текста [4].

Дети с нарушением интеллекта проходят те же этапы обучения чтению, что и типично развивающиеся школьники (синтетический, аналитический, автоматизированный), но в три раза дольше, чем дети в норме. Если типичный ребёнок, при обучении чтению, «перешагнет несколько ступеней» и пойдет дальше, то дети с нарушением интеллекта растягивают этапы обучения чтения во времени. Аналогичную точку зрения мы можем встретить в работе А.К. Аксёновой, которая отмечает, что для умственно отсталого школьника каждая операция чтения - сложная задача, требующая выполнения нескольких действий. Чтобы прочитать слог, ребенку приходится останавливать взгляд сначала на одной букве, потом на другой, поскольку его поле зрения еще ограничено пределами знака; сохранять

направление движения глаза слева направо; последовательно узнавать каждую букву, соотнося ее с определенным звуком; осуществлять синтез двух звуков и, наконец, произносить слог в целом [3].

Как отмечает Р.И. Лалаева, осознанное чтение – сложный психофизиологический и психолингвистический процесс [34]. Успешное овладение осознанным чтением детьми с нарушением интеллекта - один из необходимых показателей для успешной социализации. Из-за недоразвития фонематического восприятия, неумения различить оппозиционные звуки детям трудно запомнить буквы. Сложно освоить слияние звуков в слоги. Умственно отсталым школьникам трудно овладеть фонематическим анализом. Л.И. Лалаева отмечает, что правильное чтение и понимание прочитанного слова осуществляется на основе синтеза слогов в единое целое, в слово, а способность звуко-слогового синтеза у этих детей снижена, что обуславливает замедленное узнавание и понимание прочитанного слова. [34].

Школьники с нарушением интеллекта навыком чтения овладевают замедленно. Они допускают большое количество ошибок при чтении: не дочитывают окончания, пропускают и переставляют буквы, сокращают слова, заменяют одно слово другим. Все это приводит к тому, что школьникам трудно понять прочитанное. Текст понимается фрагментарно, важные события, несущие смысловую нагрузку, опускаются. А. К. Аксёнова отмечает, что обучающиеся с интеллектуальными нарушениями медленно запоминают буквы, не дифференцируют буквы, схожие по начертанию. Школьникам требуется значительно более длительное время для перехода с буквенного чтения к слоговому. Детям сложно перейти от аналитических приёмов чтения к синтетическим (от слогов к целым словам). Если школьники с интеллектуальными нарушениями начинают читать по слогам, то им сложно переключиться на чтение целыми словами. Прочитав бегло первое слово, они спешат так же быстро справиться с последующим, но, как

правило, ошибаются [5]. Некоторые учёные связывают такую особенность - часто ошибаться - с неправильным использованием смысловой догадки.

А. К. Аксёнова считает, что умственно отсталые школьники длительное время не могут пользоваться смысловой догадкой при чтении. Если у типично развивающегося ребёнка скорость восприятия текста возрастает настолько, что понимание опережает по времени произнесение, то у умственно отсталых школьников осмысление текста затруднено. Бедность речевого запаса, узость поля зрения, низкий темп чтения – всё это мешает образованию смысловой догадки.

В противовес данному мнению, Г.Я. Трошин отмечал, что у умственно отсталых школьников чаще наблюдается чтение слов по догадке, чем у детей в норме. Именно это провоцирует большое количество ошибок, допускаемое детьми с интеллектуальными нарушениями при чтении.

О. А. Величенкова, М.Н. Русецкая поддерживают описанное выше суждение: ошибки угадывающего чтения присущи умственно отсталым обучающимся. Авторы выделяют следующие группы ошибок, допускаемых детьми при неверном использовании смысловой догадки:

- 1) ошибки в окончаниях слов – ребёнок пытается предугадать окончание слова, не дочитав его до конца (неправильное прочтение окончаний слов, приводящие к нарушениям формы числа, рода, времени и др.); Если типичный ребёнок, прочитав словосочетание или предложение до конца, замечает допущенную ошибку, перечитывает написанное ещё раз и самостоятельно исправляется, то умственно отсталый ребёнок пытается понять и по-своему объяснить читаемое.
- 2) замены слов на основе смыслового сходства – при чтении одно слово заменяется другим, на основе их смысловой близости. Например: укусил его за ногу – укусил его за руку. Во время чтения ребёнок не осуществляет звуко – буквенного анализа написанного слова,

опирается только на смысл прочитанного ранее фрагмента и своё понимание содержания;

- 3) замены слов на основе оптического сходства – ребёнок пытается угадать слово на основе лишь нескольких опознанных в нем букв, как правило, начальных (на всех деревьях – на всех дверях);
- 4) аграмматизмы при угадывающем чтении возможны только в случае, если ошибка допускается в первом слове, а форма других слов ещё не известна (на всех деревьях – на всех деревьях) [13].

Различные виды дислексий у учащихся с нарушением интеллекта встречаются чаще, чем у школьников с нормой развития. Лалаева Л.И. выделяет следующие виды дислексий:

1. Фонетическая дислексия возникает:

- ✓ при недоразвитии слуховой дифференциации фонем. Дети прочитывают сох вместо сок, вогу вместо воду, поир вместо поил, госху вместо доску и др.
- ✓ при недоразвитии функции фонематического анализа и синтеза (побуквенное чтение, искажение звуко-слоговой структуры слова, пропуски согласных в стечениях, вставки гласных между согласными в стечениях, перестановки, пропуски и перестановки слогов). Изменение одной из фонем в слове приводит к изменению смысла слова.

2. Семантическая дислексия - нарушение понимания прочитанного (слов, предложений, текста) при технически правильном чтении. Дети читают механически, не могут соотнести прочитанное слово и предмет на картинке, не могут ответить на вопросы по тексту. Причина заключается в следующих нарушениях:

- ✓ несформированности представлений о синтаксических связях слов в предложении (каждое слово воспринимается изолированно);
- ✓ в нарушении звуко – слогового синтеза. Разделение слова на слоги при чтении — основная причина непонимания читаемого. Слова,

разделенные на части в процессе послогового чтения, не узнаются. Ребёнок не способен объединить в единое значимое целое последовательно произнесенные слоги. Дети читают механически, без понимания смысла читаемого.

3. Аграмматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений. При этой форме дислексии наблюдаются искажения и замены флексий. Аграмматическая дислексия чаще всего наблюдается у детей с системным недоразвитием речи разного патогенеза на синтетической ступени формирования навыка чтения.
4. Мнестическая дислексия обусловлена нарушением процессов установления связей между звуком и буквой и нарушением речевой памяти. У детей нарушаются ассоциации между зрительным образом буквы и слухо – произносительным образом звука.
5. Оптическая дислексия заключается в заменах, смешениях графически сходных букв. Детям трудно воспринимать печатные буквы, особенно если одна буква располагается под другой. Умственно отсталые школьники не расчленяют буквы на составные элементы. Очень часто у них встречается зеркальное чтение [34].

Таким образом, можно выделить основные формы нарушения чтения у детей с умственной отсталостью: не усвоение букв, побуквенное чтение, искажение звуковой структуры слова, нарушение понимания прочитанного. Лалаева выделяет следующие нарушения при чтении предложений и текстов: искажённое понимание прочитанных предложений вследствие медленного чтения; хорошее понимание прочитанного текста при побуквенном чтении; неверное восприятие прочитанного при слоговом чтении. При повторном чтении предложения дети воспроизводят только его последнее слово.

В процессе формирования навыка чтения необходимо учитывать психофизические особенности учащихся с нарушением интеллекта, а именно своеобразность протекания процессов высшей нервной деятельности.

Большой практический опыт работы специалистов с детьми данной категории, представленный В.М. Мозговым еще в 2006 году, раскрыл значительные возможности развития детей с интеллектуальными нарушениями [48]. С.Я. Рубинштейн отмечает, что умственно отсталый ребенок, независимо от тяжести болезни его нервной системы, даже если она прогрессирует, - развивается [67].

Э. А. Коробкова замечает, что у этих детей не худшая, а иная структура психики, другие жизненные установки и цели.

С.Я. Рубинштейн дает следующее определение умственной отсталости: «умственно отсталым называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного)».

Серьезный вклад в педагогические направления работы с умственно-отсталыми детьми принадлежит М. С. Певзнер, которая в 1979 году предложила свою разновидность классификаций олигофрении исходя из этиологических и патогенетических особенностей заболевания. Так как в педагогической практике различная этиология и локализация поражений коры головного мозга могут давать одинаковые картины с психолого-педагогической точки зрения, то это дает возможность экстраполировать принципы данной классификации на весь контингент обучающихся [58].

Основываясь на патогенезе, М.С. Певзнер выделяет 5-ть основных форм олигофрении: неосложнённую; с выраженными нейродинамическими нарушениями; со снижением функций анализаторов или речевыми отклонениями; с психоподобным поведением; с выраженной лобной недостаточностью.

В своих работах М.С. Певзнер пишет, что у этих детей также отмечаются своеобразные изменения поведения. Они не критичны, но могут неадекватно оценивать ситуацию, лишены элементарных форм застенчивости, необидчивы. Поведение их лишено стойких мотивов. При полной сохранности сенсорной и моторной стороны речи у таких детей отмечается склонность к подражанию речи взрослых, «резонерство». Особенно нарушается регулирующая функция речи, которая играет важную роль в формировании и дифференциации мотивов, эмоционально-волевой сферы личности в целом. Коррекционно-воспитательная работа с детьми данной группы должна строиться исходя из качественного своеобразия структуры дефекта. В первую очередь используются педагогические приемы, направленные на формирование произвольных моторных навыков под организующим началом речи [60].

Предложенная М.С. Певзнер классификация - это типология состояний, поскольку имеет прямой выход на систему медицинских и коррекционно-воспитательных мероприятий с этой категорией аномальных детей. Особенности патогенеза являются определяющими для понимания клинико-психологической структуры дефекта, основу которой составляют два фактора: тотальность и иерархичность недоразвития мозга и организма в целом. Тотальность проявляется, прежде всего, в органическом недоразвитии всех нервно-психических функций, начиная от низших (моторика, элементарные эмоции) и кончая высшими, специфическими человеческими, обеспечивающими познавательные процессы.

В настоящее время существует классификация в соответствии с Международной классификацией болезней 10-го пересмотра адаптированная для нашей страны, в которой наряду с расстройствами четко определены степени умственной отсталости: «легкая»-F-70, «умеренная»-F-71, «тяжёлая»-F72, «глубокая» умственная отсталость F-73.

Так, Л.М. Шипицына подразделяет интеллектуальные нарушения по степени выраженности интеллектуального дефекта с определенным клиническим значением, так как глубина поражения влияет на особенности клинических проявлений [76]. Выделяет и практическое значение, так как в зависимости от степени выраженности дефекта необходимо решить вопрос о типе учреждения, с целью дальнейшего направления ребёнка для обучения.

Рассматривая предыдущую международную классификацию МКБ-9, мы можем выделить 3 степени умственной отсталости:

1. Дебильность – относительно легкая, неглубокая умственная отсталость. Дети становятся вменяемыми и трудоспособными гражданами.
2. Имбецильность – умеренная умственная отсталость. Дети с трудом осваивают чтение и письмо, нуждаются в опеке и надзоре. Без обучения и развития они становятся обузой для семьи и общества.
3. Идиотия – наиболее тяжелая, глубокая умственная отсталость. У детей – идиотов почти отсутствует речь, они не могут себя обслуживать, но при своевременном и систематическом обучении можно достигнуть положительных результатов в их состоянии.

