

**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

Зайцева Елмира Асифовна


**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**МОНИТОРИНГ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ  
ЭЛЕМЕНТАРНОГО ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

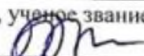
направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
направленность (профиль) образовательной программы  
Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений

**Допускаю к защите:**


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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)  
17.11.18   
(дата, подпись)

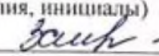
Руководитель магистерской программы к.п.н.,  
доцент кафедры коррекционной педагогики  
к.п.н., доцент Беляева О. Л.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)  
17.11.18   
(дата, подпись)

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)  
17.11.18   
(дата, подпись)

Студент Зайцева Е.А.

(фамилия, инициалы)  
17.11.2018   
(дата, подпись)

Красноярск 2018

## Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.....	8
1.1. Оценка учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.....	8
1.2. Условия, влияющие на содержание и процедуру мониторинга навыков звуко-буквенного анализа, как предпосылок обучения грамоте у обучающихся с умственной отсталостью.....	23
Глава II. Изучение факторов и условий, влияющих на определение содержания мониторинга сформированности навыков элементарного звуко-буквенного анализа у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.....	35
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	35
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	43
2.3. Методические рекомендации по проведению мониторинга сформированности навыков элементарного звуко-буквенного анализа у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью.....	63
Заключение .....	69
Библиографический список .....	73
Приложение.....	81

## Введение

**Актуальность.** В настоящее время проблема воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии является одной из наиболее острых проблем школьного образования.

В современных нормативно-правовых документах, регламентирующих содержание обучения детей с умеренной умственной отсталостью, предусмотрено овладение грамотой детьми данной категории на доступном уровне. Но, несмотря на существование большого количества методик по обучению грамоте детей данной категории (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицина и др.), на современном этапе существуют объективные трудности в обучении грамоте детей с умственной отсталостью, хотя значительный процент детей с умеренной умственной отсталостью имеет к овладению грамотой потенциальную способность. [59]

Обучение грамоте — важнейший раздел предмета «Речь и альтернативная коммуникация» и курса «Альтернативная коммуникация», а сформированность навыков звуко-буквенного анализа является основой для овладения грамотой.

У каждого ребенка овладение навыками звуко-буквенного анализа протекает своеобразно, поэтому важен дифференцированный подход в обучении, неоднократное повторение, закрепление пройденного материала, а также регулярное отслеживание результативности обучения.

В нормативных документах отмечена необходимость оценки динамики обучения. Контроль достижений детей с умеренной умственной отсталостью является весьма существенным составляющим процесса обучения. необходимо постоянное точное отслеживание динамики развития

обучающихся, любых минимальных продвижений, позволяющее скорректировать дальнейшую программу обучения. [2, с. 123].

Но на данный момент отсутствует однозначность и определенность в отношении выбора методов и средств оценки учебных достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Основным методом оценивания сформированности звуко-буквенного анализа является умение правильно ответить на вопросы по звуковому анализу. Однако данный метод не приемлем к детям с выраженными ограничениями в использовании экспрессивной речи. Вследствие этого существует необходимость определения альтернативного способа оценивания данного умения.

Таким образом, проблема разработки содержания и требований к процедуре мониторинга элементарного звуко-буквенного анализа у обучающихся с умеренной умственной отсталостью приобретает на данный момент особую актуальность.

Исходя из актуальности, была определена тема исследования:

«Мониторинг сформированности навыков элементарного звуко-буквенного анализа у младших школьников с умеренной умственной отсталостью»

**Гипотезой исследования** являются предположения о том, что:

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

- на результаты мониторинга сформированности навыков элементарного звуко-буквенного анализа у обучающихся начальных классов с умеренной умственной отсталостью будет влиять ряд факторов и условий;
- выявленные факторы и условия позволят нам разработать серии заданий, структурированных по уровням сложности.

**Объект исследования:** - оценка учебных достижений обучающихся младших классов с умственной отсталостью.

**Предмет исследования:**- содержание мониторинга сформированности навыков элементарного звуко-буквенного анализа у обучающихся младших классов с умеренной степенью умственной отсталости.

**Цель исследования:** - Определить содержание мониторинга сформированности навыков элементарного звуко-буквенного анализа у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

Для достижения данной цели необходимо решить **следующие задачи:**

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

2. Разработать содержание мониторинга сформированности навыков элементарного звуко-буквенного анализа у младших школьников с умеренной умственной отсталостью в виде валидных наборов заданий, структурированных по уровням сложности и сформированных на основе критериев, влияющих на результаты оценивания.

3. Составить на основе полученных результатов рекомендации по проведению мониторинга у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью.

**Методы исследования** определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В исследовании применялись теоретические методы (анализ научно-методической и психолого-педагогической

литературы) по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью, методы математической статистики (тест знаков, критерий Уиллкоксона, коэффициент корреляции Спирмена), практические методы (беседа, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализы полученных данных).

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

— выявлены специфические особенности, а также разработаны критерии оценивания элементарного звуко-буквенного анализа у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью;

— подтверждена валидность метода оценивания элементарного звуко-буквенного анализа через показ и называние правильного ответа из трех предложенных;

— составлены требования к содержанию мониторинга элементарного звуко-буквенного анализа у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

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

— уточнены и дополнены имеющиеся теоретические сведения об особенностях элементарного звуко-буквенного анализа у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью;

— дано теоретическое обоснование содержанию мониторинга сформированности элементарного звуко-буквенного анализа у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью.

**Практическая значимость** исследования заключается в разработке методических рекомендаций для проведения мониторинга сформированности элементарного звуко-буквенного анализа у младших школьников с умеренной умственной отсталостью, которые могут быть использованы учителями-дефектологами и логопедами.

**Организация исследования:** Исследование проводилось в период с октября по декабрь 2017 года на базе МБОУ СОШ №4 г. Боготола.

**Экспериментальная группа:**

Дети с умеренной умственной отсталостью.

В эксперимент вошли 19 обучающихся. 52,66 % (10 чел.) мальчиков и 47,34% (9 чел.) девочек. Возраст от 8 до 15 лет.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

— участие в научных и научно-практических конференциях и семинарах:

— международных, региональных, краевых (Красноярск 2016, 2017,2018).

По результатам исследования опубликовано три статьи, две из которых в Научных журналах РИНЦ («Иновационные тенденции развития системы образования» и в журнале «Наука и инновации в современных условиях»)

Структура и объем работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения, списка литературы из 69 источников. Работа включает 2 схемы, 6 гистограмм, 3 диаграммы и 11 таблиц.

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

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

При анализе существующей до настоящего времени документации, регламентирующей нормативные и правовые аспекты образования детей с интеллектуальными нарушениями [2], возникает мысль об отсутствии однозначности и определённости в отношении выбора методов и средств оценки учебных достижений обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости.

Согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» в образовательное пространство должны быть включены все дети с ограниченными возможностями здоровья независимо от тяжести нарушения развития. [62, с.1]

В нормативно – правовых и организационных документах, регламентирующих обучение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), отражены «основные требования к системе оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы» [48, с.360].

Однако в данном Стандарте отражены лишь общие подходы и отмечено, что система оценки должна «позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений», представлены требования к текущей



(полугодовой), промежуточной (годовой) и итоговой (за весь период обучения) оценке. [48]

Данный подход предполагает отслеживание достаточно весомых изменений за определённые промежутки времени. Специфика же интеллектуального развития детей с выраженной интеллектуальной

недостаточностью состоит в том, что отслеживаются даже самые минимальные достижения за непродолжительный период обучения, которые обеспечивают возможность быстрой корректировки педагогического процесса для улучшения качества обучения,

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

личностные: овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими формирование и развитие социальных отношений обучающихся в различных средах;

предметные: связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной области и характеризуют достижения обучающихся в усвоении знаний и умений, способность их применять в практической деятельности [49].

Требования к результатам являются значимыми, так как помогают отслеживать динамику образовательных достижений обучающихся и ее оценки. Таким образом, при разработке системы оценки достижений обучающихся в освоении содержания АООП необходимо опираться на представленный в ФГОС перечень планируемых результатов [49].

Кроме того, необходима документация, составляющая нормативно-правовую базу образования детей с умственной отсталостью. Важным ориентиром, необходимым для осуществления оценки результатов, являются 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. единство параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания АООП, что сможет обеспечить объективность оценки в разных образовательных организациях. Для этого необходимым является создание методического обеспечения (описание диагностических материалов, процедур их применения, сбора, формализации, обработки, обобщения и представления полученных данных) процесса осуществления оценки достижений обучающихся [49].

Требования к результатам являются значимыми, так как помогают отслеживать динамику образовательных достижений обучающихся и ее оценки. Таким образом, при разработке системы оценки достижений обучающихся в освоении содержания АООП необходимо опираться на представленный в ФГОС перечень планируемых результатов [49].

Кроме того, необходима документация, составляющая нормативно-правовую базу образования детей с умственной отсталостью. Важным ориентиром, необходимым для осуществления оценки результатов, являются 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. единство параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания АООП, что сможет обеспечить объективность оценки в разных образовательных организациях. Для этого необходимым является создание методического обеспечения (описание диагностических материалов, процедур их применения, сбора, формализации, обработки, обобщения и представления полученных данных) процесса осуществления оценки достижений обучающихся [49].

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

Система оценки достижения обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) планируемых результатов освоения АООП призвана решить следующие задачи:

1. закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описывать объект и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;

2. ориентировать образовательный процесс на нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов

освоения содержания учебных предметов и формирование базовых учебных действий;

3. обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения АООП, позволяющий вести оценку предметных и личностных результатов;

4. предусматривать оценку достижений обучающихся и оценку эффективности деятельности общеобразовательной организации;

5. позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся и развития их жизненной компетенции.

В целях осуществления данной оценки, в качестве основных методов предлагаются метод наблюдения и метод экспертной группы[49].

Несмотря на безусловные достоинства данных подходов (комплексность, возможность качественного анализа, выявления причин и механизмов нарушения, минимизацию затрат и др.), методы наблюдения и экспертной группы не лишены субъективности. Например, при оценке учебных достижений даже типично развивающихся детей предположения педагогов не всегда точны, результаты выполнения контрольных и самостоятельных работ, тестов часто не совпадают с мнением педагогов. Закономерно предположить ещё большую субъективность ближайшего окружения в оценке достижений ребенка со значительными когнитивными нарушениями.

Аналогичную точку зрения мы можем встретить во многих работах, посвященных вопросам функционирования экспертных групп. В частности, говоря о субъективности, В.П. Ковалевский указывал на неразрывную связь личности эксперта с проводимой им оценкой [25]. Таким образом, вероятность ситуации, где разные эксперты, поставленные перед одной и той

же проблемой и располагающие идентичной информацией, могут прийти к разным выводам, крайне высока.

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

Среди возможных погрешностей экспертного оценивания А.И. Афоничкиным и Д.Г. Михаленко выделялись: недостаток информации о событиях, недостаточная компетентность экспертов, а также их заинтересованность в результатах оценки – это напрямую может сказываться на достоверности оценивания [5].

В качестве основного недостатка экспертного оценивания, по мнению М.С. Мотышиной, является возможность взаимовлияния экспертов друг на друга [38]. Солидарную позицию в этом вопросе занимает также А.И. Орлов, который говорит о недостатках метода экспертной группы, связанных с возможностями отрицательного влияния на их проведение социально-психологических свойств участников, а также неравенства их профессионального, должностного, научного статусов [38].

Кроме всего в специальной литературе можно встретить такой метод оценки учебных достижений, как наблюдение. С.Д. Забрамная и Т.Н. Исаева [12] рассматривают наблюдение в качестве ведущего основного инструмента для изучения

- характера деятельности;
- характера выполнения ими элементарных бытовых действий;
- имеющегося у детей социального опыта и навыков взаимодействия

с окружающей социальной средой;

- состояния двигательной сферы обучающихся и степени их физического развития;
- особенностей познавательной деятельности обучающихся;
- эмоционально-волевой деятельности детей и особенностей их личности.

По мнению авторов, метод наблюдения дает возможность получить о ребенке не только намеченные программой изучения данные, но и дополнительные сведения, которые дают характеристику его развития. Кроме того, наблюдение является достаточно удобным инструментом изучения в условиях образовательного учреждения.

Нет сомнения, что данный метод является универсальным, потому как позволяет изучать различные стороны психо-физического развития обучающихся в их целостности, естественном функционировании и тесной взаимосвязи. В числе сильных сторон данного метода можно назвать такие: непосредственность восприятия поведения обучающихся, возможность параллельного применения вместе с другими методами исследования, гибкость, относительная доступность. Тем не менее, данный метод, как и метод экспертной оценки, обладает таким очевидным недостатком, как субъективность [17].

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

Согласно мнению авторов, метод наблюдения дает возможность

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

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

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

Для оценки качества обучения детей с умственной отсталостью в системе общего образования необходима разработка системы мониторинга, связанного с динамической оценкой психологических параметров процесса инклюзии в общеобразовательном учреждении и в системе в целом.