В современной международной классификации МКБ-10, основанной на проверке уровня интеллекта тестом Айзека (IQ), различают, в зависимости от результатов теста, легкую, умеренную, тяжелую и глубокую форму олигофрении. Таким образом, отмечается подразделение умственной отсталости на основе психометрических исследований на четыре формы: легкую где IQ в пределах 40-69, умеренную с IQ в пределах 35-49, тяжелую и тут IQ в пределах 20-34, глубокую с IQ ниже 20. Степени умственной отсталости определяются по величине коэффициента умственного развития IQ –intelligencequality в общепринятой интерпретации.

Таким образом, отечественные исследователи, специалисты – дефектологи, стараются классифицировать детей с интеллектуальными нарушениями, согласно клинико-психолого-педагогической характеристики.

Учёные отмечают, что недоразвитие способности к познавательной деятельности при олигофрении связано со слабостью логического мышления, замедленного темпа психических процессов, их подвижности, переключаемости, недостаточностью восприятия, моторики, памяти, внимания, речи, несформированности эмоциональной сферы и личности в целом. Недостаточность логического мышления проявляется, прежде всего, в слабой способности к обобщению, в трудностях понимания смысла любого явления [59]. Понимание переносного смысла совсем или почти недоступно. Ведущим в познавательной деятельности является установление частных, конкретных связей. Предметно-практическое мышление также носит органический характер. Сравнение предметов и явлений осуществляется по внешним признакам [70].

Иерархичность психического недоразвития является вторым важнейшим признаком олигофрении, как отмечают Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.Ф. Мачихина. Она выражается в том, что, при отсутствии усложнённости олигофрении, проявляется недостаточность восприятия, памяти, речи, эмоциональной сферы.

Опираясь на всё выше сказанное, мы можем констатировать, что при проведении мониторинга важно учитывать психолого-педагогические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью, а именно своеобразность протекания процессов высшей нервной деятельности.

Психика ребенка с нарушением интеллекта развивается своеобразно. Это утверждение относится к особенностям становления восприятия, памяти, внимания. Дети с умственной отсталостью своеобразно воспринимают окружающее их пространство. Умственно отсталым детям свойственна узость зрительного восприятия. Они тяжело распознают оттенки цветов. Отождествляют сходные предметы. Перевернутые на 180 градусов объекты воспринимаются ими как иные. Нарушена пространственная ориентировка [38]. Детям тяжело воспринимать большое количество объектов

одновременно из-за несовершенства зрительного восприятия обучающихся. Стимульный материал должен быть представлен на матовой бумаге формата А4, размер шрифта составлять 60-72 кегль, шрифт – Arial или Times New Roman. Картинный материал должен быть представлен в виде чётких, хорошо узнаваемых фотографий на белом фоне. Не допустимы обрезанные, усечённые детали фотографий [44].

Кузнецов определяет память, как запечатление, сохранение, узнавание и воспроизведение человеком прошлого опыта. Память умственно отсталых детей характеризуется малым объемом запоминаемого. Точность и прочность запоминания низкая. При воспроизведении материала учащиеся переставляют местами элементы, нарушают логику, часто повторяются. Обычно учащиеся с интеллектуальными нарушениями запоминают произвольно то, что им кажется интересным. Умственно отсталые школьники испытывают серьёзные трудности при запоминании учебного материала. Многократные повторения не помогают запомнить его [57].

Внимание — это сосредоточенность на определенном объекте. Внимание - значимый психический процесс, который питает все другие психические функции и виды деятельности. Для детей с интеллектуальными нарушениями свойственно пассивное произвольное внимание [69]. Они не могут удерживать внимание на одном виде деятельности длительное время, часто отвлекаются. Низкий уровень произвольного внимания связан с недоразвитием волевых качеств у умственно отсталых детей. Через 10—15 мин. Работы у одних детей наблюдаются двигательное беспокойство и подвижность, другие становятся вялыми и пассивными. Из-за неустойчивого внимания и особенностей памяти обучающихся с умеренной умственной отсталостью количество одновременно предъявляемых картинок при проведении мониторинга должно быть ограничено тремя [56].

Речь умственно отсталого ребёнка развивается своеобразно и с большим запозданием. Они не стремятся подражать речи взрослого, плохо

реагируют на простейшие команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращённой к ним речи [37]. Из-за недостатка в развитии импрессивной речи, а также внимания и речеслуховой памяти объем предлагаемой речевой инструкции должен быть одноступенчатым. Предлагаемая инструкция одноступенчатая «Прочитай, что здесь написано?», «Покажи, где это нарисовано?». «Прочитай, что здесь написано?», «Покажи подходящее слово». Связанно это с недостатками в развитии импрессивной речи, вниманием и речеслуховой памятью.

Таким образом, рассматривая некоторые показатели и сравнивая характеристики детей с умственной отсталостью, мы обращаем внимание на те качества, которые с помощью процедуры мониторинга помогут нам в дальнейшей увидеть способности ребенка к обучению, заметить его минимальные успехи.

Из вышесказанного следует, что при обследовании навыка чтения и понимания прочитанного путём выбора сюжетной картинки или подходящего слова к смыслу предложения, необходимо учитывать такие особенности, как: нарушение памяти, нарушение внимания (организуемая помощь), нарушение зрительного восприятия (выбор из сюжетных картинок), нарушение наглядно-образного мышления, нарушение речи. Мониторинг целесообразно проводить в целях выявления минимальных продвижений обучающихся, а также определения потенциальных возможностей обучающихся, лежащих в зоне их ближайшего развития.

Проведя анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы, мы можем сделать вывод, что при разработке мониторинга чтения предложений и понимания прочитанного обучающимися младших классов с умеренной умственной отсталостью нам следует руководствоваться следующими положениями:

- 1) признавая преимущества, существующие у GOMs, мы считаем целесообразным взять за основу для разработки отечественного

мониторинга понимания прочитанного предложения через показ сюжетной картинки или слова, принципы данного метода, его подходы и основные организационные аспекты;

- 2) под мониторингом учебных достижений (понимания прочитанных предложений) мы будем подразумевать специально разработанную подсистему (объективную, надежную, валидную) непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и корректировки педагогического процесса. Мониторинг позволит выявлять минимальные продвижения учащихся за короткий период времени;
- 3) при разработке мониторинга понимания прочитанных предложений у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью мы будем учитывать психолого-педагогические особенности обучающихся (недоразвитие внимания, восприятия, памяти), которые лягут в основу при адаптации GOMs и дальнейшей разработке мониторинга.

Глава 2. Определение условий, влияющих на содержание и процедуру мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений, обучающимися младших классов с умеренной степенью умственной отсталости

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось определение содержания и уточнение требований к процедуре оценивания понимания прочитанных предложений у обучающихся младших классов с умеренной степенью умственной отсталости.

Констатирующий эксперимент проводился в период с мая по декабрь 2017 года, на базе краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух».

Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух»- стационарное, социально-медицинское, реабилитационное учреждение, предназначенное для постоянного проживания и обслуживания особых детей в возрасте от 4 до 18 лет, с различными нарушениями в интеллектуальном развитии, по состоянию здоровья нуждающихся в постороннем круглосуточном уходе (бытовом и медицинском обслуживании), а также в социально - трудовой реабилитации, обучении, воспитании. Интернат рассчитан на 203 места. В учреждении работают 208 сотрудников. Благодаря милосердию и стараниям всего коллектива интерната, дети приветливы и открыты, улыбчивы и доброжелательны.

В соответствии с обозначенной целью предстояло решить следующие задачи:

1. Выявить особенности и уровни сформированности чтения и понимания прочитанных предложений у обучающихся младших классов с умеренной степенью умственной отсталости.
2. Определить валидность метода оценивания понимания прочитанных предложений через показ подходящего слова из трех предложенных для выбора.
3. Определить валидность метода оценивания понимания прочитанных предложений через показ одной картинки из трёх предложенных.
4. Выявить влияние звуко – буквенного состава слов на результаты понимания прочитанного предложения посредством показа правильного варианта ответа из трех предложенных обучающимися младших классов с умеренной степенью умственной отсталости.
5. Разработать наборы заданий, структурированные по уровням сложности в соответствии со звуко – буквенным составом слов.
6. Выявить рациональность в применении организующей помощи.

Схема констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1.

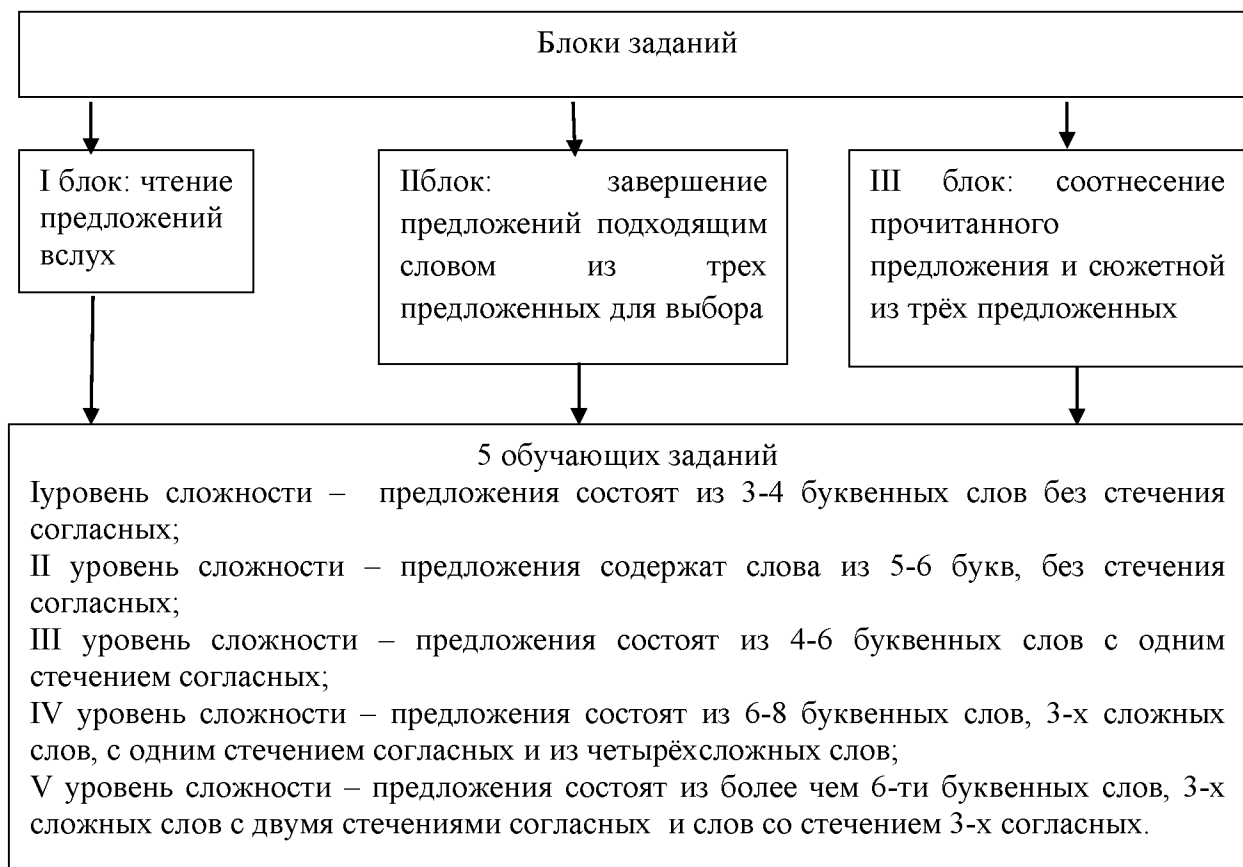


Рисунок – 1 Схема констатирующего эксперимента

В рамках 1 – ой задачи нам было необходимо распределить обучающихся на группы в соответствии с выявленными особенностями и уровнями сформированности умений читать вслух и понимать прочитанное предложение.

В рамках 2–ой задачи, для определения валидности метода оценивания понимания прочитанных предложений посредством выбора подходящего слова из трех предложенных для завершения предложения, мы сравнивали результаты чтения вслух с результатами показа правильного варианта из трёх слов, предложенных для завершения предложения.

В рамках 3 – ей задачи для определения валидности метода оценивания понимания прочитанного предложения через показ одной картинки из трёх предложенных мы сопоставляли результаты чтения вслух с результатами

соотнесения предложения и картинки отражающей смысл прочитанного предложения.

В рамках 4 – ой задачи для выявления влияния звуко – слогового состава слов на результаты чтения предложений и понимания прочитанного мы сравнивали результаты чтения и показа по разным сериям заданий (отличающимся звуко – буквенным составом).

В рамках 5 – ой задачи предстояло структурировать наборы заданий по уровням сложности с учетом различий в результатах чтения и показа предложений различного звуко – буквенного состава слов.

В рамках 6 – ой задачи было необходимо определить целесообразность применения организующей помощи; для этого необходимо было сравнить результаты понимания прочитанных предложений посредством выбора правильного варианта ответа из трех предложенных, полученные по четырём балльной и двухбалльной шкалам. Оценивание по четырём балльной шкале проводилось с учётом организующей помощи, а оценивание по двухбалльной шкале не предполагало оказание организующей помощи.

При проведении эксперимента использовался общепринятый метод чтения вслух и метод показа. Для обследования понимания прочитанных предложений метод показа был заимствован из технологии GOMs (новый генеральный формат оценки). Эта технология была предложена сотрудниками университета Миннесоты, для оценивания образовательных достижений у обучающихся с легкими когнитивными расстройствами. [45]. В соответствии с данной технологией к процедуре оценивания навыка чтения предъявлялись следующие требования:

- наличие системы «подсказок»;
- небольшая продолжительность процедуры обследования;
- распределение на серии и уровни сложности стандартного количества заданий.

Так как в Российскую систему образования были включены дети и с отсутствием общеупотребительной речи, исходный вариант технологии GOMS был модифицирован нами с учётом требований отечественной методики обучения грамоте в России. Традиционный метод оценивания с помощью чтения вслух был заменен методом показа правильного варианта ответа из трех предложенных для выбора [44].

Мы использовали адаптированный вариант мониторинга, в котором были учтены психолого – педагогические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью [44]. Преимуществом данного метода является возможность включить в систему оценивания детей с более выраженными когнитивными расстройствами.

Авторский вклад заключался в определении общей стратегии обследования и разработке уровней заданий для констатирующего эксперимента, а также в подборе к каждому уровню стимульного материала.

Констатирующий эксперимент включал в себя три блока заданий:

I блок: чтение предложений вслух;

II блок: завершение предложений подходящим словом из трех предложенных для выбора;

III блок: соотнесение прочитанного предложения с сюжетной картинкой из трёх предложенных.

Каждый блок состоял из 50 предложений, структурированных по пять уровней (десять заданий в каждом уровне) в соответствии со сложностью звуко – буквенного состава слов.

Первый уровень сложности включает предложения, состоящие из 3–4 буквенных слов без стечения согласных;

Второй уровень сложности – предложения, содержащие слова из 5–6 букв без стечения согласных;

Третий уровень сложности – предложения, состоящие из 4–5 буквенных слов с одним стечением согласных;

Четвёртый уровень сложности – предложения, состоящие из 6–8 буквенных с одним стечением согласных;

Пятый уровень сложности содержит предложения, состоящие из 7–8 буквенных слов с двумя стечениями согласных и слов со стечением 3–х согласных.

Все задания составлены на материале букв, изучаемых в первом – втором классах (А О У М С Х Ш Л Н Ы Р К П Т И З В Ж Б Г). При разработке стимульного материала была использована буква Д, которая изучается позже, но так как она часто используется в словах при чтении, то детям она знакома. Слова, содержащие буквы Е, Ё, Ё, Ф, Ц, Ч, Щ, Ъ, Ь, Э, Ю, Я, в заданиях констатирующего эксперимента не предлагались. Сложность заданий повышалась усложнением звуко – буквенного наполнения слов.

Для достоверности полученных данных предложения во всех трёх блоках совпадали и имели одинаковую синтаксическую структуру: субъект – предикат – объект. Задания предлагались в соответствии с принципом от сложного к простому. Испытуемым предлагалось сначала прочитать предложения вслух (I блок заданий), потом прочитать предложение и завершить его подходящим словом из трех предложенных (II блок заданий), последним предлагалось задание прочитать предложение и выбрать подходящую к прочитанному по смыслу одну картинку из трёх предложенных (III блок заданий). Сюжетные картинки, предлагаемые для выбора, были близкими по ситуации.

Оценивание результатов по каждому блоку проводилось по четырём - балльной шкале.

Четырёх балльная шкала предполагает выставление следующих баллов за навык чтения традиционным методом вслух:

- 3 балла – правильное, беглое прочтение предложения;
- 2 балла – прочтение предложения с самокоррекцией либо с ошибкой (пропусками, заменами, добавлениями букв, с ошибочным

использованием смысловой догадки), если выполнение задания потребовали от испытуемого длительного латентного периода;

- 1 балл – чтение предложения со значительной помощью взрослого;
- 0 баллов – неверное чтение либо отказ от выполнения задания.

Четырех балльная шкала предполагает выставление следующих баллов за чтение предложения методом показа:

- 3 балла – за правильный быстрый показ нужного слова;
- 2 балла – правильный показ нужного слова со второго раза, если выполнение задания потребовали от испытуемого длительного латентного периода;
- 1 балл – правильный показ, со значительной помощью взрослого;
- 0 баллов – неверный показ слова либо отказ от выполнения задания.

Для определения целесообразности оказания организующей помощи, во II и III блоке использовалась и двухбалльная шкала.

Двухбалльная шкала предполагала выставление:

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

По итогам эксперимента подсчет баллов проводился по каждой из шкал. Баллы суммировались как по всем уровням, так и внутри каждого уровня по отдельности.

Также учитывая психологические особенности данной категории детей, требования к оформлению стимульного материала были четко стандартизированы:

- из-за несовершенства зрительного восприятия обучающихся стимульный материал должен быть представлен на матовой бумаге формата А4, размер шрифта составлять 60-72 кегль, шрифт – Arial или Times New Roman;

– из-за неустойчивого внимания обучающихся и рассеянности количество одновременно предъявляемых картинок должно быть ограничено тремя;

– из-за недостатка в развитии импрессивной речи, а также внимания и речеслуховой памяти, предлагаемая речевая инструкция должна быть одноступенчатой. Двухступенчатая инструкция дробится: «Прочитай, что здесь написано?» – «Покажи, где это нарисовано?»; «Прочитай, что здесь написано?» – «Покажи, какое слово подходит».

Каждому из трёх блоков предшествовали обучающие задания. Они не оценивались, но были необходимы для того, чтобы ребенок понял, как действовать при выполнении заданий основных блоков.

В процессе обследования была предусмотрена система различных видов помощи. При выполнении обучающих заданий применялись повторение инструкции, повторение инструкции с демонстрацией взрослым правильного ответа, повторение инструкции с совместным выполнением задания (взрослый показывает правильный ответ рукой ребёнка, ребенок повторяет). В контрольных заданиях было допустимо только повторение инструкции.

Следует отметить, что при неуспешном выполнении заданий ребёнком педагог понимает, что навык чтения не сформирован. В этом случае педагог моделирует ситуацию успешности. Ученику предлагается выбрать любую понравившуюся картинку из 3-х предложенных и составить по ней предложение. Либо педагог сам читает предложение и просит выбрать подходящую по ситуации картинку.

Все полученные данные фиксировались в протоколе.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа, в которую вошло 25 испытуемых младших классов с умеренной умственной отсталостью. Все воспитанники интерната

(школьного возраста) включены в образовательный процесс и обучаются в следующих учреждениях:

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

При комплектовании экспериментальной группы учитывалось следующее:

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

Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись:

- нарушения слуха;
- нарушения зрения;
- обучение чтению иными методами (альтернативное чтение).

На всех этапах исследования было обследовано 25 испытуемых, из них: мальчиков – 18чел. (72%), девочек – 7чел. (28%). На основе изучения психолого-педагогической, медицинской документации, бесед с педагогами, а также наблюдений за детьми были получены следующие данные об испытуемых экспериментальной группы.

Все участники экспериментальной группы обучаются в школе и проживают в интернате: 12% детей (3 чел.) регулярно общаются с семьями; 28%(7 чел.) общаются с родственниками по телефону один раз в неделю; 60% испытуемых (15 чел.) – родственников не имеют или не общаются с ними.

У 68% (17 чел.) имеется умеренная умственная отсталость, без нарушений в поведении, обусловленная неуточнёнными причинами; у 28% детей умственная отсталость умеренная, с нарушениями в поведении, обусловленная неуточнёнными причинами; 4% (1 чел.) имеют умеренную

умственную отсталость, со значительными нарушениями поведения, обусловленную неуточнёнными причинами. Сопутствующие умственной отсталости нарушения: 2 ребенка с эпилепсией (G40); 1 ребенок с шизофренией. Все 25 детей экспериментальной группы владеют фразовой речью.

2.2. Анализ результатов оценивания сформированности понимания прочитанных предложений через показ правильного варианта из трёх предложенных

Представим результаты констатирующего эксперимента последовательно по каждой из задач. В рамках **первой задачи**, для выявления особенностей и уровней сформированности навыка чтения и понимания прочитанных предложений у учащихся младших классов с умеренной степенью умственной отсталости, нами проведён количественный и качественный анализ по каждому блоку и серии заданий констатирующего эксперимента. Детям предлагалось прочитать предложения одной синтаксической структуры. Предложения в сериях постепенно усложнялись посредством увеличения количества букв и сложности слоговых структур в словах.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, нами условно были выделены 5 уровней успешности:

- 1) высокий уровень успешности: 136-150 балла;
- 2) уровень успешности выше среднего: 113-135 балла;
- 3) средний уровень успешности: 76-112 балла;
- 4) уровень успешности ниже среднего: 16-75 баллов;
- 5) низкий уровень успешности: 0-15 баллов.

Результаты выполнения заданий представлены в диаграмме (рисунке2).

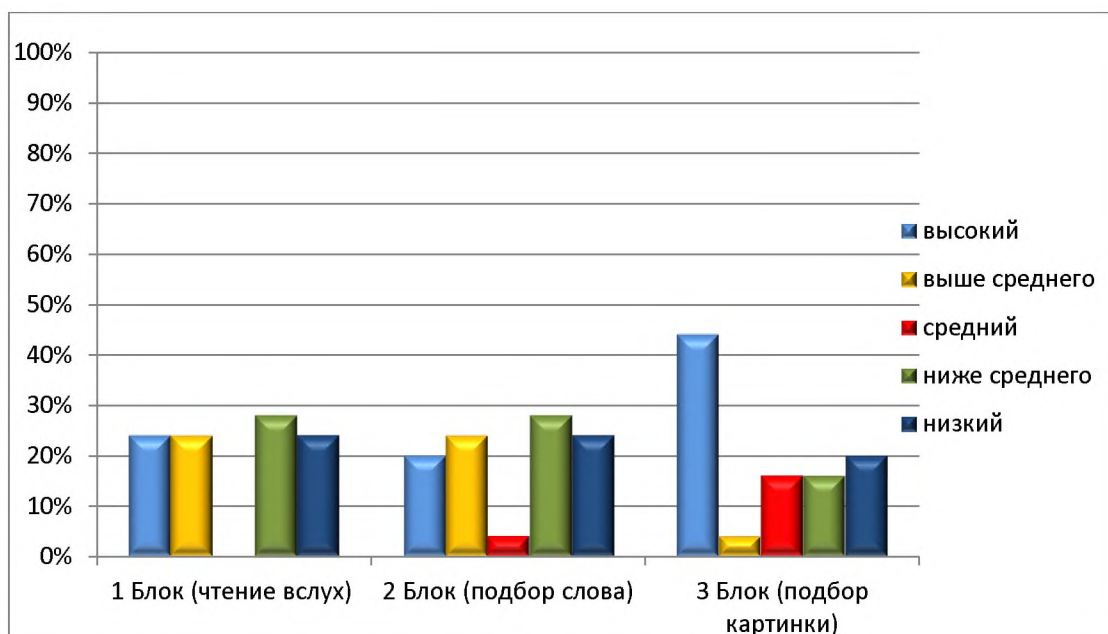


Рисунок 2 - Результаты обследования сформированности навыка чтения вслух и понимания прочитанных предложений методом показа

Проанализировав результаты выполнения заданий первого блока (чтение вслух), мы видим, что высокий уровень успешности продемонстрировали 24% испытуемых (6 человек), столько же процентов обучающихся – 24% (6 человек) оказалось на уровне успешности выше среднего. Это бегло читающие дети, они могут прочитать и понять прочитанное. Чтение их было выразительным, дети читали целыми словами и группами слов, слова сложной слоговой структуры прочитывались плавно по слогам.