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

В научно-педагогической литературе для определения сущности мониторинга используются различные определения. Мониторинг в образовании рассматривается как [24]:

— системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива;

— длительное слежение за объектами или явлениями педагогической действительности с целью обеспечения педагогов качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений;

— процесс непрерывного научно обоснованного прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора целей, задач и средств их решения;

— диагностика, оценка и прогнозирование состояния педагогического процесса: отслеживание его хода, результатов, перспектив развития.

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

Майоровым А.Н. предложено одно из наиболее общих определений педагогического мониторинга, которое легко конкретизируется для частных образовательных подсистем путем уточнения предмета мониторинга.

Мониторинг в образовании – это «система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз его развития» [36, с. 85].

Кроме того, А.Н. Майоровым предлагается определение мониторинга



как системы сбора, обработки, хранения и распространения информации о какой-либо системе или отдельных ее элементах, ориентированной на информационное обеспечение управления данной системой, что позволяет судить о ее состоянии в любой момент времени и дает возможность прогнозирования ее развития [36].

Исследователь Н.А. Кулемин предложил определение, которое, на наш взгляд, можно применить для любой сферы деятельности, где под мониторингом понимается «система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о любой системе или ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления этой системой, которая позволяет судить о ее состоянии в любое время и прогнозировать ее развитие» [26,с.17].

Чурина Л.А. отмечает, что «мониторинг позволяет системно исследовать любой процесс и его объекты с целью получения достоверной информации для эффективного управления средой, процессами, программами развития и т.д.» [65,с.21].

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

Из этих определений следует, что мониторинг предполагает:

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

Для расширения имеющихся представлений об оценке учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью обратимся к анализу зарубежного опыта. Данный опыт мониторинга образовательных достижений таких детей показывает, что, наряду с итоговыми оценками, следует применять и так называемые «формирующие» оценки [68].

Виды оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью в системе образования США представлены в виде схемы на рисунке 1.



*Рисунок 1- Виды оценивания учебных достижений в системе образования США*

Как видно из схемы, в американской, так же, как и в отечественной системе образования, предусматривается итоговое оценивание учебных достижений, позволяющее определить степень освоения обучающимися с умственной отсталостью программы на завершающих этапах обучения.

Также, помимо итогового, выделяется группа формирующих методов оценивания, отличающихся большей частотой применения и наличием возможности отслеживать прогресс на протяжении долгого времени, обеспечивая тем самым учителей информацией об эффективности обучения.

При всем этом необходимо отметить, что практика применения формирующего оценивания главным образом распространяется на

обучающихся с негрубыми отклонениями, но при этом не реализуется в широком масштабе в отношении детей, имеющих более тяжелые интеллектуальные отклонения. Это говорит и о существующей на сегодняшний момент необходимости в доработке методического инструментария для осуществления систематической оценки учебных достижений детей данной категории.

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

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

Одним из методов формирующего оценивания является портфолио или коллекция индивидуальных учебных достижений. Главной идеей данного метода является создание для каждого обучающегося индивидуального, постоянно пополняющегося и обновляющегося архива из продуктов различных видов деятельности, а также наград, отзывов.

Использование данного метода дает возможность представить ретроспективы процесса обучения и развития, учащиеся могут выступать в роли активных участников оценивания, максимально индивидуализируется подход к обучению каждого из них. Однако, нужно отметить, что данный метод крайне затруднительно использовать для количественной или стандартизированной оценки обучающихся. Кроме того, структурирование материалов - это порой довольно трудоемкий процесс, при котором высок риск того, что при отсутствии достаточно четких

критериев оценки, портфолио может стать бессистемным собранием работ обучающегося, не отражающим не только полноту его достижений, но и динамику развития.

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

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

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

- объективность;
- комплексность, т.е. возможность охватить все аспекты и этапы формирования учебного навыка;

- чувствительность к прогрессу за короткий период;
- чувствительность к минимальным продвижениям обучающихся;
- минимизация временных затрат;
- простота в использовании на практике;
- возможность оценить прочность сформированных навыков в течение длительного времени и возможность их применения;
- надежность и валидность;
- нацеленность на улучшение качества обучения с возможностью быстрой корректировки программ.

Выше обозначенным требованиям соответствует технология мониторинга учебных достижений СВМ (оценки на основе учебных планов), разработанная и апробированная в течение 30 лет сотрудниками Университета Миннесоты [33]. На основе данной технологии разработан новый генеральный формат оценки (GOMS) [68], в соответствии с которым к процедуре мониторинга предъявляется ряд требований:

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

Упомянутая технология была адаптирована А.В. Мамаевой и её коллегами к российским методикам обучения чтению детей с умеренной умственной отсталостью [34].

Разработанный А.М. Царевым и его коллегами учебно-методический комплекс предусматривает разработку СИПР и ее реализацию, в частности,

отслеживание динамики образовательных достижений обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Отмечено, что в процессе обучения осуществляется мониторинг всех групп достижений, который будет отражать индивидуальные достижения обучающихся и позволит делать выводы об эффективности проводимой в этом направлении работы [60].

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

- контролирующая (это одна из основных функций, которая заключается в выявлении состояния знаний, умений и навыков обучающихся, предусмотренных программой на данном этапе обучения);

- диагностическая (предусматривает выяснение причин обнаруженных пробелов с целью их дальнейшего устранения);

- обучающая (заключается в повышении мотивации и индивидуализации темпа обучения, а также систематизации полученных знаний);

- организующая (реализуется через совершенствование организации учебного процесса, направление учителем деятельности обучающихся на преодоление недочетов и пробелов в их знаниях);

- воспитывающая (нацелена на выработку структуры ценностных ориентаций).

Данный мониторинг в педагогической литературе характеризуется рядом преимуществ перед другими методами, которые обеспечивают адекватное оценивание учебных достижений. Из определений следует, что мониторинг предполагает:

- постоянный сбор информации об объектах контроля, то есть выполнение функции слежения;

— изучение объекта по одним и тем же критериям с целью выявления динамики изменений;

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

В настоящее время у педагогов, обучающих детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью, есть два варианта осуществления мониторинговой деятельности:

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

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

Таким образом, учителю необходимо владеть инструментом для отслеживания минимальных результатов достижений обучающихся в этом направлении за короткий период.

Подводя итог всему вышесказанному, мы выделим следующие принципиально необходимые для нашего исследования положения. Во-первых, на основании ряда преимуществ, существующих у GOMs, мы считаем целесообразным взять за основу для разработки отечественного мониторинга учебных достижений принципы данного метода, его подходы и основные организационные аспекты.

Во-вторых, под мониторингом учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью мы будем понимать специально спроектированную подсистему непрерывного наблюдения, контроля, диагностики и коррекции,

которая выявляет минимальные продвижения обучающихся за короткий период, основанную на методах статистики (объективная, надежная, валидная) и обеспечивающую возможность быстрой корректировки педагогического процесса с целью улучшения качества обучения.

В-третьих, в рамках данной работы нами будет рассмотрен педагогический мониторинг, где в качестве субъекта которого будет выступать учитель, а в роли объекта – сформированность навыка элементарного звуко-буквенного анализа у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.



## **1.2. Условия, влияющие на содержание и процедуру мониторинга навыков звуко-буквенного анализа как предпосылок обучения грамоте обучающихся с умеренной умственной отсталостью**

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – Стандарт) позволяет создавать с учетом особых образовательных потребностей разных групп два варианта адаптированной общеобразовательной программы. В процессе освоения программы сохраняется возможность перехода обучающегося с одного варианта программы на другой [62, с.1].

В соответствии со Стандартом (II вариант) для обучающихся с умеренной умственной отсталостью адаптированная общеобразовательная программа должна реализовываться при учете индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся через специальные индивидуальные программы развития.

В федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19 декабря 2014г. №1599 (далее- Стандарт) для обучающихся рекомендован учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация», в рамках которого предусмотрено овладение чтением в доступных для ребенка пределах. [62, с.17, 22].

Рассматривая обучение навыкам чтения и письма у детей с умеренной умственной отсталостью, необходимо отметить, что дети данной категории имеют органические повреждения мозга. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью, но захватывают многие участки коры головного мозга, при этом нарушая их строение и функции.

Как показал анализ литературных источников, для детей с умеренной степенью умственной отсталости характерны несформированность всех познавательных процессов, у них грубо нарушены ощущения, восприятие, память, внимание; мышление и речь, наблюдается несформированность всей речевой системы, а не отдельных её сторон и функций. Причём импрессивная речь у данной категории детей находится на низком уровне, это обусловлено несформированностью понимания как общего значений слов, так и их грамматического значения. Относительно сохранна у них эмоциональная сфера.

Психические процессы, которые свойственны детям с умственной отсталостью, протекают в условиях атипичного развития, что приводит к формированию ряда особенностей, которые крайне важно учитывать при оценке достижений таких учеников. Корректное проведение диагностического исследования без этого просто невозможно.

Внимание детей с умеренной умственной отсталостью всегда в той или иной степени нарушено и характеризуется целым рядом нарушений: небольшим объемом, слабой устойчивостью и переключаемостью, малой произвольностью [12].

Память детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью отличается малым объемом и значительным количеством искажений при воспроизведении материала.

Уровень развития долговременной памяти у лиц с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью чрезвычайно важен для регуляции ими своего эмоционального состояния.

Мышление детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью характеризуется такими чертами, как беспорядочность, бессистемность имеющихся представлений и понятий, отсутствие или слабость смысловых

связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений.

И наконец, отсутствие инициативы и самостоятельности является типичной чертой личности детей с умеренной и тяжёлой умственной

отсталостью [13]. У детей данной категории детей снижена воля, что влияет на регуляцию их состояний в учебной деятельности.

Исследования ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.С.Лебединская, В. И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.) дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Именно эти признаки (стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение) должны в первую очередь учитываться при диагностике умственной отсталости. Умственная отсталость - это не просто «малое количество ума», здесь понимаются качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. При данной атипии развития страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности. Исследования А. Р. Лурии, В. И. Лубовского, А. И. Мещерякова, М. С. Певзнер и др. отмечают, что у умственно отсталых детей имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является

физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом [13, с.4].

В целях создания оптимальных условий для обучения ребенка с умственной отсталостью, используя возможности дифференцированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо привлечение родителей или законных представителей к участию в коррекционно-развивающем процессе; создание соответствующего методического обеспечения коррекционно-развивающей работы. В настоящее время в специальной педагогике идёт активный поиск наиболее

оптимальных форм организации образовательной среды для детей с умеренной степенью умственной отсталости, разрабатываются инновационные программы их обучения, учебно-методические материалы. Приоритетным направлением в обучении таких детей является формирование речевой системы и соответственно ее базы - импрессивной речи.

Условия, которые нами перечислены выше, необходимы для полноценной социализации детей данной категории.

Процесс становления навыка чтения не стал исключением в связи с тем, что значительный процент детей с умеренной умственной отсталостью имеет потенциальную способность к овладению навыком чтения. Чтение представляет собой сложный психофизический процесс, который осуществляется при непосредственном участии, а также контроле со стороны высших отделов центральной нервной системы и при совместной деятельности зрительного, речедвигательного и слухового анализаторов.

Основная цель чтения - это достижение синтетического чтения и понимание прочитанного, что является смысловой стороной чтения. При достижении этих целей основную роль играет техническая сторона чтения (узнавание букв, соотнесение зрительного образа с его звуковой формой, а также слитное произношение слога и слова).

Многие исследователи, занимающиеся вопросами обучения и воспитания детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына и др.), также указывают на целесообразность и возможность обучения чтению и письму на основе звукового аналитико-синтетического метода для значительной части обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Егоров Т.Г. выделил четыре этапа формирования навыка чтения:

- владение звуко-буквенными обозначениями;
- послоговое чтение;
- становление синтетических приемов чтения;
- синтетическое чтение.

Каждый этап характеризуется определенными задачами и приемами овладения, трудностями и психологической структурой.

Первый этап – это овладение звуко-буквенными обозначениями, который осуществляется в добукварный и букварный периоды. При овладении звукобуквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложения. Они делят слова на слоги и звуки, выделяют звуки, соотносят их с буквами и их графическим изображением, после чего осуществляется синтез букв в слоги и слова. При овладении звуко-буквенными обозначениями основные трудности у детей вызывает слияние звуков в слоги. Для преодоления этой проблемы необходим достаточный уровень фонематического развития детей, а именно: умение различать и

выделять звуки, а также иметь четкие представления о звуковом составе слога и слова.

Второй этап - слоговое чтение. При слоговом чтении предполагается безошибочное узнавание букв и слияние звуков в слоги. На этом этапе характерен аналитический способ чтения: ребенок читает по слогам, объединяет слоги в слово, осмысливает прочитанное.

Третий этап – переход от аналитического чтения к синтетическому. Дети читают простые и знакомые слова целиком, а малознакомые и трудные – по слогам. Смысловая догадка играет важную роль, наблюдается угадывающее чтение. При этом появляются ошибки чтения, поскольку дети не могут быстро и точно проконтролировать смысловую догадку с помощью зрительного восприятия и часто заменяют слова и окончания слов.

Четвертый этап- синтетическое чтение. Этот этап характеризуется целостными приемами чтения: дети читают целыми словами, а также группами слов, при этом техническая сторона чтения их не затрудняет, а процессы осмысления преобладают над процессами восприятия.