При чтении основными ошибками детей, продемонстрировавших уровни успешности высокий и выше среднего, были:

1. Изменение форм слов:

А) Употребление форм, адекватных для русского языка. Данные ошибки грубо не изменяли смысл прочитанного предложения, но приводили к неточностям:

- ✓ изменение числа существительных: Иван пас коз (вместо козу);
- ✓ изменение формы глаголов: Алина кушает малину (вместо кушала), Руслан пилил доску (вместо пилит), Марк сварил морс (вместо варит),

Зина мыла посуду (вместо вымыла);

- ✓ добавление/пропуск уменьшительно – ласкательного суффикса: Малышка собирала пирамиду (вместо пирамидку), мама купала малышку (вместо малыша).

Б) Аграмматизмы при чтении (ошибки предложно-падежного управления либо согласования): Корова кушал солому (вместо кушала).

2. Пропуски, добавления, перестановки букв и слогов, которые были связаны с:

- ✓ нарушениями языкового анализа: Макар гладит шторы (вместо Марк гладит шорты). Подобные ошибки приводили к смысловым неточностям.
- ✓ нарушениями слоговой структуры слов: Оксана скушала тровожок (вместо творожок); Шаматист играл в шахматы (вместо шахматист).

3. Неспецифические замены, которые:

- ✓ давали смысловую неточность при прочтении: Алина кушала калину (вместо малину).
- ✓ искажали смысл прочитанного: Клара купила пупса (вместо купала); Маша поёт кису (вместо поит).

4. Неправильная постановка ударений: поИт, пИла, кОзу, нАлила, лИла, ВАрвара, лИса, лАкала, Арина, поИлила, Обул, доскУ, пИла, полила, налИла, пупсА.

Таким образом, качественные особенности ошибок обучающихся с уровнями успешности высоким и выше среднего, были одинаковые. Отличие между данными уровнями заключалось только в количестве ошибок.

Средний уровень не продемонстрировал ни один из испытуемых.

Уровня успешности ниже среднего достигли 28% (7 детей). Это дети, читающие по слогам, слог + буква. Темп чтения у детей медленный. Эти дети читают слова по составляющим его частям, затем объединяют слоги в слова и лишь затем осмысливают прочитанное. В отличие от испытуемых с

уровнями успешности высоким и выше среднего:

1. Увеличилось количество грубых аграмматизмов: Мама купали малыш (вместо Мама купала малыша); Малыш катали машину (вместо малыш катал машину); Кошка лизал лапа (вместо кошка лизала лапу); Малыш собиралась пирамидка (вместо малышка собирала пирамидку) и др. Подобные ошибки имели частотный характер. В большей или меньшей степени их допускали все дети данной группы.
2. Появились ошибки языкового анализа, приводящие к искажению смысла: марка – Марк и др.
3. Появились замены букв, обозначающих близкие по звучанию и артикуляции звуки при норме произношения (Саса – Саша, малина – Марина, гриз- грыз, гису – кису, грыж – грыз, сох – сок, вогу – воду, пыл – пил, крыша – Гриша, Рузон– Руслан и др.).
4. Добавились замены, пропуски, перестановки, которые приводили к замене слов бессмысленными сочетаниями, включающими звуки предъявленного для чтения слова: лигладила – гладила, моск – морс, салик – салат, сал – пас, сола – сосала, лооко – молоко, муххо – молоко, легит – гладит, прварозука – музыку и др.
5. Уменьшилось количество неправильного употребления ударений. Ошибку такого характера допустил 1 ребенок (дОила, Обул). Так как у этой группы детей преобладал послоговой тип чтения, то дети выделяли при чтении каждый слог.
6. Среди неспецифических замен у одного ребенка можно отметить множественные смешения букв, обозначающих гласные звуки о - а при чтении (при правильном произношении в активной речи): Антан – Антон, кралик – кролик, ворит – варит, плоток – платок и др.

Проанализировав и сравнив ошибки, допущенные при чтении детьми разных уровней успешности, мы видим, что качественный и количественный характер ошибок изменился. На высоком уровне успешности и уровне

успешности выше среднего преобладали ошибки, связанные с неправильной смысловой догадкой, дающие незначительные неточности при понимании прочитанного. Дети употребляли формы, адекватные для русского языка. Смысл прочитанного предложения грубо не менялся, но понимался с неточностями. На уровне успешности ниже среднего появляются множественные неспецифические замены, не связанные с угадывающим чтением. Дети заменяли слова на бессмысленные букво - сочетания, искажали слоговую структуру до слов – нелепиц, не присутствующих в родном языке. Часто допускали грубые аграмматизмы, нарушали согласование слов. Добавился такой вид ошибок, как замены букв, обозначающие близкие по артикуляции звуки, при норме произношения. Увеличилось количество не специфических замен.

Низкий уровень успешности показали 24% испытуемых (6 детей). Это не читающие дети, но они могут называть некоторые знакомые буквы, угадывают некоторые слова, придумывают предложения.

Результаты выполнения второго блока заданий (завершение предложений подходящим словом из трех предложенных для выбора) представлены в диаграмме на рисунке 3:

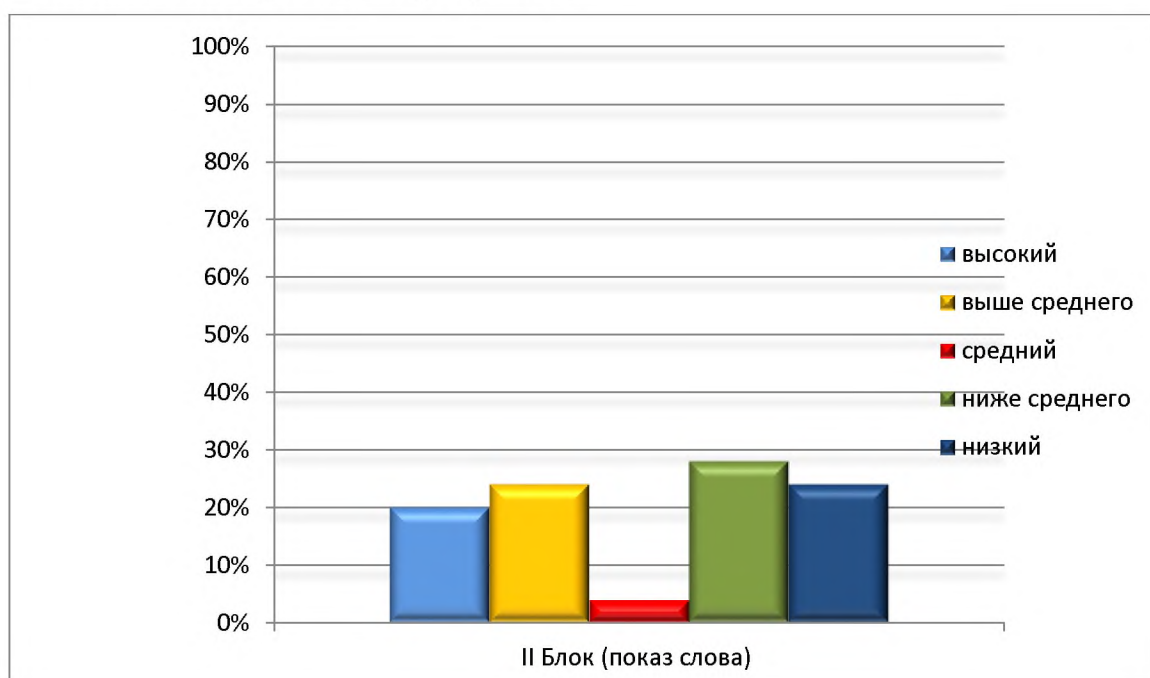


Рисунок 3 - Результаты обследования понимания прочитанных предложений методом показа слова, подходящего к смыслу прочитанного

Проанализировав результаты **второго блока** заданий, мы увидели, что высокого уровня успешности достигли 20% испытуемых (5 детей). Уровень успешности выше среднего продемонстрировали 24% испытуемых (6 детей). При оценке выполнения заданий II блока, в большей степени оценивалась смысловая сторона чтения, чем техническая. При этом чтение про себя было допустимо. Оценивался правильный показ. Детям необходимо было прочитать и понять прочитанное, завершить предложение подходящим по смыслу словом. Дети, оказавшиеся на уровнях успешности высоком и выше среднего, легко показывали верное слово для завершения предложения. Исправляли свои недочёты самостоятельно. При выполнении заданий II блока основными ошибками высокого уровня были:

1. Изменение форм слов. При правильном прочтении начала предложения дети изменяли форму слову, предназначенного к выбору на адекватную для русского языка форму. Неправильный выбор слова изменял грамматическое значение слов, взаимоотношения лиц в синтаксической конструкции, но не приводил к смысловой нелепице: *Маргарита рисовала...*, были предложены слова для выбора: *макаронами, подсолнухом, карандашами*. Дети читали, искажая окончание объекта: *Маргарита рисовала макароны* или *Маргарита рисовала подсолнух*. Такая же ошибка допускалась при завершении подобного предложения: *Владимир рисовал...*, были предложены слова для выбора: *красками, кустарником, солнышком*. Испытуемые читали: *Владимир рисовал кустарник* или *Владимир рисовал солнышко*.
2. Замены/пропуски/перестановки букв в словах, находящихся в начале предложения, которые искажали смысл прочитанного и влекли за собой выбор неверного слова: *Владимир кушал ...*, словами для выбора были:

мандарин, гармошку, пирамидку. Прочитав слушал вместо кушал, дети выбирали слово гармошку: *Владимир сЛушал гармошку; Оксана скушала...*, словами для выбора были: *творожок, трактор, босоножки*. Прочитав слушала вместо скушала, дети выбирали слово босоножки: *Оксана сЛушала босоножки*. Когда ребенка спрашивали: «Зачем Оксана слушала босоножки?» Он отвечал: «Они стучат каблуками». В предложении: *Иван пас козу*, словами для выбора были: *мух, коз, дом*. Прочитав *спас* вместо *пас* – ребенок выбирал неверное слово дом: *Иван спас дом*. На вопрос: «От чего спас Иван дом?», ребёнок отвечал: «От пожара».

3. При правильном прочтении начала и конца предложения, ребёнок делал неверный выбор слова: *Корова кушала...*, словами для выбора были: *бумагу, солому, панаму*. Прочитав верно начало предложения, ребёнок выбирал слово панаму: *корова кушала панаму*. При прочтении предложения: *Гриша красил улитку*. Глагол «красил» понимался в значении «разукрашивал». На вопрос: «Разве можно красить улитку?», ребёнок отвечал: «Да, конечно, я вчера красил улитку и жука в книжке».

Дети, оказавшиеся на уровне успешности выше среднего, допускали вышперечисленные ошибки, а также:

1. Увеличилось количество лексических ошибок, связанных с бедностью и неточностью представлений об окружающем, нарушениями мышления. При прочтении предложения: *Малыш сосал соску*, словами для выбора были: *соску, мошку, шорты*. Испытуемый выбирал слово «мошку»: *Малыш сосал мошку*. На вопрос: «Зачем малыш сосал мошку?», ребёнок ответил: «В рот залетела».
2. Добавились замены букв, обозначающих близкие по звучанию и артикуляции звуки при норме произношения. При прочтении предложения *Руслан пилит доску*, словами для выбора были: *соску,*

носки, доску. Дети читали, заменяя звук «И» на «Ы», при прочтении глагола и выбирали неверное слово: Руслан пылит носки. На вопрос: «Как он пылит носки?», дети отвечали: «Идет по пыльной дороге в носках, без тапок».

Ряд ошибок, учитываемых при выставлении баллов в I блоке заданий (чтение вслух), при выполнении заданий II блока не учитывались. Баллы не снижались. Например, неправильное использование смысловой догадки, приводящее к неточностям прочтения имен собственных или незначительному изменению форм слов (пирамиду – пирамидку, коз - козу) не влияло на правильный показ слова, предназначенного для завершения предложения.

На среднем уровне успешности оказалось 4% обучающихся (1 ребёнок). Выполнение заданий второго блока было значительно более сложным для него, чем просто чтение вслух. Ребёнок часто допускал ошибки, характерные для детей высокого и выше среднего уровней, которые старался исправить самостоятельно. Требовалось повторное прочтение предложения. Увеличилось количество ошибок, обусловленных бедностью и неточностью представлений об окружающем. Например, при прочтении предложения: Зинаида гладила..., словами для выбора были: напиток, паутину, кролика. Ребёнок выбирал слово «паутину». На вопрос «почему паутину?», объяснял: «Она, наверное, мягкая».

Процент детей, показавших уровень успешности ниже среднего, остался неизменным – 28% (7 человек). В дополнение к вышперечисленным ошибкам, характерным для этого уровня добавились:

1. Замены/пропуски/перестановки букв в словах, находящихся в начале предложения, которые искажали смысл прочитанного и влекли за собой выбор неверного слова, при этом предложение не соответствовало нормам русского языка. При прочтении предложения *Клара купала...* словами для выбора были: *воздух, букву, пупса.*

Допустив ошибку в начале предложения, прочитав *упала*, вместо *купала* – дети выбирали слово воздух: *Клара упала в воздух*.

2. Замены, пропуски, перестановки, которые приводили к заменам слов бессмысленными сочетаниями, включающими звуки предъявленного для чтения слова (грубо искажалась слоговая структура слов). Предложение Кролик грыз..., словами для выбора были: лист, глаз, болт. Ребёнок читал: крустакагырышалалыгыз, при этом показывал верное слово, подходящее для завершения предложения.
3. Ошибки, связанные с неправильным представлением ситуации, с бедностью и неточностью знаний и представлений об окружающем мире. При прочтении предложения: лиса рыла..., словами для выбора были: кашу, нору, луну. Дети читали: лиса рыла кашу. На вопрос: «Зачем она рыла кашу?», дети отвечали: «искала вкусное». Смысл предложения понимался, как лиса рылась в каше. Или: собака лакала огород (ела овощи в огороде), вместо лакала молоко; Клава полила(облила) стул и др.

Низкий уровень успешности остался неизменный – 24% (6 человек). Это не читающие дети. Они называли знакомые буквы в словах, некоторые читали слоги.

Преимущественной ошибкой при чтении и показе соответствующего слова из предложенных, было неправильное использование детьми смысловой догадки. А. К. Аксёнова замечает, что у типично развивающегося ребёнка при переходе от побуквенного чтения к дослоговому возникает феномен смысловой догадки [5]. Прочитав слог, типичный ребёнок пытается осмыслить и произнести слово целиком. Смысловая догадка на этом этапе, далеко не всегда приводит к точному узнаванию слова. Ребёнок допускает ошибки при прочтении и возникает необходимость в повторном восприятии слоговой структуры слова. Однако появившаяся тенденция к смысловой догадке, свидетельствует о возникновении нового, более высокого уровня

понимания читаемого. Тенденция к использованию смысловой догадки проявляется и у умственно отсталых детей. В отличие от типично развивающихся учащихся у детей с особенностями развития из – за нарушения программирования, регулирования и контроля поведения не возникает необходимость в повторном восприятии слов. Допустив ошибку, умственно отсталые дети не проверяют правильность своей догадки, принимают её за верную. Смысловая догадка превращается в угадывание и на этом этапе, нарушается смысл прочитанного.

Ряд авторов, Г.Я. Трошин, О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая разграничивают понятия «смысловое угадывание» и «аграмматизм». Если ребёнок при чтении неправильно согласовывает слова в роде, числе, падеже, но ошибка допущена в первых словах предложения, пока форма остальных слов еще не известна ребёнку, то эти ошибки вызваны неверной смысловой догадкой. Аграмматизмом может быть названо искажение грамматической формы второго или третьего слова в предложении, когда уже прочитано слово, определяющее его форму [13].

Результаты выполнения третьего блока заданий (соотнесение прочитанного предложения с сюжетной картинкой из 3 - х предложенных) представлены в диаграмме (рисунок 4).

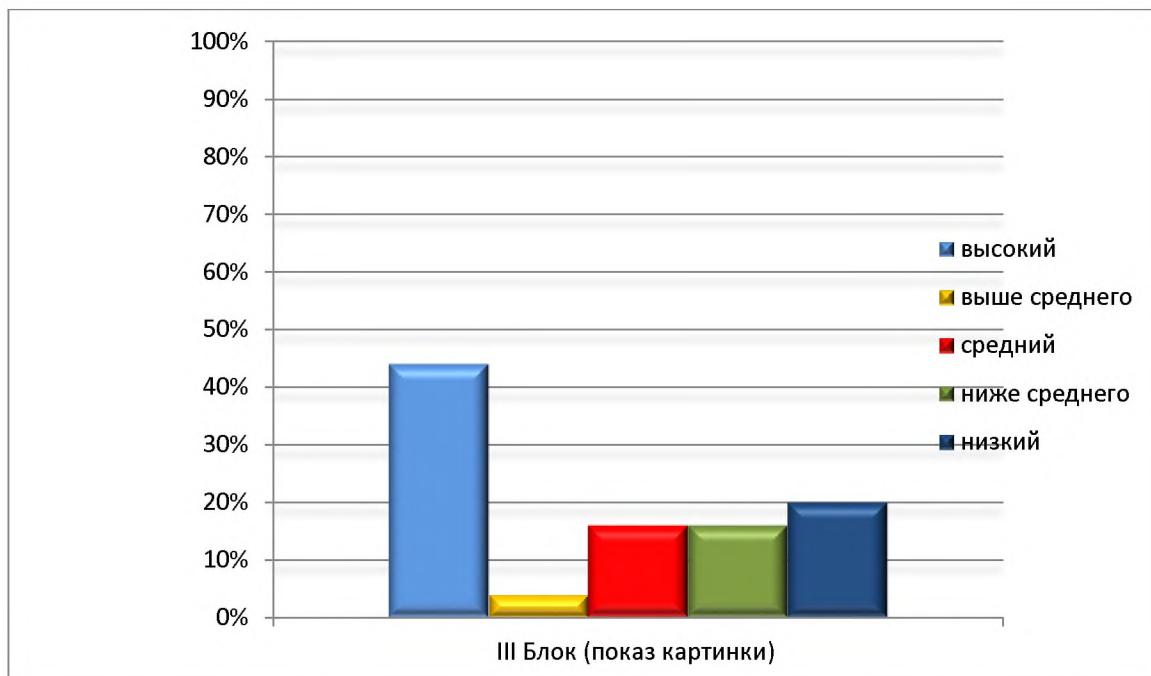


Рисунок 4- Результаты обследования понимания прочитанных предложений методом показа картинки, иллюстрирующей смысл прочитанного

Проанализировав результаты выполнения **третьего блока** заданий, мы увидели, что на высоком уровне успешности оказались 44% испытуемых (11 детей). Если вспомнить, что при чтении предложений традиционным способом вслух высокого уровня успешности достигли 24% учащихся (6 человек), то мы увидим, что читать с опорой на картинку проще. Читать и демонстрировать понимание прочитанного, через показ подходящей картинке испытуемым, владеющим беглым чтением, было легко. Однако дети допускали незначительные ошибки невнимательности, которые исправляли самостоятельно. Они торопились, дочитывали предложение не до конца, спешили показать подходящую на их взгляд картинку и ошибались. Картинки, предоставленные для выбора, были семантически близкими. Например, при прочтении предложения: *Кошка лизала лапку*, были предложены следующие картинки для выбора: кошка ест, кошка лижет лапку, собака лижет лапу. Дети соотносили данное предложение с картинкой, на

которой кошка лакает молоко. 24% детей (6 человек) исправляли подобные ошибки самостоятельно, остальным требовалась организующая помощь педагога: «Прочти еще раз, что здесь написано».

Уровень успешности выше среднего показали 4% испытуемых (1 ребенок). Их ошибки были идентичны ошибкам предыдущего уровня. Увеличилось количество ошибок.

16% (4 ребёнка) испытуемых оказались на среднем уровне успешности. Это дети, которые при чтении предложений вслух показали результаты ниже среднего. Характерной ошибкой чтения на этом уровне, не влияющей на правильность показа, было то, что дети при чтении ориентировались на глагол, например: *Марк гладит шорты* – читали: Марк гладит шторы, при этом выбирали правильную сюжетную картинку, опираясь на слово «гладит» и имя мальчика «Марк». При прочтении предложения «*Клара купала пупса*», дети читали глагол с ошибками – «*Клара купИла пупса*», но выбирали верную картинку, ориентируясь на объект, показывая на пупса, говорили: «Вот, пупс».

Уровня успешности ниже среднего достигли 16% детей (4 человека). При чтении вслух трое из этих детей были на том же уровне, но, не показав уровневое различие, набрали значительно большее количество баллов при выполнении заданий III блока. Основными недочётами были ошибки угадывающего чтения. При чтении предложения «*Марк гладит шорты*», дети ориентировались на слово «шорты» и показывали картинку, на которой изображён мальчик в шортах. На этом уровне дети угадывали правильную картинку, ориентируясь на знакомые, часто встречающиеся слова. Например, при чтении предложений *Миша пил сок. Мальши катал машину.* - дети угадывали правильный ответ, произнося при этом: «Вот сок. Вот машинка». Разделение слова на слоги при чтении — основная причина непонимания читаемого. Ребёнок не мог объединить в единое значимое целое последовательно произнесенные слоги. Они читали механически, без понимания смысла читаемого.

На данном уровне успешности продемонстрировал интересный факт ребёнок с искажённым развитием (шизофрения). При чтении вслух он показал низкий уровень успешности, так как при чтении искажал слова до неузнаваемости. В ряде заданий III блока ребёнок сделал правильный показ. Например, читая предложение «Арина выпила ... дорогу, какао, сороку», следующим образом: «Адиннаявыхатиннаякунааро», ребёнок пальцем показывал верное слово среди предоставленных для выбора. Мы полагаем, что ошибки, допущенные на данном уровне, относятся к ошибкам угадывания. Поняв смысл, что необходимо показывать картинку, дети показывали наугад, иногда случайно выбирали верный вариант.