Понимание прочитанного здесь определяется уровнем развития познавательной деятельности ребенка, кроме того, сформированностью грамматического строя его речи и объемом его словарного запаса.

Таким образом, условиями успешного овладения навыком чтения являются: сформированность устной речи, фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, а также развитие пространственных представлений и зрительного мнестиса. [27, с. 122-130]

При всем этом необходимо учитывать тот факт, что существуют объективные трудности в обучении грамоте детей с умственной отсталостью, и не все обучающиеся смогут освоить синтетическое автоматизированное

чтение. Л.Б. Баряева [6] отмечает, что такие обучающиеся с большим трудом запоминают отдельные буквы, путают буквы, имеющие оптическое сходство или обозначающие звуки речи, близкие по звучанию. Даже после длительного обучения навык чтения у них носит механический характер: читая, учащиеся произносят звуки и их сочетания, не понимая смысла произносимых слов. При всем этом необходимо отметить, что полноценный навык чтения складывается из таких качеств, как правильность, беглость, выразительность и осознанность. Процесс формирования этих качеств у умственно отсталых учащихся своеобразен. Этапы овладения этими навыками у каждого ребенка проходят по-своему.

У детей с интеллектуальными нарушениями также недостаточно сформирована готовность к обучению грамоте по причине того, что у них нарушены операции мышления, не сформирован фонематический анализ, который является одной из основных операций над языком и более высокой степенью развития фонематической системы. У этих детей недостаточно развит словарный запас и грамматический строй речи.

Умственно отсталые дети, как правило, свободно выделяют в словах только первый звук. Вычленение гласного, следующего за согласным, уже вызывает трудности. Особые трудности возникают при последовательном выделении звуков. Последовательность звуков чаще всего они могут определять лишь в односложных словах, где нет стечения согласных.

Умственно отсталым детям необходима всесторонняя помощь в подготовке к обучению грамоте и развитию высших психических функций.

Они нуждаются в расширении кругозора, содержательном общении со взрослыми и сверстниками, обогащении жизненных впечатлений, стимулировании познавательного интереса.

Именно потому важен не только дифференцированный подход в обучении, а также неоднократное повторение, закрепление пройденного материала, кроме того, такой аспект, как мониторинг результатов (с целью систематического отслеживания динамики развития умений и учебных навыков на разных этапах их развития, в том числе и самые минимальные, что является важным аспектом в становлении и развитии данных умений).

Контроль достижений детей с умеренной умственной отсталостью является весьма существенной составляющей процесса обучения в одной из важных задач педагогической деятельности учителя. Этот компонент, наряду с другими компонентами учебно-воспитательного процесса (содержание, методы, средства, формы организации), должен соответствовать современным требованиям общества, педагогической и методической наукам, основным приоритетам и целям коррекционного образования.

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

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



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

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

2. Порядок изучения звуков и букв определяется следующими факторами:

1) степенью трудности соотнесения звука и буквы. Например, буква *а* кодирует ударный звук, первый предударный звук и звук в абсолютном начале слова, поэтому с буквой *а* учащихся знакомят в первые дни букварного периода.

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

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

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

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

3) уровнем сформированности произносительных навыков умственно отсталых школьников. Звуки, которые часто бывают нарушены в речи детей,

например, [ш], [ж], [ч], [щ], [р], [л], переносят на более поздние сроки изучения.

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

На начальном этапе коррекционной работы дети знакомятся с гласными звуками и буквами первого ряда А, О, У, а также с согласными М, С, Х.

Первые трудности, с которыми сталкиваются учащиеся на данном этапе занятий, связаны со звуковым анализом, ассоциацией звука с буквой.

Знакомству с буквой предшествует длительная работа по определению наличия звука в слове, по его выделению, по наблюдению за артикуляцией.

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

На первом этапе учащиеся усваивают гласные [а], [у], [о], сонорный согласный [м] и глухие длительные согласные, различные по месту образования: [с], [х].

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

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

На четвертом этапе обучения грамоте школьники усваивают йотированные гласные [е], [я], [ю], [ё], затем аффрикаты [ц], [ч], такие малоупотребительные звуки, как щелевые [щ], [ф], гласный [э] [6, 7, 52].

Таким образом, при разработке мониторинга сформированности навыков звуко-буквенного анализа у младших школьников с умеренной умственной отсталостью мы будем учитывать две группы условий:

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

2. психолого-педагогические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью, в числе которых:

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

Проанализировав психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по проблеме исследования, для разработки мониторинга сформированности элементарного звуко-буквенного анализа у младших школьников с умеренной умственной отсталостью, мы будем руководствоваться следующими положениями:

— на основании ряда преимуществ, существующих у GOMs, мы считаем целесообразным взять его за основу для разработки отечественного мониторинга звуко-буквенного анализа, его подходы и основные организационные аспекты;

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

— в рамках данной работы мы будем рассматривать педагогический мониторинг, в качестве субъекта которого будет выступать учитель, а в роли объекта - процесс формирования навыка элементарного звуко-буквенного анализа у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

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



## **Глава II . Изучение факторов и условий, влияющих на определение содержания и процедуры мониторинга сформированности элементарного звуко-буквенного анализа у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.**

### **2.1 Организация и проведение констатирующего эксперимента**

**Целью** констатирующего эксперимента явилось определение содержания к процедуре мониторинга сформированности элементарного звуко-буквенного анализа у обучающихся начальных классов с умеренной умственной отсталостью.

В соответствии с целью были определены следующие задачи исследования:

1. Разработать и апробировать наборы заданий, структурированные по уровням сложности.
2. Выявить особенности и уровни сформированности элементарного звуко-буквенного анализа у обучающихся начальных классов с умеренной умственной отсталостью.
3. Определить валидность метода оценивания навыка звукового анализа через показ правильного варианта из трех предложенных.
4. Составить методические рекомендации по обследованию элементарного звукобуквенного анализа у обучающихся начальных классов с умеренной умственной отсталостью.

Констатирующий эксперимент проводился в период с октября по декабрь 2017 года на базе МБОУ СОШ №4 г. Боготола.

Процесс обучения в МБОУ СОШ №4 осуществляется по четырем программам:

1) Обучение детей по основной общеобразовательной программе начального общего образования;

2) Обучение детей по основной общеобразовательной программе среднего общего образования;

3) Обучение детей по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1);

4) Обучение детей по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2).

Содержание обучения детей с умеренной умственной отсталостью направлено на социализацию, коррекцию личности и познавательных возможностей обучающегося.

Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью включены в образовательный процесс и обучаются по специальной индивидуальной программе развития (СИПР) на основе примерной АООП для обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 2) в соответствии с реабилитационным потенциалом и образовательными возможностями ребёнка.

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

В школе с этими детьми проводится коррекционно-развивающая работа с учителем - логопедом, учителем-дефектологом, психологом, в соответствии с рекомендациями ПМПК.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 19 обучающихся начальных классов с умеренной умственной отсталостью.

При комплектовании экспериментальной группы учитывались:

1. однотипный характер дефекта (умеренная умственная отсталость, F71);
2. обучение по специальной индивидуальной программе развития.

Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись:

- 1) нарушения слуха;
- 2) выраженные нарушения зрения;
- 3) иные степени умственной отсталости.

В эксперимент вошли 52,66 % (10 чел.) мальчиков и 47,34% (9 чел.) девочек. Возраст от 8 до 15 лет. На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдения за детьми, бесед с родителями и педагогами, были получены следующие данные: 21,04% (4 чел.) от общего количества испытуемых - это дети, имеющие в структуре дефекта сложные нарушения, сопутствующие умственной отсталости нарушения, из них у 10,52% (2 чел.) умственная отсталость сочетается с ДЦП, 5,26% (1 чел) данной группы с нарушением аутистического спектра, у 5,26% (1 чел.) – с шизофренией. Все дети экспериментальной группы 100% (19 человек) – часто болеющие дети. Нарушения нейродинамических процессов наблюдаются у 52,66% (10 чел.) испытуемых, при этом у 42,08% (8 чел.) преобладают процессы возбуждения, у 10,52% (2 чел.) – процессы торможения. У 31,56% детей экспериментальной группы (6 чел.) имеются выраженные нарушения поведения, из них у 26,3% (5 чел.) они проявляются в агрессии, в отказе от выполнения задания, у 5,26% (1 чел.) наблюдаются элементы полевого поведения, которое наблюдалось при проведении эксперимента. Члены экспериментальной группы, владеющие фразовой



речью, составили 63,12 % (12 чел.), фразовая речь в стадии формирования находится у 21,04 % испытуемых (4 чел.), экспрессивная речь у двоих 10,52% детей на уровне наличия минимальной звуко-слоговой активности. У одного ребенка 5,26 % - общеупотребительная речь с элементами недоразвития.

Все члены экспериментальной группы 100% (19 чел.) обучаются в школе, из них 57,86% (11чел) на домашнем обучении, имеют статус «инвалид детства». При анализе условий воспитания можно наблюдать, что 100 % (19 человек) живут в семьях. 63,12% испытуемых (12 чел.) проживают в полной семье, 26,3% (5 чел.) дети из неполных семей, 10,52% (2 чел.) – дети, находящиеся на попечении. Подробные данные об испытуемых экспериментальной группы представлены в таблице (Приложение А)

При проведении констатирующего эксперимента мы базировались на положениях одной из технологий «формирующего оценивания» - GOMs, используемой в системе образования США, которая требует модификации и адаптации для диагностики учебных достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с учетом особенностей обучения грамоте детей данной категории в России [37 с. 124].

Авторский вклад заключался в определении общей схемы обследования; определении серий заданий; отборе критериев, определяющих выделение серий по уровням сложности; подборе стимульного материала к каждой серии.

Подробная схема проведения констатирующего эксперимента представлена на рисунке 2.

Подробная схема проведения констатирующего эксперимента представлена на рисунке 2.

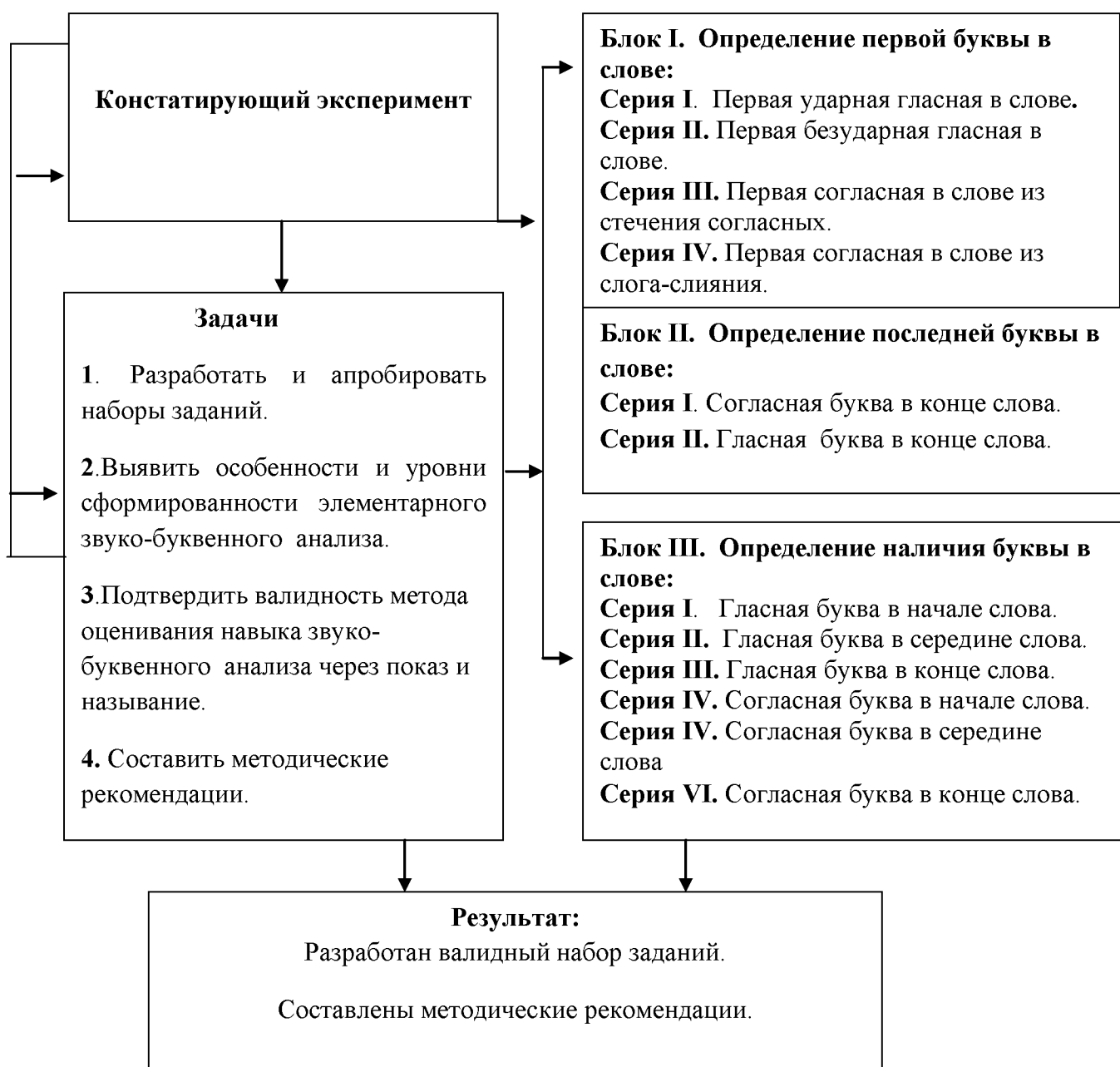


Рисунок 2 – Схема констатирующего эксперимента

Для обследования звуко-буквенного анализа были использованы лишь буквы (А, О, У, М, С, Х), т.к всеми обучающимися из экспериментальной группы изучены данные буквы.