На низком уровне успешности осталось 20% (5 человек). Не читающие дети случайно могли угадать верную картинку. В основном, они придумывали предложение по понравившейся им картинке. Делали вид, что читают: «Здесь написано, что лиса живет в лесу. Вот лиса». В этом случае педагог моделировал ситуацию успешности. Для сохранения позитивного отношения к учебной деятельности педагог сам читал предложение и просил выбрать подходящую по ситуации картинку. Либо предлагал ребенку самому выбрать картинку из 3-х предложенных и составить по ней предложение. В этом случае правильные ответы детей не учитывались.

Для реализации **второй задачи** (определение валидности метода оценивания понимания прочитанных предложений через показ подходящего слова из трех предложенных для выбора) нами было проведено сравнение результатов двух блоков заданий:

I блок: чтение предложений вслух;

II блок: показ подходящего слова из трех предложенных.

Каждый блок состоял из 50 предложений. Результаты представлены в таблице (1) сопоставлений.

Таблица 1- Сопоставление результатов сформированности понимания прочитанного методом чтения вслух и методом показа слова

чтение показ слова	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокий	12 / 3	8 / 2			
Выше среднего	12 / 3	12 / 3			
Средний		4 / 1			
Ниже среднего				24 / 6	4 / 1
Низкий				4 / 1	20 / 5

Как видно из таблицы, у большинства испытуемых экспериментальной группы результаты чтения и результаты показа совпадают. Это соответствие демонстрируют на высоком уровне 12% (3 ребёнка) испытуемых, 12% (3 ребёнка) - на уровне выше среднего, 24 % (6 детей) - на уровне ниже среднего, 20 % (5 детей) - на низком уровне. В соответствии с результатами эксперимента, были выявлены группы испытуемых, которые продемонстрировали негрубую диссоциацию. У 20 % (5 детей) школьников результаты чтения несколько выше, чем результаты показа. Из них у 12 % (3 ребёнка) обучающихся чтение находится на высоком уровне, а показ на уровне выше среднего; у 4 % (1 ребёнок) обучающихся чтение находится на уровне выше среднего, а показ – на среднем уровне; у 4 % (1 ребёнок) обучающихся чтение находится на уровне ниже среднего, а показ – на низком уровне.

Данная диссоциация не является грубой и не опровергает возможности обследовать навык чтения через показ слова из трёх предложенных. Данный факт, когда школьники лучше читают, чем показывают, мы объясняем тем, что основной сложностью у детей было понять прочитанное. При относительно сформированной технической стороне чтения детям было сложно осмыслить прочитанное.

Если ребёнок лучше показывает слово из трёх предложенных для выбора, то он и лучше читает вслух. Данный факт не опровергает валидности предложенного метода и набора заданий. Поэтому оценивать чтение вслух через показ слова правомерно.

По результатам эксперимента мы увидели, что 12 % (3 ребёнка) школьников читали хуже, чем показывали. При оценивании технической стороны чтения баллы снижались за искажение форм слов, замены, перестановки, пропуски букв в словах. При оценивании смысловой стороны чтения данные ошибки испытуемых, хотя и давали неточность при прочтении, но не отражались на показе. В экспериментальную группу входил один испытуемый с искаженным развитием (шизофрения). Он показал низкий уровень чтения и уровень ниже среднего при показе подходящего слова из трёх предложенных. Школьник глобально прочитывал некоторые слова, и иногда ему удавалось показать верное слово.

Для подтверждения или опровержения валидности метода мы статистически сравнили результаты чтения вслух и показа подходящего слова из трех предложенных для выбора. Результаты представлены в диаграмме на (рисунке 5)

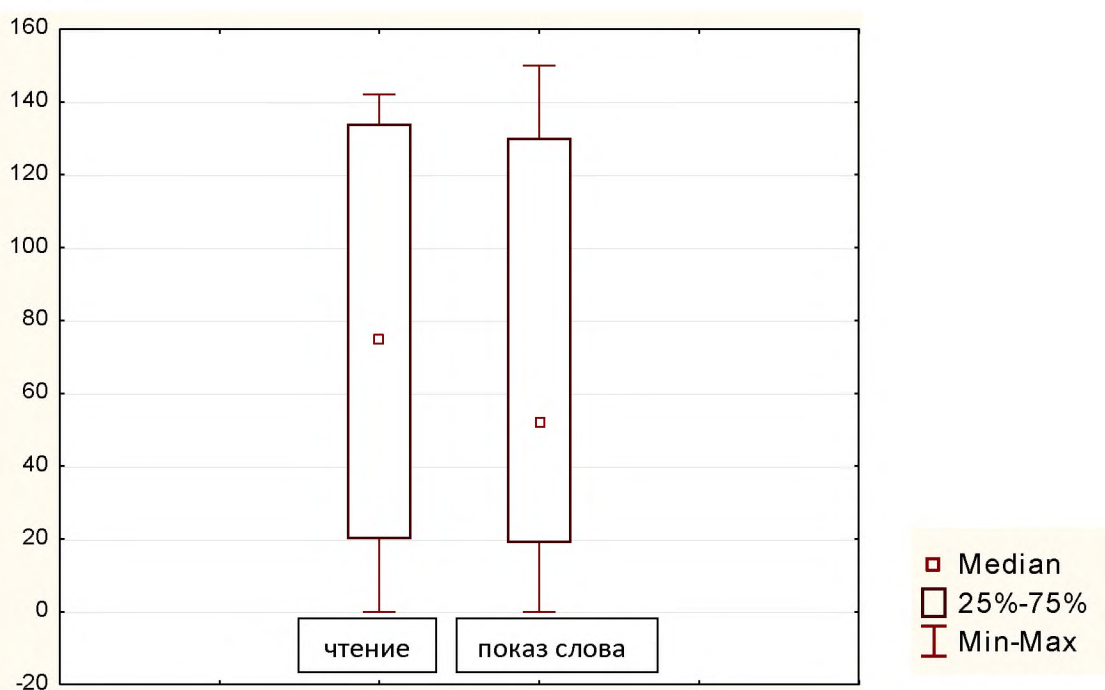


Рисунок 5 - Сопоставление сформированности навыка чтения вслух и умения показывать подходящее для завершения предложения слово

Как видно из данной диаграммы, значительно отличаются медиальные

значения, отличаются верхние значения и верхние квартили. Минимальные значения и нижние квартили неизменны. При этом следует отметить, что результаты экспериментальной группы при чтении предложений через показ слова незначительно хуже, чем при чтении предложений традиционным способом вслух. Таким образом, мы можем сделать вывод, что чем хуже ребенок читает традиционным способом вслух, тем сложнее ему показать подходящее для завершения предложения слово из трех предложенных.

Для выявления различий либо совпадений при чтении вслух и показе подходящего слова для завершения предложения, мы провели статистическую обработку результатов с помощью непараметрических статистических критериев: теста знаков и критерия Уиллкоксона. Результаты статистического анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Р-значение при применении критериев знаков и Уиллкоксона

Статистический критерий	тест знаков	критерий Уиллкоксона
р-значение	0,14561	0,15556

Как видно из таблицы, полученные Р-значения, значительно превышают уровень значимости 0,05. Это подтверждает гипотезу о совпадении результатов обследования навыка чтения различными методами. Метод проверки чтения вслух через показ подходящего слова из трёх предложенных валиден.

Для реализации **третьей задачи** (определение валидности метода оценивания понимания прочитанных предложений через показ картинки) мы сравнивали два блока заданий:

I блок: чтение предложений вслух;

II блок: соотнесение прочитанного предложения и сюжетной картинкой из трёх предложенных для выбора.

Каждый блок состоял из 50 предложений. Полученные данные можно

увидеть в таблице (3) сопоставлений.

Таблица 3 - Сопоставление результатов обследования навыка чтения методом чтения вслух и методом показа подходящей картинки из трёх предложенных

чтение показ карт	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокий	20 / 5	28 / 7			
Выше среднего					
Средний				20 / 4	
Ниже среднего				12 / 3	
Низкий					20 / 5

Как видно из таблицы, 52 % членов экспериментальной группы (13 человек) показали полное совпадение результатов. Из них высокий уровень развития умения читать и показывать подходящую картинку из трёх предложенных, продемонстрировали 20 % школьников (4 человека), 12 (3 человека) - средний уровень, 20 % (4 человека) - низкий; на среднем уровне не оказалось ни одного испытуемого.

У 48 % обучающихся была отмечена негрубая диссоциация. 28 % школьников показали чтение на уровне выше среднего, а показ картинки на высоком уровне. 20 % обучающихся продемонстрировали при чтении уровень ниже среднего, а показ картинки на среднем уровне. При выполнении заданий третьего блока (показ подходящей картинки из трёх предложенных) показы были лучше, чем прочтение. Дети преодолевали сложность понимания прочитанного за счёт картинок. Картинка давала школьникам подсказку, помогала в прочтении и понимании предложения.

Для подтверждения валидности полученных данных мы провели сопоставление результатов между I блоком (чтение традиционным методом, вслух) и III блоком (показ картинки из трех предложенных). Полученные результаты обработаны статистически и представлены в диаграмме (рис.6).

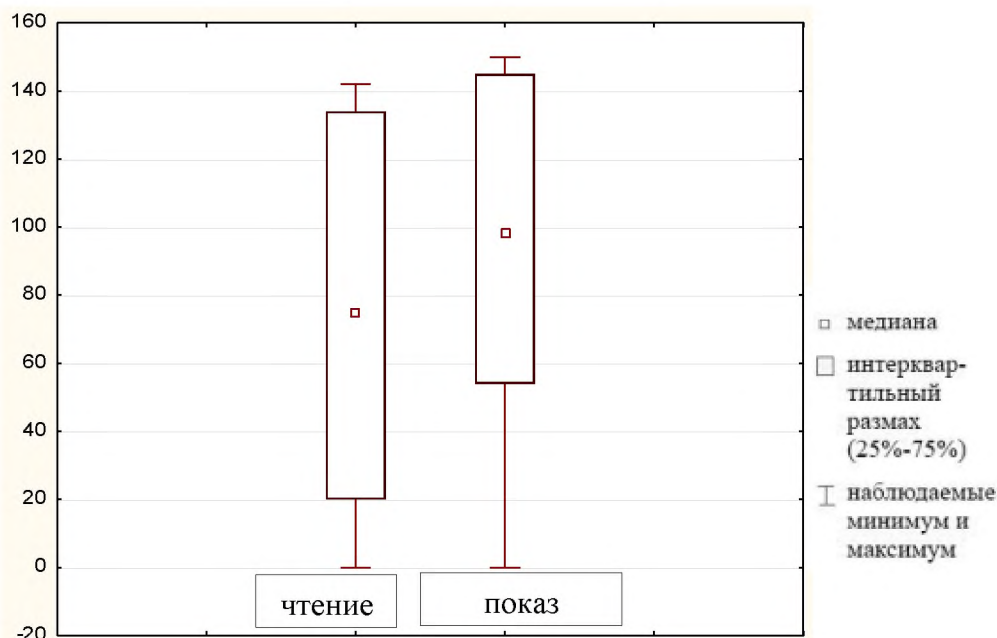


Рисунок 6 - Сравнение результатов сформированности навыка чтения методом вслух и методом показа подходящей картинки из предложенных

Как видно из гистограммы, значительно различаются медиальные значения и нижние квантили. Незначительно отличаются максимальные значения и верхние квантили. При этом минимальные значения совпадают. Испытуемые показали более высокие результаты показа подходящей картинки из 3-х предложенных, чем при чтении предложений вслух. Данный факт мы объясняем тем, что картинка является подсказкой для понимания прочитанного предложения.