Распределение заданий по сериям в рамках каждого блока проводилось нами на основе учета следующих **критериев**:

- 1) По артикуляционному признаку звуков (наличие/отсутствие преграды в ротовой полости);
- 2) Позиция звука в слове.

На основе выделенных критериев нами было сформировано 3 блока, каждый блок состоял из серий заданий.

#### **Блок I.** Определение первой буквы в слове

Серия I. Определение первой ударной гласной в слове.

Серия II. Определение первой безударной гласной в слове.

Серия III. Определение первой согласной в слове из стечения согласных.

Серия IV. Определение первой согласной в слове из слога-слияния.

Инструкция: Покажи первую букву. (Называется слово, демонстрируется предметная картинка на это слово, обучающийся должен показать первую букву слова из трех предложенных букв).

#### **Блок II.** Определение последней буквы в слове:

Серия I. Определение согласной буквы в конце слова.

Серия II. Определение гласной буквы в конце слова.

Инструкция: Покажи последнюю букву в слове. (Называется слово, демонстрируется предметная картинка на это слово, обучающийся должен показать последнюю букву слова из трех предложенных букв).

#### **Блок III.** Определение наличия буквы в слове:

Серия I. Определение гласной буквы в начале слова.

Серия II. Определение гласной буквы в середине слова.

Серия III. Определение гласной буквы в конце слова.

Серия IV. Определение согласной буквы в начале слова.

Серия IV. Определение согласной буквы в середине слова

Серия VI. Определение согласной буквы в конце слова.

Инструкция: В названии какого предмета есть буква «А». (Взрослый показывает картинки по порядку и называет их).

Процедура обследования состояла в следующем: ребенку предлагаются серии заданий, начиная с первого блока. Внутри каждого блока последовательно по одному предлагаются задания каждой серии.

Первые три задания каждого блока рассматриваются нами как обучающие, поэтому предлагаются следующим образом:

1) предъявление – взрослый произносит инструкцию и ожидает от ребенка показа. Если ребенок показывает правильно, переходят к следующему заданию. При отсутствии показа либо неверном показе вторично предъявляется это же задание.

2) предъявление – взрослый произносит инструкцию повторно и ожидает от ребенка показа. Если ребенок показывает правильно, то переходят к следующему заданию. При отсутствии показа либо неверном показе далее следует третье предъявление этого же задания.

3) предъявление – взрослый произносит инструкцию в третий раз, показывает правильный вариант и ожидает от ученика правильного повторения показа. Если ребенок показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ -следует четвертое предъявление этого же задания.

4) предъявление – взрослый произносит инструкцию, берёт руку ребенка, совместно с ним показывает правильный вариант и ожидает от него повторения правильного показа. Если ребенок показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – задание интерпретируется как невыполненное даже с различными видами помощи. Такое четырехкратное предъявление со всеми видами помощи допустимо на первых трех заданиях каждой серии. Начиная с четвертого задания, допустимы лишь первые два предъявления, если после обучения на материале трех заданий ученик смысл задания не понимает (не показывает,

показывает хаотично, все буквы подряд, недифференцировано), то последующие задания из этой серии больше не предлагаются. Все результаты должны фиксироваться в протоколе.

При оценивании результатов показа букв в контрольных заданиях нами была использована четырехбалльная шкала. Сохранив в своей основе различия по мере и характеру оказываемой взрослым помощи, она включала в себя выставление:

3 балла в случае верного самостоятельного выполнения задания обучающимся.

2 балла – выполнение с самокоррекцией.

1 балл – в случае выполнения задания с организующей помощью взрослого,

0 баллов – при неправильном выполнении задания учащимся, даже после оказания помощи взрослого, либо отказе от выполнения задания.

При оценивании результатов знания букв общепринятым методом оценивания знания букв через их называние (вариант «назови»). Детям предлагалось назвать заданную букву, использовался тот же стимульный материал и использована та же четырехбалльная шкала аналогичная вышеописанной.

По итогам эксперимента баллы суммировались по каждой серии, в каждом блоке.

В рамках констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

1. Разработать и апробировать и откорректировать наборы заданий по результатам апробации;

2. Выявить особенности и уровни сформированности элементарного звуко-буквенного анализа;

3. Подтвердить валидность метода оценивания навыка звуко-буквенного анализа через показ;

4. Составить методические рекомендации.

Для реализации первой задачи нами разработаны и апробированы наборы заданий по трем блокам.

В рамках второй задачи нами проводились количественный и качественный анализы по каждому блоку констатирующего эксперимента. Внутри каждого блока, по каждой серии констатирующего эксперимента проведен количественный и качественный анализ по двум направлениям: - показ и называние правильного варианта из трех предложенных.

В рамках третьей задачи, для подтверждения валидности представленного метода оценивания навыка сформированности элементарного звуко-буквенного анализа через показ правильного варианта из трех предложенных.

Для реализации четвертой задачи констатирующего эксперимента нами составлены методические рекомендации на основе анализа литературы и результатов апробации.

Результаты констатирующего эксперимента представлены ниже.

## 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.

С целью выявления качественных особенностей и уровней сформированности навыков:

- определения первой буквы в слове;
- определения последней буквы в слове;
- определения наличия буквы в слове

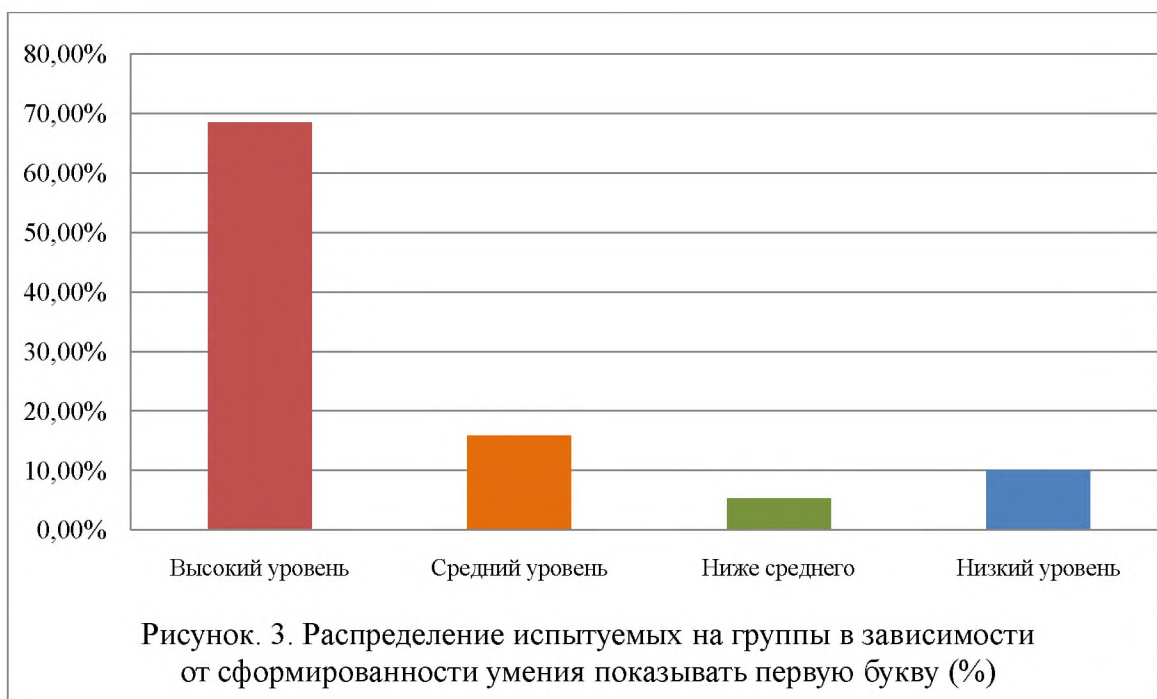
у детей с умеренной умственной отсталостью нами проведены количественный и качественный анализы по каждому блоку констатирующего эксперимента. Внутри каждого блока, по каждой серии констатирующего эксперимента проведены количественный и качественный анализы по двум направлениям : - показ и называние правильного варианта из трех предложенных.

На основе суммы набранных баллов нами условно выделены 4 уровня успешности выполнения заданий по каждому блоку. Результаты выполнения заданий I блока при определении первой буквы в слове оценивались по следующей шкале баллов:

- высокий уровень успешности: 108 - 120 баллов;
- средний уровень успешности: 90-107 балла;
- ниже среднего уровня успешности: 60 – 89 баллов;
- низкий уровень успешности: 0-59 баллов.

Отдельно оценивались показ и называние.

Суммированные результаты показа по I блоку констатирующего эксперимента отражены в гистограмме (рисунок3) .



Как видно из гистограммы, 68,4% членов экспериментальной группы (13 чел.) показали высокий уровень развития умения показывать первую букву в словах, 15,8% (3 чел.) - средний уровень, на уровне ниже среднего 5,3% (1 чел.), 10,5% (2 чел.) - низкий.

На высоком уровне развития умения показывать первую букву в словах оказались 68,4% обучающихся (13 чел.), набравшие от 108 до 120 баллов.

Данную категорию составляют дети, выполнявшие задания уверенно, быстро, исключительно редко отвлекавшиеся на посторонние стимулы. Ошибки, которые допустили эти обучающиеся, были незначительными, связанными с высоким темпом работы. Дети самостоятельно перелистывали листы с заданиями, демонстрировали высокий уровень предвосхищения заданий, проявлявшийся в вождении рукой, сложенной в указательный жест, над листом (не касаясь его). Обучающиеся данной группы достаточно быстро определяют как ударные и безударные гласные, так и согласные буквы из стечения согласных, а также согласные буквы из слога-слияния.

Средний уровень развития умения показывать первую букву в слове продемонстрировали 15,8 % испытуемых (3 чел.), набрав от 90 до 109 балла. Во время обследования у данной категории обучающихся были обнаружены



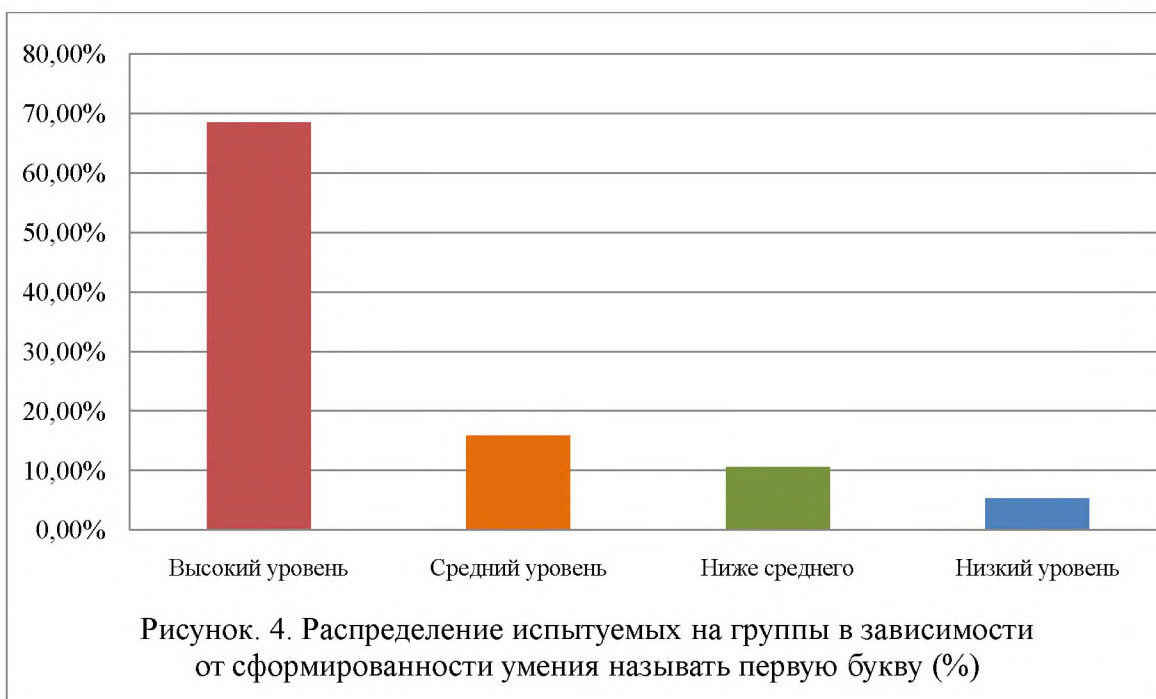
трудности сосредоточения и переключаемости внимания. Уверенно показывали лишь первую гласную, а в определении первой согласной ориентировались слабо. В ситуации организующей помощи, когда звучала просьба «Подумай ещё» / «Будь внимательнее», показывали наугад другую букву. Возможно, что при показе букв в ряде случаев дети угадывали правильный ответ.

На уровне ниже среднего 5,3%(1чел), ребенок характеризуется выраженными нарушениями внимания, повышенной отвлекаемостью, ответы им часто давались наугад, организующая помощь принималась малоэффективно. Обучающийся слабо ориентировался в определении как гласных, так согласных букв.

На низком уровне развития оказались 10,5% членов экспериментальной группы (2 чел.), которые набрали от 0 до 59 баллов.

Один ребенок данной группы с нарушением аутистического спектра не был заинтересован в эмоциональном контакте с экспериментатором и отвечал на задания неохотно, зачастую демонстрировал негативизм, уходя от задания вплоть до игнорирования инструкций экспериментатора, проявлении на протяжении всего исследования раздражения и нетерпеливости. Вторым ребенком данной группы осуществлялся поочередный показ всех букв, возможно, угадывая.

Распределение испытуемых по уровням сформированности умения называть первую букву в слове отражено в гистограмме (рисунке. 4)



Согласно полученным данным, 63,12% членов экспериментальной группы (12 чел.), также показали высокий уровень сформированности умения называть первый звук, 21,04% (4 чел.) показали средний результат называния, 10,5% (2 чел.) оказались на уровне ниже среднего, 5,3% (1 чел.) – на низком уровне.

Высокий уровень представлен 63,12 % (12 чел) испытуемых, набравших от 108 до 120 баллов. Обучающиеся данной группы достаточно свободно ориентируются в определении как гласных, так и согласных звуков. Во всех позициях в слове.

Средний уровень развития умения называть первый звук в слове продемонстрировали 21,04% испытуемых (4 чел.), набрав от 90 до 109 балла. Во время обследования у данной категории обучающихся были обнаружены трудности сосредоточения и переключаемости внимания. Уверенно показывали лишь первую гласную, а в определении первой согласной ориентировались слабо.

На уровне ниже среднего оказалось 10,5% обучающихся (2 чел.), которые набрали от 60 – 89 баллов. Отношение к ситуации исследования дети проявляли по-разному, к примеру, один испытуемый ребенок с

нарушением аутистического спектра выполнял задания без интереса, отвечал на задания неохотно. Второй ребенок был заинтересован в эмоциональном контакте с экспериментатором, охотно вступал в диалог, но на отвлеченные темы.

Следует отметить также, что при сопоставлении результатов показа не по уровням, а по количеству набранных баллов, более высокие баллы выявлены при показе (по сравнению с называнием).

Низкий уровень сформированности умения называть первый звук продемонстрировали 5,3% (1чел.) – на низком уровне, набрав от 0 до 59 баллов. Дети данной группы характеризуются выраженными нарушениями внимания, повышенной отвлекаемостью, ответы ими, возможно, давались наугад, организующая помощь принималась малоэффективно. Дети демонстрировали свои ответы совместно с действиями, производимыми со стимульным материалом (обводили пальцем контур букв, загибали уголки листа с заданиями). Данный факт объясняется тем, что по своей психологической структуре произнесение буквы вслух сложнее, чем показ. Наши результаты подтверждают выводы других исследователей, сделанные на основе сопоставления результатов показа и называния первой буквы у детей данной категории. [4 с. 123-128].

Для определения валидности метода обследования элементарного звукового анализа через показ буквы из трех предложенных были сопоставлены результаты показа первой буквы и называния первого звука в слове (таблица 2,3), (приложение Б). Таблица 3.

Сопоставление уровней сформированности элементарного звукового анализа, умений показывать первую букву и называть первый звук в слове. (% / чел.).

показ / называние	высокий	средний	ниже среднего	низкий
высокий	63,12/12			

средний	5,3/1	15,8/3		
ниже среднего			5,3/1	5,3/1
низкий				5,3/1

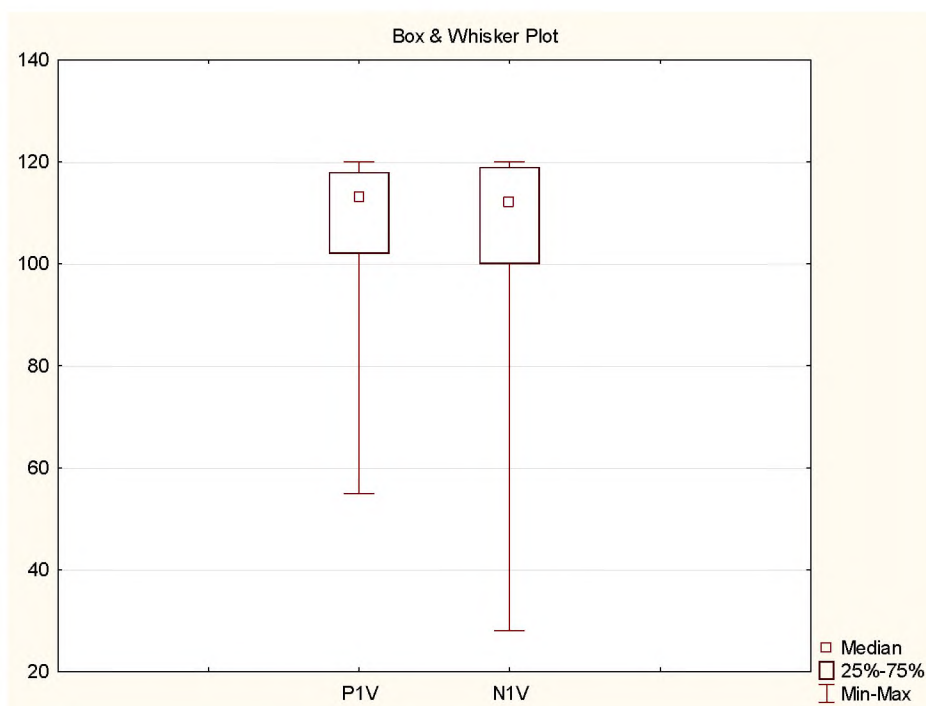
Проанализировав данные таблицы, мы увидели, что 63,12% (12) обучающихся демонстрируют полное совпадение высоких результатов показа первой буквы и название первого звука. У одного ребенка наблюдается незначительная разница при высоком уровне показа и среднем уровне называния. У 15,8/3 обучающихся полное совпадение средних результатов. Уровень ниже среднего при полном совпадении продемонстрировал 1 ребенок 5,3%.

Низкий уровень при полном совпадении также продемонстрировал 1 ребенок 5,3%.

У одного ребенка незначительное несовпадение показа (низкий уровень) и называния (уровень ниже среднего). Ребенок с нарушением аутистического спектра, который не был заинтересован в эмоциональном контакте с экспериментатором и, отвечал на задания неохотно, зачастую демонстрировал негативизм, уходя от задания вплоть до игнорирования инструкций экспериментатора, проявлении на протяжении всего исследования раздражения и нетерпеливости. Его показы характеризуются нестабильностью.

Следует отметить также, что при сопоставлении результатов показа не по уровням, а по количеству набранных баллов, выявлены более высокие баллы при показе по сравнению с называнием. Эти результаты подтверждают выводы других исследователей, сделанные на основе сопоставления результатов показа и называния у детей данной категории [4,20].

Данные сопоставлений представлены в таблице (Приложение В) и диаграмме (рисунок 5).



*Рисунок 5 – Сравнение сформированности умений показывать первую букву и называть первый звук.*

Как видно из рисунка 5, медианные, а также максимальные значения и верхние квартили результатов вариантов «Покажи» и «Назови» практически совпадают, что связано с преобладанием в экспериментальной группе обучающихся со сформированными умениями как показывать первую букву, так и называть первый звук. Высокий уровень сформированности показали в обоих вариантах 63,12% испытуемых. Между нижними квартилями мы наблюдаем небольшие отличия, а между минимальными значениями - значительную разницу. Следует отметить, что результаты экспериментальной группы при исследовании умения показывать буквы выше, чем при исследовании умения называть данный звук.

Для выявления совпадений или различий в распределениях испытуемых в зависимости от сформированности умения показывать первую букву и называть первый звук, нами были использованы следующие непараметрические статистические критерии для связанных выборок: тест знаков и критерий Уиллкоксона.

Для тестирования гипотезы о тождественности умений показывать первую букву и называть первый звук, мы использовали р-значения, при применении вышеупомянутых критериев. Они предложены в таблице 4.

Статистический критерий	Тест знаков	Критерий Уиллкоксона
Р-значение	0,332	0,508

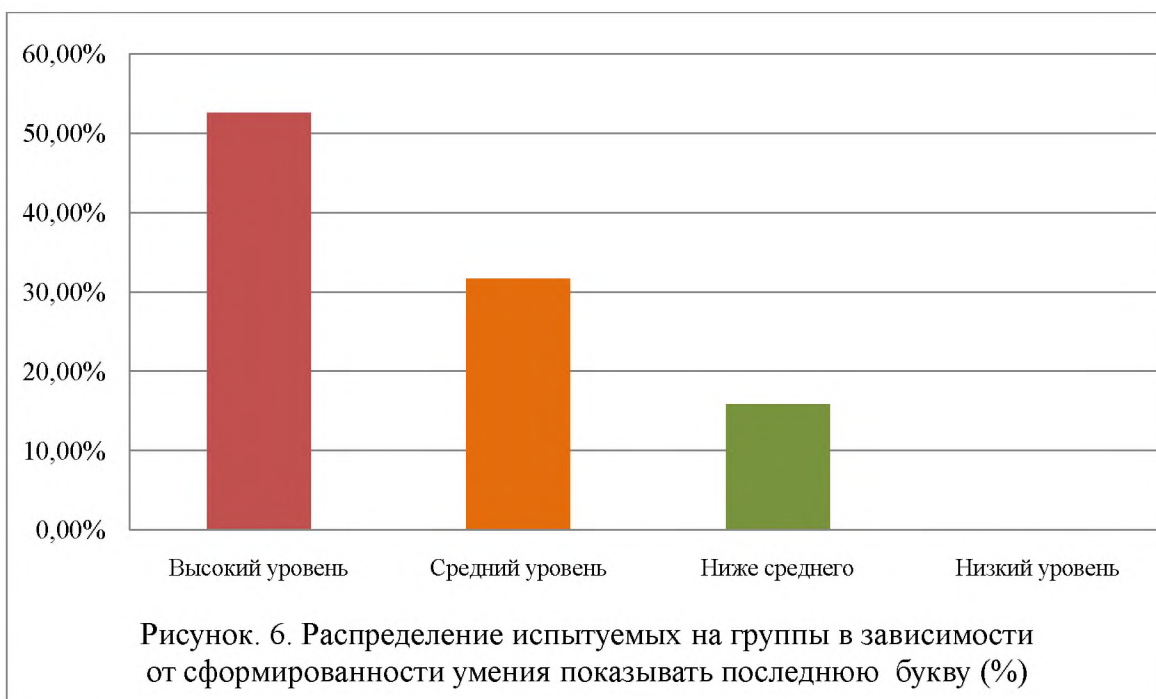
*Таблица 4 – Р-значения при сопоставлении результатов при применении критериев знаков и Уиллкоксона.*

Как видно из таблицы, полученные р-значения и следующие за ним выводы о корректности гипотезы тождественности умений показывать первую букву и называть первый звук подтверждается на уровне 0,05.

Результаты выполнения заданий II блока (*Исследование показа последней буквы*) на основе суммы набранных баллов нами также условно выделены 4 уровня успешности выполнения заданий по каждому блоку, которые оценивались по следующей шкале баллов:

- 3 высокий уровень успешности: 54 - 60 баллов;
- 4 средний уровень успешности: 45-53 балла;
- 5 ниже среднего уровня успешности: 30 – 44 баллов;
- 6 низкий уровень успешности: 0-29 баллов.

Суммированные результаты констатирующего эксперимента по II блоку (*показ последней буквы*) отражены в гистограмме (рисунок 6).



Как видно из гистограммы, 52,6 % членов экспериментальной группы (10 чел.) показали высокий уровень развития умения показывать последнюю букву в словах, 31,6 % (6 чел.) - средний уровень, на уровне ниже среднего 15,8 % (3 чел.), никто не продемонстрировал низкий уровень. На высоком уровне развития умения показывать последнюю букву в словах оказались 52,6 % обучающихся (10 чел.), набравшие от 54 до 60 баллов. Обучающиеся данной группы достаточно свободно ориентируются как гласных, так и в согласных буквах. В большинстве случаев быстро и уверенно называют буквы, в заданиях на определение последней гласной и последней согласной буквы в слове.

Средний уровень развития умения показывать последнюю букву в слове, продемонстрировали 31,6 % испытуемых (6 чел.), набрав от 45 до 53 балла. Эти дети хорошо ориентировались в заданиях на определение последней согласной буквы в слове, но допускали единичные ошибки на определение последней гласной буквы в слове.

Ниже среднего уровня развития оказались 15,8 % членов экспериментальной группы (3 чел.), которые набрали от 30 до 44 баллов.



Обучающиеся слабо ориентировались в изученных как гласных, так и в согласных буквах в конце слова.

На основании исследования звукового анализа (через называние последнего звука) испытуемые были нами также условно распределены на следующие четыре уровня в зависимости от степени сформированности умения называть последний звук.