Статистически сопоставив данные чтения вслух и показа картинки, иллюстрирующей смысл прочитанного, с помощью критериев теста знаков и критерия Уилкоксона мы получили показатели Р-значения значительно меньше 0,05. Полученные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Р-значение при применении критериев теста знаков и Уилкоксона

Статистический критерий	тест знаков	Критерий Уилкоксона
р-значение	0,00079	0,00016

Как видно из таблицы, результаты чтения вслух и показа не тождественны. Мы объясняем этот факт тем, что картинка несет подсказку; кроме того, чтение вслух иллюстрирует в большей мере сформированность технической стороны чтения, а показ – смысловой. Две стороны чтения тесно связаны, но не тождественны.

Но данные показатели должны тесно коррелировать. Для подтверждения данной гипотезы мы использовали коэффициент корреляции Спирмена. При использовании коэффициента корреляции Спирмена эмпирическое значение составило 0,86, что свидетельствует о наличии тесной и значимой взаимосвязи между данными, полученными методом чтения вслух и методом показа. Следовательно, использование метода оценивания навыка чтения предложений через показ сюжетной картинки из трех предложенных правомерно. Особенно метод чувствителен в отношении детей, у которых навык чтения предложений находится на начальных этапах формирования. Метод показа позволяет нам отследить минимальные продвижения ребенка, которые мы можем не заметить при традиционном чтении вслух.

Для решения **четвёртой задачи** (выявление влияния звуко – буквенного состава слов, на результаты понимания прочитанного предложения посредством показа правильного варианта ответа из трех предложенных обучающимися младших классов с умеренной степенью умственной отсталости), нами было проведено сопоставление результатов внутри блоков заданий между уровнями сложности. Материал для мониторинга в данных блоках был распределён на пять уровней сложности. Каждый уровень состоял из 10 предложений.

Для выявления различий между сериями в III блоке заданий мы провели статистическую обработку результатов с помощью непараметрических статистических критериев: теста знаков и критерия Уиллкоксона. Данные сопоставления результатов серий представлены в таблице (5).

Таблица 5 - Р-значения сопоставления выбора картинки, иллюстрирующей смысл прочитанного, в каждой серии

Сравниваемые серии	I и II	II и III	III и IV	IV и V
тест знаков	0,04550	0,28884	0,00030	0,00149
Критерий Уиллкоксона	0,02088	0,09289	0,00065	0,00221

Как видно из таблицы, полученные Р-значения и следующие за ними выводы о корректности гипотезы, разнятся: I и II уровни различаются на уровне значимости 0,005. При обработке данных с применением более мощного метода – критерия Уиллкоксона – мы попадаем в зону неопределенности (так как гипотеза подтверждается на уровне значимости 0,01, но опровергается на уровне значимости 0,05). Мы объясняем данные результаты тем, что понимание 3-4 буквенных слов без стечения согласных слова из 5-6 букв, без стечения согласных очень близко, но не тождественно. Данное отличие опровергает идентичность данных процессов, но при этом не отвергает возможности предположить наличие между ними корреляции.

Для уточнения этих сведений требуется проверка на большей выборке испытуемых.

Статистически совпадают, на уровне значимости 0,05, уровень II (предложения содержат слова из 5– 6 букв, без стечения согласных) и уровень III(предложения состоят из 4– 6 буквенных слов с одним стечением согласных). Данный факт говорит о том, что при проведении мониторинга данные уровни можно объединить. Уровни сложности Iи II,III иIV,IVи V различаются. Соответственно, данные уровни не могут быть объединены. Предложения каждого из уровней представляли для школьников свою сложность. Полученные данные представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Р- значения при сопоставлении сформированности

понимания прочитанного методом показа подходящего слова

Сравниваемые серии	I и II	II и III	III и IV	IV и V
тест знаков	0,00051	0,11384	0,00006	0,00087
Критерий Уиллкоксона	0,00098	0,15357	0,00019	0,00147

Как видно из таблицы, при сравнении заданий различных уровней сложности внутри II блока статистически различаются I и II, III и IV, IV и V уровни сложности. Полученные данные показали, что статистические совпадения подтверждаются на уровне значимости 0,05 между сериями II (предложения содержат слова из 5–6 букв, без стечения согласных) и III (предложения состоят из 4–6 буквенных слов с одним стечением согласных). В дальнейшем эти серии можно объединить в одну и предлагать учащимся четыре уровня сложности. Однако, результатов, полученных на данный момент, недостаточно, чтобы делать вывод об отсутствии значимости выделенных нами критериев. Для подтверждения либо опровержения их значимости требуется продолжение исследования на большей выборке обучающихся с большим разбросом показателей.

Данные выводы были учтены нами для решения **пятой задачи** (разработать наборы заданий, структурированные по уровням сложности в соответствии со звуко – буквенным составом слов).

Для решения **шестой задачи** (выявление рациональности в применении организующей помощи) мы сравнили полученные результаты показа по четырёх балльной шкале оценивания (0 баллов – не показал, 1 балл – показал с организующей помощью, 2 балла – показал с самокоррекцией, 3 балла – показал самостоятельно) и двухбалльной (0 баллов – не показал, 1 балл – показал). Данные обработали при помощи корреляции Спирмена, коэффициент составил 0,977, что подтверждает тождественность в

использовании вышеупомянутых шкал оценки. Таким образом, при обработке полученных данных необязательно учитывать организующую помощь. Таким образом, мы можем сделать вывод, что метод оценивания навыка чтения предложений через показ картинки из трёх предложенных - валиден. Учитывая психо – эмоциональные особенности испытуемых, следует использовать организующую помощь при проведении мониторинга. Повтор инструкции при неправильном показе обеспечивает формирование такого базового учебного действия, как умения действовать в соответствии с инструкцией и удерживать её.

При структурировании наборов заданий необходимо учитывать звуко – буквенный состав слов и смысловую близость ситуаций, изображенных на картинках. Также при проведении мониторинга целесообразно применять правило трех ошибок и организующую помощь.

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

2.3. Методические рекомендации по проведению мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью

На основе результатов констатирующего эксперимента и анализа литературы по проблеме исследования нами были определены принципы общей и специальной педагогики и психологии, лежащие в основе мониторинга понимания прочитанных предложений через показ. В качестве принципов, лежащих в основе содержания и требования к процедуре

проведения мониторинга, были определены следующие:

- 1) этапы, которые особенно значимы для детей с выраженными отставаниями, позволяет отслеживать минимальные продвижения ребёнка вперед, определять зону ближайшего развития и предвидеть дальнейшее развитие школьников;
- 2) количественно – качественного анализа;
- 3) единство диагностики и коррекции (на основе результатов составляется программа работы на ближайший период); рабочая программа базируется на результатах мониторинга конкретного обучающегося, позволяет гибко корректировать программу обучения;
- 4) валидность результатов, которые обеспечиваются через сопоставление результатов мониторинга с результатами обследования навыка чтения общепринятым методом (прочтения вслух).

Для проведения мониторинга мы предлагаем два блока заданий:

- I блок: завершение предложений подходящим словом из трех предложенных для выбора.
- II блок: соотнесение прочитанного предложения и сюжетной из трёх предложенных.

Каждый блок состоит из предложений, структурированных по четыре уровня (десять заданий в каждом уровне) в соответствии со сложностью звуко – буквенного состава слов.

Первый уровень сложности включает предложения, состоящие из 3–4 буквенных слов без стечения согласных;

Второй уровень сложности – предложения, содержащие слова из 5–6 букв, без стечения согласных и предложения, состоящие из 4–5 буквенных слов с одним стечением согласных;

Третий уровень сложности – предложения, состоящие из 6–8 буквенных с одним стечением согласных;

Четвёртый уровень сложности содержит предложения, состоящие из 7–

8 буквенных слов с двумя стечениями согласных и слов со стечением 3–х согласных.

Мы предлагаем сохранить, как и в первоначальной технологии GOMS, 5 обучающих заданий. Перед началом выполнения заданий блоков школьникам предлагаются обучающие задания. Они необходимы для понимания инструкции. Результаты их выполнения не учитываются при интерпретации оценивания.

Предлагаемый нами вариант мониторинга рекомендуется проводить в начальных классах. Дети обучаются по СИПР и данный мониторинг можно индивидуализировать. Разработанные нами блоки заданий предлагаются испытуемым в зависимости от сформированности понимания прочитанных предложений. Для школьников, владеющих навыком чтения, мы рекомендуем использовать I блок заданий (завершение предложений подходящим словом из трех предложенных для выбора). Предлагаемая инструкция должна быть одноступенчатой: «Прочитай, что здесь написано?», «Покажи подходящее слово».

Детям, у которых навык понимания прочитанного сформирован недостаточно, которые только начинают читать, следует предлагать задания II блока (соотнесение прочитанного предложения и сюжетной картинки из трёх предложенных). Предлагаемая инструкция одноступенчатая «Прочитай, что здесь написано?», «Покажи, где это нарисовано».

Подобная инструкция связана с недостатками у детей импрессивной речи, внимания и речеслуховой памяти.

Во всех сериях заданий используются буквы, изучаемые в первом–втором классах(А, О, У, М, С, Х, Ш, Л, Н, Ы, Р, К, П, Т, И, З, В, Ж, Б, Г), а так же было решено использовать букву Д, изучаемую в третьем классе. Эта буква частотная, значимая, без нее было сложно составить предложение. Несмотря на то, что по программе, предложенной Маллером и Цикото, эта буква не изучается в первом – втором классах, но младшие школьники ее

знают.

Так как школьники обучаются по СИПР, не существует строгой привязки к программе.

Как и в первоначальном варианте технологии GOMS, рекомендуем включить в процедуру мониторинга систему различных видов помощи. При выполнении обучающих заданий применяется: а) повторение инструкции, б) повторение инструкции с демонстрацией взрослым правильного ответа, в) повторение инструкции с совместным выполнением задания (взрослый показывает правильный ответ рукой ребенка). Результаты выполнения последующих заданий фиксируются в протоколе по двухбалльной шкале:

1 балл – за правильный показ;

0 баллов – за ошибку либо отказ от задания.

При выполнении основных заданий блоков допустимо только повторением инструкции.

Общая длительность процедуры мониторинга не должна превышать трех минут.

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

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

1. Из-за несовершенства зрительного восприятия испытуемых. Стимульный материал должен быть представлен на матовой бумаге формата А4, размер шрифта составлять 60-72 кегль, шрифт – Arial или Times New Roman.
2. Из-за неустойчивого внимания обучающихся и рассеянности количество одновременно предъявляемых картинок должно быть

ограничено тремя.

3. Из-за недостатка в развитии импрессивной речи, а также внимания и речеслуховой памяти объем предлагаемой речевой инструкции должен быть одноступенчатым.
4. Из-за быстрой утомляемости учащихся и склонности к частому торможению в ходе мониторинга допускаются перерывы, длительностью 1-2 минуты.

При не успешном выполнении заданий, демонстрирующем несформированность понимания прочитанных предложений, педагог моделирует ситуацию успешности. Если ребёнок затрудняется выполнить задания I блока, показать подходящее слово из трёх предложенных, педагог сам читает ребёнку предложение, читает ему слова для выбора, помогает школьнику определиться с ответом. При выполнении заданий II блока ученику предлагается выбрать понравившуюся картинку из 3-х предложенных и составить по ней предложение. Либо педагог сам читает предложение и просит выбрать подходящую по ситуации картинку.

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

Заключение

На основе анализа литературы по проблеме оценивания сформированности понимания прочитанных предложений через показ картинки из трех предложенных обучающимися с умственной отсталостью, мы руководствуемся следующими положениями:

1. Под мониторингом учебных достижений (сформированность понимания прочитанных предложений через показ варианта из трех предложенных), обучающимися с умственной отсталостью, мы будем понимать специально разработанную систему непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и корректировки педагогического процесса. Целью этого процесса будет - улучшение качества обучения, которое позволит выявить минимальные продвижения обучающихся за короткий период времени. Данная система основана на методах статистики (объективная, надежная, валидная).

2. На основании ряда преимуществ мы считаем целесообразным с учетом отечественной методики обучения грамоте взять за основу технологию «формирующего оценивая» - GOMs (новый генеральный формат оценки), применяемой в США для адаптации и разработки отечественного мониторинга учебных достижений, а именно принципы, подходы и основные организационные аспекты.

3. В рамках нашей работы мы рассматриваем педагогический мониторинг, в качестве в качестве субъекта которого выступает учитель, а в роли объекта - оценка понимания прочитанных предложений через показ правильного варианта обучающимися с умственной отсталостью.

4. При разработке мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений через показ правильного варианта из трех предложенных, обучающимися младших классов с умеренной умственной отсталостью, мы учитывали особенности звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте и психолого-педагогические

особенности обучающихся:

- ✓ своеобразие протекания процессов высшей нервной деятельности;
- ✓ присутствие сопутствующих нарушений, осложняющих умственную отсталость;
- ✓ специфические черты внимания: малоустойчивое, быстрая отвлекаемость, трудности сосредоточения, нарушение распределения, переключаемости, произвольности;
- ✓ специфические недоразвитие восприятия: поверхностное восприятие, замедленность, заторможенность, ограниченность объема, низкий уровень развития избирательности и константности, нарушение обобщенности, его прерывистость и нарушение целостности;
- ✓ специфическое недоразвития памяти: замедленность и непрочность способности к запоминанию, неточность воспроизведения, быстрота забывания, эпизодическая забывчивость;
- ✓ особенности импрессивной речи; существенное недоразвитие речи и недоразвитие коммуникативной деятельности.

В результате проведенного нами эксперимента можно сделать выводы о целесообразности применения адаптированного варианта технологии GOMs для оценивания сформированности понимания прочитанных предложений через показ сюжетной картинки / показ подходящего слова, обучающимися младших классов с умеренной умственной отсталостью.

Определено содержание и требование к процедуре мониторинга сформированности понимания прочитанных предложений через выбор правильного варианта трех предложенных, в виде наборов заданий, структурированных по уровням сложности, в зависимости от звуко – буквенного состава слов.

Содержание мониторинга разделено на два блока заданий: I блок - завершение предложений подходящим словом из трех предложенных для выбора и II блок - соотнесение прочитанного предложения с сюжетной

картинкой из трёх предложенных. Следует сохранить, как и в первоначальной технологии GOMS, 5 обучающих заданий. Они необходимы для понимания инструкции. Результаты их выполнения следует не учитывать при интерпретации оценивания.

Доказана валидность метода оценивания понимания предложений через показ правильного варианта из трех предложенных для выбора. Задания структурированы по уровням сложности, с учётом звуко – буквенного состава слов.

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). В контрольном блоке допустимо повторение инструкции.

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

При подсчете полученных данных использовалась двухбалльная шкала выставление:

1 балл за правильный показ;

0 баллов за ошибку либо отказ от задания.

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

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5133>
2. Акимова, М.К. Психологическая диагностика: учеб. пособие / М.К. Акимова, К.М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2008. – 652 с.
3. Аксёнова М.В. Мониторинг образовательных достижений обучающихся как технология управления качеством обучения в специальном (коррекционном) образовательном учреждении. URL: http://pedsovet.org/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=5829
4. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов / А.К. Аксенова. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
5. Аксёнова А. К. Обучение грамоте // http://old.prosv.ru/ebooks/Aksenova_Obuchenie_gramote/2.html
6. Андреева К. А. Формирование наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью посредством использования конструирования // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). - М.: Буки-Веди, 2014. - С. 175-183.
7. Артемьева Н.В., Мамаева А.В., Постникова Н.Н. Оценивание знания букв у младших школьников с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева / 2016. - № 4 (38). С. 123-128
8. Афоничкин, А.И. Управленческие решения в экономических системах: учеб. пособие / А.И. Афоничкин, Д.Г. Михаленко. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.

9. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 191 с.
10. Баряева Л.Б. Коррекционно-образовательная программа для детей с выраженными интеллектуальными нарушениями / под ред. Л. Б. Баряевой, 1996.
11. Баряева Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью /Л. Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. СПб.: Издательство «Союз». 2001. -320 с. - (Коррекционная педагогика).
12. Баскаков, А. Я. Методология научного исследования: учеб. пособие / А. Я. Баскаков, Н.В. Туленков. – К.: МАУП, 2004. — 216 с.
13. Вершинина Н. А., Сомкова О. Н. Идеи гуманитарного подхода в исследованиях научной школы И. Логиновой // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 4-6 апреля 2007 г.). СПб., 2007. 599 с.
14. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
15. Воронковой В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. М.: Школа – Пресс, 1994. 470 с., с. 253
16. Выготский Л.С. Основы дефектологии. - СПб.: Лань, 2003. - 654 с.
17. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости: Ч. 3. / Л.С. Выготский // Основы дефектологии: Собрание сочинений в 6-и т.Т.5. / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – С. 231-256

18. Галигузова Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 142 с.
19. Гуровец Г.В., Давидович Л.З. К вопросу изучения болезни Дауна // Дефектология, 1999. №6
20. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и университетов / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 112 с.
21. Забрамная С.Д. Некоторые особенности внимания детей с глубоким нарушением интеллекта (имбецилов) и пути его коррекции / С. Д. Забрамная // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей / МГПИ им. В. И. Ленина. – М.: 1983. – С. 12-27.
22. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Знаете ли Вы нас? Методические рекомендации. –М.: В. Секачев, 2012. – 88 с.
23. Задумова Н.П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью: Дис. канд. пед. наук: 13.00.03. СПб.: РГБ, 2006. (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).
24. Зайцев, И.С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи: монография / И. С. Зайцев. - Минск: А. Н. Вараксин, 2008. -248 с.
25. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
26. Иванов-Смоленский, А.Г. Основные проблемы патологической физиологии высшей нервной деятельности человека: патологическое введение в психиатрию / А.Г. Иванов-Смоленский. – М.: Медгиз, 1933. – 573 с.

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

- детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. - М. Академия, 2001.
36. Литвак, Б.Г. Экспертные оценки и принятие решений: учеб. пособие / Б.Г. Литвак. – М.: Патент, 1996. – 271 с.
37. Лубовский, В.И. Особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов разных клинических групп // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / Под ред. А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1958. – Т.2. – С. 390-435
38. Лурия, А.Р. Умственно отсталый ребенок / А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 204 с.
39. Ляшенко А.И. Качество образования как основа функционирования и развития современных систем образования / А.И. Ляшенко / / Педагогика и психология. - 2005. - № 1. - С. 5-12.
40. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Книга 1. – СПб.: Изд-во «Образование - культура», 1998. - 344 с.
41. Маллер, А. Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта [Текст] / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. - М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
42. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью. - М.: Изд-во Академия, 2003. - 220 с.
43. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: автореф. дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008.- 23 с.
44. Мамаева А.В., Кудинова Ю.П. Особенности невербальных средств коммуникации у детей 7-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 172

45. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // Особые дети в обществе: сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26-28 октября 2015 г. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. С. 153
46. Мамаева А.В. Русакова О.О., Вопросы мониторинга сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: проблемы и перспективы. Международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. Часть 2. / Агенство международных исследований, Стерлитамак, 2016. С. 60-63.
47. Мамаева А.В. Русакова О.О., Диагностика сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на 2 году обучения// Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: сборник материалов научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов. Красноярск, 27 апреля 2016г./ Красноярск гос. пед. университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. С. 132.
48. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко - СПб.: Олма-пресс, 2004. – 672 с.
49. Мотышина, М.С. Исследование систем управления: учеб. пособие / М.С. Мотышина, В.Е. Кантор. – СПб.: БИЭПП, 2015. – 248 с.
50. Немкова С.А., Маслова О.И., Каркашадзе Г.А., Заваденко Н.Н., Курбатов Ю. Н. Когнитивные нарушения у детей с церебральным параличом (структура, диагностика, лечение) // ПФ . 2012. №3. С.77-84.
51. Немкова С.А., Маслова О.И., Каркашадзе Г.А., Заваденко Н.Н., Курбатов Ю. Н. Когнитивные нарушения у детей с церебральным

- параличом (структура, диагностика, лечение) // ПФ . 2012. №3. С.85
52. Немов Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 640 с.
53. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: монография / П.И. Образцов. – Орел: ОГТУ, 2000. – 145 с.
54. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития/Под ред. Б.П. Пузанова. - М.: Академия, 2001. - 272 с.
55. Орлов, А.И. Теория принятия решений [Текст]: учеб. пособие / А.И. Орлов. – М.: Март, 2004. – 656 с
56. Основы специальной психологии/Под ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: Академия, 2002. - 480 с.
57. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С.34
58. Певзнер М. С. Дети-олигофрены (изучение детей - олигофренов в процессе их воспитания и обучения). – М. Просвещение, 1959.
59. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
60. Пиджакова А. В. Роль образовательного мониторинга в процессе оценивания правовых знаний обучающихся по дисциплинам общепрофессионального цикла в профессиональных образовательных организациях // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 217-220.
61. Подковко Е.Н. Научно-педагогические основы мониторинга качества

- обучения // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 5. URL: <http://human.snauka.ru/2012/05/1076> (дата обращения: 12.11.2015).
62. Постникова Н.Н. Диагностика узнавания букв обучающихся 2 классов с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: современное состояние и пути развития: меж-дунар. науч. периодическое издание по итогам международной, науч.-практ. конф. в г. Оренбурге, 9 мая 2016 г. Стерлитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 115
63. Принципы отбора детей во вспомогательные школы / Под ред. Г.М. Дульнева и А. Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.
64. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (проект): http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/03/09_ПрАООП_умств.-отст._03.04.2015.pdf
65. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков, В.И. Липакова и др.; Под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. – СПб.; ЦПК проф. Л.Б. Баряева, 2011. – 146 с.
66. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В. Розанова. – М.: Педагогика, 1978. – 232 с.
67. Рыленко Ю. А. Мониторинг образовательного процесса в ДОУ / Ю.А. Рыленко // Молодой ученый. - 2015. - №17. - С. 565-568
68. Сеницына О. А. Формирование коммуникативной деятельности у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / О. А. Сеницына, Е. А. Савина // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). - СПб.: Заневская площадь, 2014. - С. 269-271.
69. Соловьев, И.М. Восприятие действительности умственно отсталыми

- детьми / И.М. Соловьев // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. – М., 1953. – С. 5-72
70. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.
71. Ступак О. В. Организация обучения детей-инвалидов в условиях Минусинской коррекционной школы-интерната VIII вида // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIмеждународ. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). - СПб.: Заневская площадь, 2014. - С. 271-273.
72. Федосеева О. А. Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью / О. А. Федосеева // Молодой ученый. - 2013. - №1. - С. 323-325
73. Федотова, Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студентов псих.-пед. факультетов высш. учеб. заведений / Г.А. Федотова. – Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.
74. Шейхмамбетов С. Р. Современная методика оценки результатов обучения // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1516-1519
75. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. - СПб.: Изд-во Союз, 2004. -336 с.
76. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. - Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 368
77. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. - СПб.: Речь, 2005. - 477 с.
78. Шульженко, Н. В. Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного

возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Н. В. Шульженко. — Екатеринбург, 2012. — 25 с.

79. Extending Curriculum Based Measurement to Assess Performance of Students with Significant Cognitive Disabilities [Электронный ресурс] / R. Ticha, T. Wallace. — Режим доступа: <http://minnesota.universitypressscholarship.com/view/10.5749/minnesota/9780816679706.001.0001/upso-9780816679706-chapter-18>, для открытия полного текста статьи необходима авторизация. — Яз. англ.