Результаты выполнения заданий (называние последнего звука) по II блоку отражены в гистограмме на рисунке 7.



Согласно полученным данным, 42% членов экспериментальной группы (8 чел.) показали высокий уровень сформированности умения называть последний звук, 31,6 % (6 чел.) продемонстрировали средний результат называния, 21% (4 чел.) оказались на уровне ниже среднего, на низком уровне 5,2% (1 чел).

Высокий уровень представлен 42% испытуемых, набравших от 54 до 60 баллов. Обучающиеся данной группы достаточно свободно ориентируются как гласных, так и в согласных звуках. В большинстве случаев быстро и уверенно называют последний звук в слове. Свободно ориентируются в



заданиях на определение согласного звука в конце слова и на определение гласного звука в конце слова.

Средний уровень развития умения называть последний звук в слове продемонстрировали 31,6 % испытуемых (6 чел.), набрав от 45 до 53 балла. Во время обследования у данной категории обучающихся были обнаружены трудности сосредоточения и переключаемости внимания. Обучающиеся хорошо ориентировались в заданиях на определение последнего согласного звука в слове, но допускали ошибки на определение последнего гласного звука в слове.

На уровне ниже среднего оказались 21% обучающихся (4 чел.), которые набрали от 30 до 44 балла. Обучающиеся слабо ориентировались в изученных как гласных, так и в согласных звуках в конце слова.

Низкий уровень сформированности умения называть последний звук продемонстрировали 5,2% членов экспериментальной группы (1 чел.), набрав от 0 до 29 баллов. Обучающиеся данной группы испытывали трудности как в заданиях на определение согласного звука в конце слова, так и на определение гласного звука в конце слова (таблица 5,6), (приложение В).

*Таблица 5. Сопоставление уровней сформированности элементарного звуко-буквенного анализа, умений показывать последнюю букву и называть последний звук в слове. (% / чел.)*

показ / название	высокий	средний	ниже среднего	низкий
высокий	42/8			
средний	21 / 2	42 / 4		
ниже среднего		21 / 2	21 / 2	
низкий			5,2 / 1	

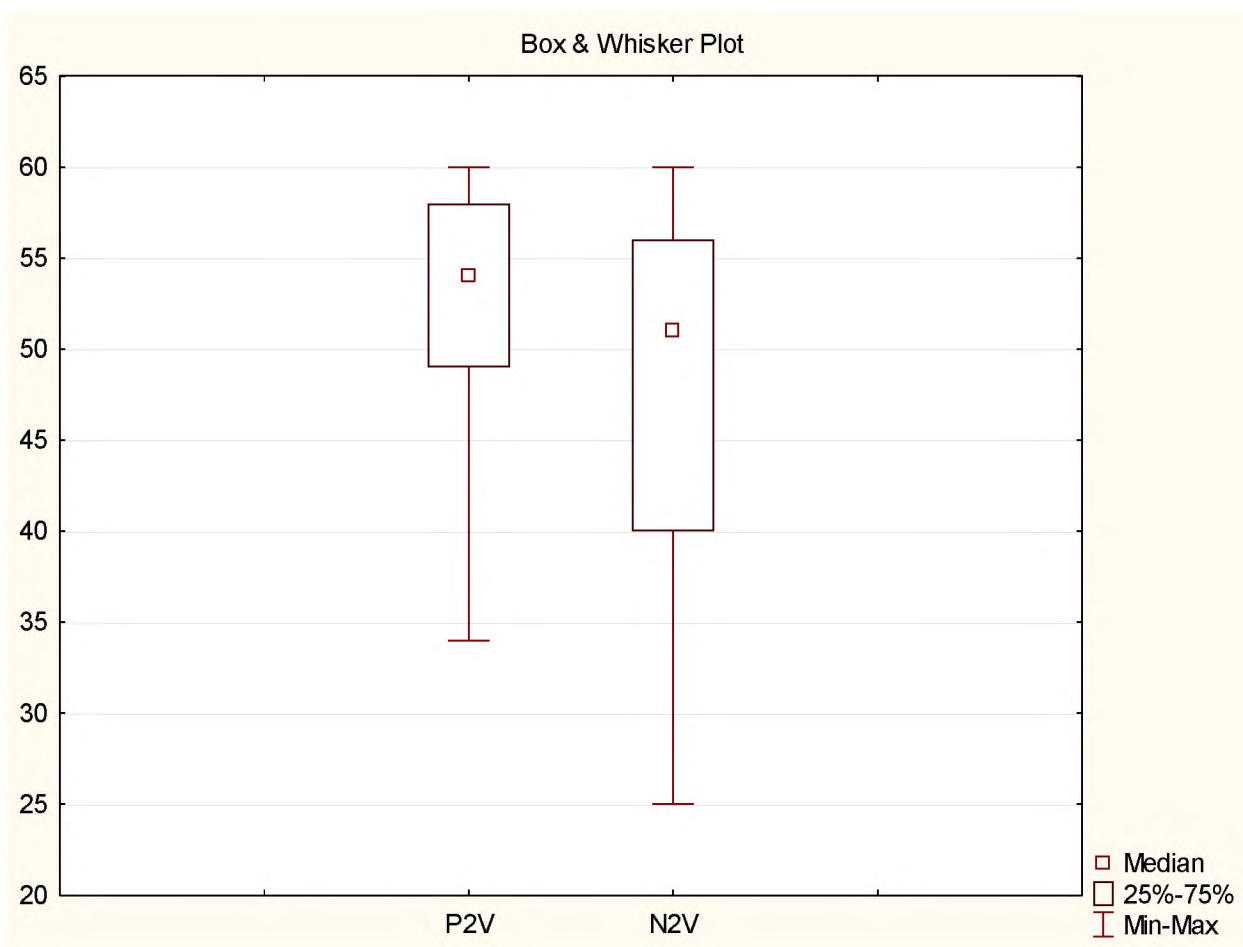
Проанализировав данные таблицы, мы увидели, что 42 % (8) обучающихся демонстрируют полное совпадение высоких результатов

показа последней буквы и название последнего звука . У 22%(4) обучающихся полное совпадение средних результатов.

Уровень ниже среднего при полном совпадении продемонстрировали 2 ребенка 10,5 %(2).

Низкий уровень при полном совпадении не продемонстрировал никто. Двое детей 10,5 %(2) небольшую разницу в 3 бала при высоком показе и среднем назывании. У двух детей незначительное несовпадение показе (средний уровень) и называния (уровень ниже среднего), в пределах 7-9 баллов. У одного ребенка также незначительное несовпадение показе (уровень ниже среднего) и называния (низкий уровень). Это ребенок с нарушением аутистического спектра, его показ выше, чем называние на 9 баллов. Следует отметить также, что при сопоставлении результатов показе не по уровням, а по количеству набранных баллов, выявлены более высокие баллы при показе по сравнению с называнием. Данный факт объясняется тем, что показ более доступен, так как при показе участвует меньшее количество анализаторов.

Данные представлены в и диаграмме (рисунок 8).



*Рисунок 8. Сопоставление сформированности умений показывать последнюю букву и называть последний звук.*

Как видно из рисунка 8, медианные, а также максимальные значения и верхние квартили результатов вариантов «Покажи» и « Назови» практически совпадают, что связано с преобладанием в экспериментальной группе обучающихся со сформированными умениями как показывать последнюю букву, так и называть последний звук.

Высокий уровень сформированности показали в обоих вариантах 42,% (8) испытуемых. Между нижними квартилями, а также между минимальными значениями и интерквартильными размахами распределения результатов мы наблюдаем значительную разницу. Полученные данные статистической достоверности не достигают, но при этом следует отметить, что результаты экспериментальной группы при исследовании умения

показывать последнюю букву выше, чем при исследовании умения называть последний звук.

Для выявления совпадений или различий в распределениях испытуемых в зависимости от сформированности умения показывать последнюю букву и называть последний звук нами были использованы также непараметрические статистические критерии для связанных выборок: тест знаков и критерий Уиллкоксона.

Для тестирования гипотезы о тождественности умений показывать последнюю букву и называть последний звук используются р-значения, при применении вышеупомянутых критериев. Они предложены в таблице 6.

*Таблица 6. Р-значения при применении критериев знаков и Уиллкоксона.*

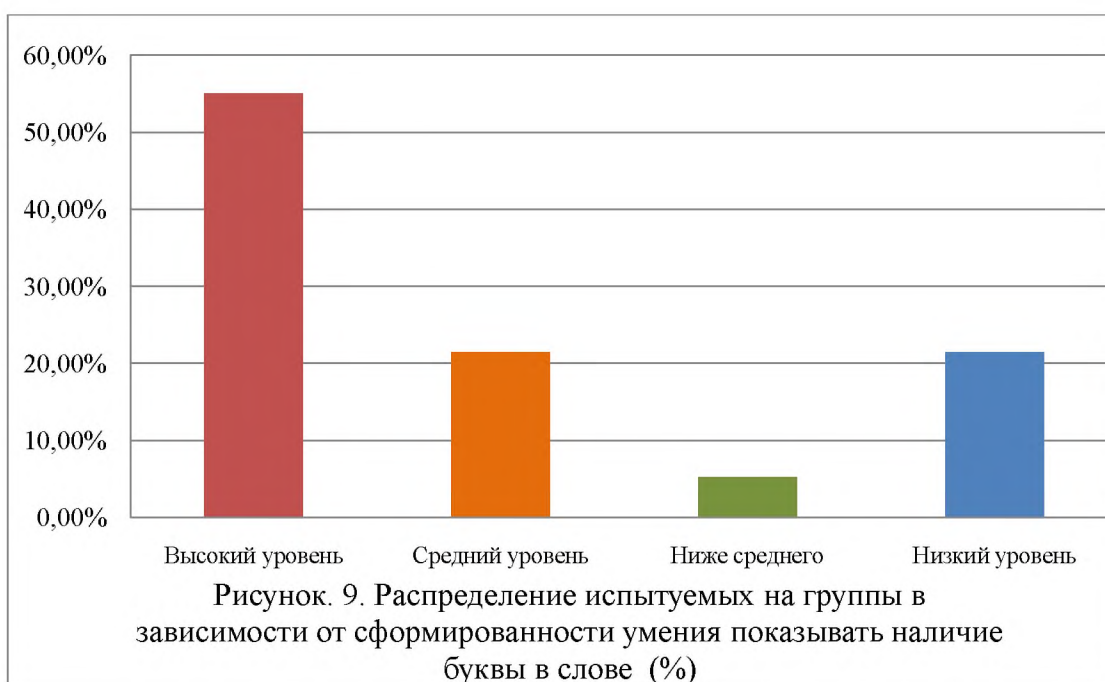
Статистический критерий	Тест знаков	Критерий Уиллкоксона
Р-значение	0,005	0,009

Как видно из таблицы, полученные р-значения и следуемые за ним выводы о корректности гипотезы тождественности умений показывать последнюю букву и называть последний звук не подтверждаются на уровне 0,05. Мы объясняем данные результаты тем, что действия называния звуков и показывания букв очень близки, но не тождественны. Данное отличие опровергает идентичность этих процессов, но не отвергает возможности предположить наличие между ними корреляции. Для этого нами был использован коэффициент корреляции Спирмена, значение которого составило 0,923, корреляция близка к единице, что говорит в свою очередь о наличии между данными явлениями тесной и значимой взаимосвязи. На основании этого мы можем считать использование метода оценивания знания показа последней буквы и называние последнего звука из трех предложенных все-таки валидным.

Результаты выполнения заданий III блока (*Исследование названия предмета на определение наличия буквы в слове*) оценивались по следующей шкале баллов:

1. высокий уровень успешности: 162 - 180 баллов;
1. средний уровень успешности: 135-161 балла;
2. ниже среднего уровня успешности: 90 – 134 баллов;
3. низкий уровень успешности: 0-89 баллов.

Результаты выполнения заданий III блока отражены в гистограммах на рисунках 9.10





Как видно из гистограмм, 52% членов экспериментальной группы (10 чел.) показали высокий уровень развития умения показывать и называть предмет при наличии буквы и звука в слове, 21,4 % (4 чел.) - средний уровень, на уровне ниже среднего 5,2% (1 чел.), 21,4 % (4 чел.) – низкий уровень.

На высоком уровне успешности -52% членов экспериментальной группы (10 чел.) оказались дети, владеющие самостоятельной речью.

Четверо испытуемых 31,6% показали средний уровень успешности, на уровне ниже среднего 5,2% (1 чел.) У этих детей показ буквы на наличие ее в слове находится в зоне ближайшего развития.

Низкий результат показа и названия продемонстрировали 31,6 % (4 чел.). Среди них большая часть детей, которая не владеет самостоятельной речью. В случае неправильного ответа оказывалась организующая и стимулирующая помощь. В некоторых случаях испытуемые после оказания стимулирующей помощи отвечали правильно, хотя в большинстве случаев механически копировали движения логопеда. Качественный анализ результатов выполнения заданий третьего блока показал, что в заданиях на определение наличия гласных букв и звуков, дети ориентировались лучше,

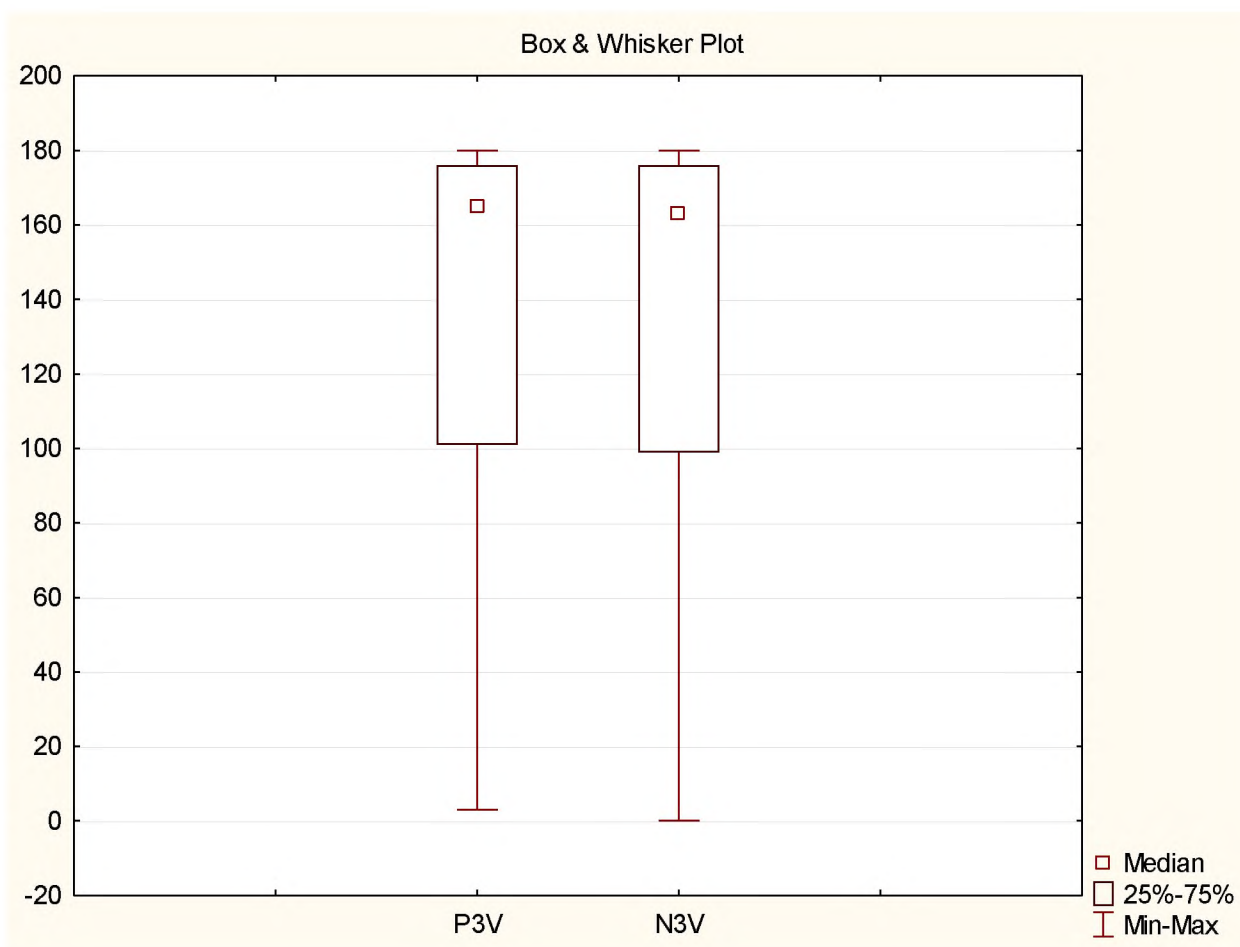
чем на определение наличия согласных букв и звуков. Наибольшие затруднения испытывали дети при выполнении заданий на определение согласной буквы и звука в середине слова. Часто для ответа на вопрос логопеда «в названии какого предмета есть буква А?» дети, не владеющие самостоятельной речью, использовали жесты, а в некоторых случаях показывали не предмет, а букву, копировали движения. У этих детей показ буквы и название звука на наличие его в слове находятся еще вне зоны развития (таблица 9), (таблица 8, приложение Д).

*Таблица 9. Сопоставление уровне сформированности элементарного звуко-буквенного анализа, умений показывать и называть наличие буквы и звука в слове. (% / чел.).*

показ название	высокий	средний	ниже среднего	низкий
высокий	52/10			
средний		31,6/ 4		
ниже среднего			5,2/ 1	
низкий				31,6/ 4

Проанализировав данные таблицы, мы увидели, что 52,% (10) обучающихся демонстрируют полное совпадение высоких результатов показа буквы и названия звука на наличие его в слове. У 31,6%(4) обучающихся полное совпадение средних результатов. Уровень ниже среднего при полном совпадении продемонстрировал 1 ребенок 5,2 %. Низкий уровень при полном совпадении также продемонстрировали 4 обучающихся 31,6 % (сопоставление результатов наличия буквы и звука в слове).





*Рисунок 11. Сопоставление сформированности умений показывать букву и называть звук на наличие их в слове.*

Как видно из рисунка 11, медианные, а также максимальные значения и верхние квартили результатов вариантов «Покажи» и «Назови» практически совпадают, что связано с преобладанием в экспериментальной группе обучающихся со сформированными в достаточной мере умениями как показывать предмет, так и называть слово при наличии заданного звука (в обоих вариантах высокий уровень сформированности продемонстрировали 52,% (10) испытуемых).

Для тестирования гипотезы о тождественности умений показывать букву и называть звук в слове используются также р-значения при применении вышеупомянутых критериев. Для того чтобы уверенно говорить о наличии совпадений или отличий, полученные данные мы проверили с помощью статистических методов. Полученные Р-значения подтвердили



гипотезу о статистической достоверности совпадений результатов двух включений на уровне значимости 0,05. Они предложены в таблице 10.

*Таблица 10. P-значения при применении критериев знаков и Уилкоксона*

Статистический критерий	Тест знаков	Критерий Уилкоксона
P-значение	0,024	0,049

Как видно из таблицы., полученные p-значения и следующие за ним выводы о корректности гипотезы тождественности умений показывать букву на наличие ее в слове и называть звук, не подтверждаются на уровне 0,05, но подтверждаются на уровне значимости 0,01, таким образом, мы попадаем в зону неопределенности. Требуется дальнейшее исследование на большей выборке испытуемых.

Данный факт не отвергает возможности предположить наличие корреляции. Для этого нами был использован коэффициент корреляции Спирмена, значение которого составило 0,970, что близко к единице, отсюда следует, что между данными явлениями тесная и значимая взаимосвязь. На основании этого мы можем считать использование метода оценивания умения определять наличие звука и буквы в слове через показ правильного варианта ответа из трех предложенных правомерным, а в отдельных случаях, при исследовании данного умения у детей, не владеющих общеупотребительной речью, исключительно необходимым и незаменимым.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования можно сделать выводы о целесообразности применения адаптированного варианта технологии GOMS для оценивания звуко-буквенного анализа у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью, а именно доказана валидность применения метода показа буквы из трех предложенных в наборе, структурированном по уровням сложности.

Результаты апробации учтены при разработке наборов заданий, структурированных по уровням сложности, и составлении методических рекомендации по обследованию элементарного звукобуквенного анализа у обучающихся начальных классов с умеренной умственной отсталостью (третья и четвертая задачи констатирующего эксперимента отражены ниже, параграф 2.3)

В качестве дальнейшей перспективы планируется доказательство данных выводов для оценивания более широкого спектра звуко-буквенного анализа, а также определение прогностической валидности и чувствительности к изменениям представленных наборов заданий.

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

На основе анализа методической литературы и полученных результатов констатирующего эксперимента нами определено содержание и уточнены требования к проведению мониторинга у обучающихся младших классов с умеренной степенью умственной отсталости.

В результате констатирующего эксперимента, а также на основе опыта применения в системе образования США нового генерального формата оценки (GOMs), нами были определены принципы общей и специальной педагогики и психологии, лежащие в основе мониторинга сформированности навыков элементарного звуко-буквенного анализа, а также содержание оценивания и требования к его организации и проведению.

В качестве принципов, лежащих в основе мониторинга сформированности навыков элементарного звуко-буквенного анализа, нами были определены следующие:

- 1) принцип поэтапности: соблюдение данного принципа позволяет отслеживать минимальные продвижения за короткие периоды, определять зону «ближайшего» развития и прогнозировать дальнейшее развитие детей;
- 2) количественно-качественного анализа;
- 3) валидности результатов, которые обеспечиваются через сопоставление результатов мониторинга с результатами обследования навыка чтения общепринятым методом (прочтения вслух).

Предлагаемый нами вариант мониторинга состоит из двух наборов заданий:

— обучающего, куда входят три вводных задания, необходимые для определения степени доступности испытания для каждого отдельно взятого ребенка, а также в соображениях увеличения времени, отводимого на принятие детьми инструкции;

— контрольного, включающего в себя три блока заданий, структурированных по степени сложности.

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

- повторение инструкции,
- повторение инструкции с демонстрацией взрослым правильного ответа,
- повторение инструкции с совместным выполнением задания (взрослый показывает правильный ответ рукой ребенка).

В контрольном блоке допустимые виды помощи ограничены одним повторением инструкции.

Из соображений минимизации временных затрат предъявление заданий серии, общая длительность процедуры мониторинга не должна превышать трех минут.

При оценивании результатов показа букв в контрольных заданиях должна быть использована четырехбалльная шкала. Сохранив в своей основе различия по мере и характеру оказываемой взрослым помощи, она включает в себя выставление:

3 баллов в случае верного самостоятельного выполнения задания обучающимся.

2 баллов – выполнение с самокоррекцией.

1 балл – в случае выполнения задания с организующей помощью взрослого,

0 баллов – при неправильном выполнении задания учащимся, даже после оказания помощи взрослого, либо отказе от выполнения задания.

При оценивании результатов знания букв общепринятым методом оценивания знания букв через их называние (вариант «назови»). Детям

предлагается назвать заданную букву, использовать тот же стимульный материал и использовать ту же четырехбальную шкалу.

По итогам эксперимента баллы должны суммироваться по каждой серии, в каждом блоке.

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

При предъявлении стимульного материала необходимо соблюдать ряд требований:

- стимульный материал предъявлять в количестве не более трех картинок в ряд, это обусловлено тем, что у детей с умственной отсталостью ограничены возможности зрительного восприятия. [32 с. 13];

- при предъявлении материала необходимо формулировать простую и четкую инструкцию, что обусловлено нарушением импрессивной речи у детей [31, с. 10];

- необходимо предусмотреть определенное количество заданий для обучения процедуре диагностики;

- использовать систему «подсказок», соотносимую с различными видами помощи, рекомендуемыми для оценки результативности обучения.

Для проведения звуко-буквенного анализа должны быть использованы лишь изучены буквы (А, О, У, М, С, Х).

Распределение заданий по сериям в рамках каждого блока должно проводиться нами на основе учета следующих **критериев**:

- 1) По артикуляционному признаку звуков (наличие/отсутствие преграды в ротовой полости);

- 2) Позиция звука в слове.

На основе выделенных критериев необходимо сформировать 3 блока, каждый блок должен состоять из серий заданий.

**Блок I.** Определение первой буквы в слове:

Серия I. Определение первой ударной гласной в слове.

Серия II. Определение первой безударной гласной в слове.

Серия III. Определение первой согласной в слове из стечения согласных.

Серия IV. Определение первой согласной в слове из слога-слияния.

Инструкция: Покажи первую букву. (Называется слово, демонстрируется предметная картинка на это слово, обучающийся должен показать первую букву слова из трех предложенных букв).

**Блок II.** Определение последней буквы в слове:

Серия I. Определение согласной буквы в конце слова.

Серия II. Определение гласной буквы в конце слова.

Инструкция: Покажи последнюю букву в слове. (Называется слово, демонстрируется предметная картинка на это слово, обучающийся должен показать последнюю букву слова из трех предложенных букв).

**Блок III.** Определение наличия буквы в слове:

Серия I. Определение гласной буквы в начале слова.

Серия II. Определение гласной буквы в середине слова.

Серия III. Определение гласной буквы в конце слова.

Серия IV. Определение согласной буквы в начале слова.

Серия IV. Определение согласной буквы в середине слова

Серия VI. Определение согласной буквы в конце слова.

Инструкция: В названии какого предмета есть буква «А». (Взрослый показывает картинки по порядку и называет их).

Процедура обследования должна состоять в следующем: ребенку предлагаются серии заданий, начиная с первого блока. Внутри каждой блока последовательно по одному предлагаются задания каждой серии.

Первые три задания каждого блока необходимо рассматривать как обучающие, и предлагать следующим образом:

1) предъявление – взрослый произносит инструкцию и ожидает от ребенка показа. Если ребенок показывает правильно, переходят к

следующему заданию. При отсутствии показа либо неверном показе вторично предъявляется это же задание.

2) предъявление – взрослый произносит инструкцию повторно и ожидает от ребенка показа. Если ребенок показывает правильно, то переходят к следующему заданию. При отсутствии показа либо неверном показе далее следует третье предъявление этого же задания.

3) предъявление – взрослый произносит инструкцию в третий раз, показывает правильный вариант и ожидает от ученика правильного повторения показа.

Если ребенок показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ -следует четвертое предъявление этого же задания.

4) предъявление – взрослый произносит инструкцию, берёт руку ребенка, совместно с ним показывает правильный вариант и ожидает от него повторения правильного показа. Если ребенок показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – задание интерпретируется как невыполненное даже с различными видами помощи. Такое четырехкратное предъявление со всеми видами помощи допустимо на первых трех заданиях каждой серии. Начиная с четвертого задания, допустимы лишь первые два предъявления, если после обучения на материале трех заданий ученик смысл задания не понимает (не показывает, показывает хаотично, все буквы подряд, недифференцировано), то последующие задания из этой серии больше не предлагаются.

Все результаты должны фиксироваться в протоколе.

Мы предполагаем, что вышеперечисленные положения и требования позволят объективно отслеживать минимальные учебные достижения в плане элементарного звуко-буквенного анализа у детей с умеренной умственной отсталостью.

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

С целью снятия утомления допускаются небольшие перерывы до двух минут, в это время ребенок может встать, походить по классу, выполнить движения вместе с взрослым. Необходимость паузы отслеживается взрослым визуально (от одной до трех пауз в течение тридцати минут).

Кроме того, мы считаем целесообразным проведение процедуры мониторинга с применением средств информационно-коммуникационных технологий, а именно – с помощью сенсорного экрана. Использование средств ИКТ позволит оптимизировать процедуру мониторинга и значительно упростить процесс обработки и демонстрации результатов. А также их применение позволяет существенно повысить мотивацию обучающихся и активизировать умственную деятельность, стимулировать их к более активной самостоятельной работе и формировать базовые учебные действия.



## Заключение

На основе анализа литературы по проблеме мониторинга учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью мы выделим следующие положения, принципиально необходимые для нашего исследования положения. Во-первых, на основании ряда преимуществ, существующих у GOMs, мы считаем целесообразным взять за основу для разработки отечественного мониторинга учебных достижений принципы данного метода, его подходы и основные организационные аспекты.

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

В-третьих, в рамках данной работы мы будем рассматривать педагогический мониторинг, в качестве субъекта которого будет выступать учитель, а в роли объекта – сформированность навыка элементарного звуко-буквенного анализа у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Таким образом, при разработке мониторинга сформированности навыков звуко-буквенного анализа у младших школьников с умеренной умственной отсталостью мы будем учитывать две группы условий:

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

2. психолого-педагогические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью, в числе которых:

- своеобразии протекания процессов высшей нервной деятельности;
- наличие сопутствующих нарушений, осложняющих умственную отсталость;

- специфическое недоразвитие внимания: малый объем, недостаточная устойчивость, нарушение распределения, произвольности;

- специфическое недоразвитие восприятия: замедленность, фрагментарность, недостаточная устойчивость, низкий уровень развития избирательности и константности, нарушение обобщенности, его прерывистость и нарушение целостности;

специфическое недоразвитие памяти: замедленность и непрочность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость, плохое припоминание.

На основе выводов, сделанных нами в результате анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы, при разработке мониторинга сформированности элементарного звуко-буквенного анализа у младших школьников с умеренной умственной отсталостью, мы будем руководствоваться следующими положениями:

- на основании ряда преимуществ, существующих у GOMs, мы считаем целесообразным взять за основу для разработки отечественного мониторинга звуко-буквенного анализа, его подходы и основные организационные аспекты;

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

- в рамках данной работы мы будем рассматривать педагогический мониторинг, в качестве субъекта которого будет выступать учитель, а в роли

объекта - процесс формирования навыка элементарного звукобуквенного анализа у обучающихся, с умеренной умственной отсталостью.

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

В рамках констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

1. Разработать и протестировать наборы заданий.
2. Выявить особенности и уровни сформированности элементарного звуко-буквенного анализа;
3. Подтвердить валидность метода оценивания навыка звуко-буквенного анализа через показ;
4. Составить методические рекомендации.

Для реализации первой задачи нами разработаны и апробированы наборы заданий по трем блокам.

В рамках второй задачи нами проводились количественный и качественный анализы по каждому блоку констатирующего эксперимента. Внутри каждого блока, по каждой серии констатирующего эксперимента проведен количественный и качественный анализ по двум направлениям: - показ и называние правильного варианта из трех предложенных.

В рамках третьей задачи, для подтверждения валидности представленного метода оценивания навыка сформированности элементарного звуко-буквенного анализа через показ правильного варианта из трех предложенных, каждое задание нами предъявлялось ребенку повторно, но с инструкцией - назови.

Для реализации четвертой задачи констатирующего эксперимента нами составлены методические рекомендации на основе анализа литературы и результатов апробации.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования можно сделать выводы о целесообразности применения адаптированного варианта технологии GOMS для оценивания сформированности навыков звуко-буквенного анализа у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью, а именно доказана валидность применения метода показа буквы из трех предложенных в наборе, структурированном по уровням сложности.

В качестве дальнейшей перспективы планируется доказательство данных выводов для оценивания более широкого спектра звуко-буквенного анализа, а также определение прогностической валидности и чувствительности к изменениям представленных наборов заданий.

## Библиографический список:

1. Абери, Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) [Текст] / Б. Абери, А.В. Мамаева, Р. Тича // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015. – г. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. – С.150-155.
2. Акимова, М.К. Психологическая диагностика [Текст]: учеб. пособие / М.К. Акимова, К.М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2008. – 652 с.
3. Аксёнова М.В. Мониторинг образовательных достижений обучающихся как технология управления качеством обучения в специальном (коррекционном) образовательном учреждении / М.В. Аксенова / [Электронный ресурс] URL [http://pedsovet.org/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=5829](http://pedsovet.org/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=5829) (дата обращения 20.11.2017).
4. 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
5. Афоничкин, А.И. Управленческие решения в экономических системах: учеб. пособие / А.И. Афоничкин, Д.Г. Михаленко. – СПб.: Питер, 2009.-408с.
6. Баряева, Л.Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя / Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина. СПб.: Издательство «Союз», 2004.
7. Баряева, Л.Б. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Санкт-Петербург.: 2011.146 с.
8. Бгажнокова, И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М.

Бгажноковой. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 181 с. — (Коррекционная педагогика).

9. Выготский Л.С. Основы дефектологии. -СПб.: Лань, 2003. - 654 с

10. 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

11. Григоренко Н.Ю. Гласные звуки и буквы. Формирование навыков чтения и письма у детей с речевыми нарушениями: рабочая тетрадь. – М.: Прометей, Книголюб, 2003 – С.51-56.

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

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

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

15. Зайцева Е.А. Мониторинг сформированности элементарного звукового анализа у обучающихся с умеренной умственной отсталостью./Зайцева Е.А.// «The Newman in Foreign Policy» Журнал международных исследований./06-07.2017.-№37(81).-С.21-23.

16. Зайцева Е.А. Специфика обучения чтению обучающихся с умеренной умственной отсталостью// Вестник КГПУ им В.П.Астафьева.2016.№3.с 43-48.

17. Исаева Т.Н. Методическое пособие по обучению и воспитанию детей-инвалидов с умеренной и выраженной умственной отсталостью в условиях семьи. М.: 2012.36с.

18. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб.: Речь, 2003.

19. Казанцева, Е.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью в системе обучения и воспитания в школе VIII вида // Специальное образование. 2010. № 1. С. 46-5

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

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

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

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

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

25. Ковалевский В.П. Маркетинговые исследования: учеб. пособие / В.П. Ковалевский, О.М. Калиева, О.П. Михайлова. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 188 с.

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

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

28. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2004. С. 303 .

29. Литвак, Б.Г. Экспертные оценки и принятие решений: учеб. пособие / Б.Г. Литвак. – М.: Патент, 1996. – 271 с.

30. Логинова, Е.Т. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): возможности и перспективы / Никитина, М.И., Логинова, Е.Т. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина / 2015 г. - Выпуск № 4. том 3. – С.50-51

31. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. Практическое пособие, М.: АРКТИ, 2000. с 120-125 с.

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

33. Мамаева А.В. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) / А.В. Мамаева, Р. Тича, Б. Абери // Особые дети в обществе: Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. – М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. – С.150 -155.

34. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Содержание и способы оценивания навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно - практической конференции (15 октября 2016 г., г. Екатеринбург) / В 3 ч. Ч.1 - Екатеринбург: Аэтерна, 2016. С. 216 – 219.



35. Мамаева, А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом (Учебно-методическое пособие). Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009.
36. Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании. Книга 1. – СПб.: Изд-во «Образование - культура», 1998. - 344 с.
37. Мастюкова, Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2003.
38. Мотышина, М.С. Исследование систем управления: учеб. пособие / М.С. Мотышина, В.Е. Кантор. – СПб.: БИЭПП, 2015. – 248 с.
39. Нурлыгаянов, И.Н. Представления о человеке с нарушениями интеллекта в современном российском обществе // Дефектология. 2012. №5. С. 77-83.
40. Орлов, А.И. Теория принятия решений [Текст]: учеб. пособие / А.И. Орлов. – М.: Март, 2004. – 656 с.
41. Певзнер, М.С. Дети-олигофрены. М., 1959.
42. Певзнер, М.С. Клиника психопатий в детском возрасте (опыт лечебно-педагогической работы). М., 1941.
43. Певзнер, М.С., Власова, Т.А. Дети с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973.
44. Певзнер, М.С., Ростягайлова, Л.И., Мастюкова Е.М. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. М., 1982.
45. Подковко Е.Н. Научно-педагогические основы мониторинга качества обучения // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2012/05/1076> (дата обращения: 12.11.2017).
46. Попова, В.Н., Аскритова, Е.А., Прокофьева, Е.М. Формирование коммуникативных навыков у детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости в условиях стационарного учреждения // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. Дата публикации: 29.03.2013 [Электронный ресурс] Точка доступа: <http://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya->

pedagogika/library/2013/03/29/formirovanie-kommunikativnykh-navykov-u-detey-s

47. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5133>, свободный. – Яз. рус., англ.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

56. Синицына, О. А., Савина, Е. А. Формирование коммуникативной деятельности у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 269-271

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

58. Постникова Н.Н. Диагностика узнавания букв обучающихся 2 классов с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева 2015. №3(33). с.169-173.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

68. Extending Curriculum-Based Measurement to Assess Performance of Students with Significant Cognitive Disabilities [Электронный ресурс] / R.Tichá, T. Wallace. –Режим доступа:

<http://minnesota.universitypressscholarship.com/view/10.5749/minnesota/9780816679706.001.0001/upso-9780816679706-chapter-18> для открытия полного текста статьи необходима авторизация. – Яз. англ.

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

## Приложение А

Таблица 1. Характеристика детей экспериментальной группы

№	Имя	Возраст	Условия проживания	Сопутствующие заболевания	Психолого-педагогические особенности
1	Саша К	15 лет	полная семья	ребенок-инвалид	фразовая речь в стадии формирования, возбудимость
2	Витя Ф	10 лет	неполная семья	-	фразовая речь сформирована, возбудимость
3	Андрей Т	9 лет	полная семья	-	фразовая речь сформирована
4	Миша Т	12 лет	полная семья	ДЦП	фразовая речь в стадии формирования, речевая активность снижена, тормозимость, нарушение зрительного восприятия
5	Регина Ш	10 лет	полная семья	Ребенок с аутистическим спектром	фразовая речь в стадии формирования, тормозимость, аутистико-подобное поведение
6	Даша К	12 лет	полная семья	—	фразовая речь сформирована
7	Катя К	10 лет	неполная семья	—	фразовая речь сформирована, речевая активность снижена.
8	Коля Т	14 лет	опека	—	фразовая речь в стадии формирования, речевая активность снижена, тормозимость, нарушение зрительного восприятия
9	Кирилл П	13 лет	неполная семья	ДЦП	фразовая речь сформирована, возбудимость,

					аффективные вспышки, нарушено внимание.
10	Диана К	8 лет	неполная семья	–	фразовая речь сформирована, речевая активность снижена.
11	Миша З	12 лет	полная семья	ДЦП	фразовая речь в стадии формирования. Речевая активность снижена, нарушение зрительного восприятия, нарушено внимание.
12	Юля М	9 лет	полная семья	-	фразовая речь сформирована
13	Андрей К	10 лет	полная семья	-	фразовая речь сформирована
14	Юля Т	11 лет	полная семья	–	фразовая речь сформирована
15	Ростислав Х	9 лет	полная семья	–	фразовая речь сформирована, возбудимость, нарушено внимание
16	Дима Б	11 лет	опека	шизофрения	фразовая речь сформирована, возбудимость, агрессивность
17	Полина П	12 лет	полная семья	-	фразовая речь сформирована.
18	Марина К	13 лет	неполная семья	–	фразовая речь сформирована, речевая активность снижена. Нарушение зрительного восприятия, нарушено внимание
19	Даша Т	9 лет	полная семья	–	фразовая речь в стадии формирования, речевая активность снижена

*Приложение Б***Таблица 2. Результаты показа первой буквы и названия первого звука в слове.**

<b>№</b>	<b>Имя</b>	<b>Количество баллов при показе первой буквы в слове.</b>	<b>Уровень</b>	<b>Количество баллов при назывании первого звука в слове.</b>	<b>Уровень</b>
1	Саша К.	119	высокий	120	высокий
2	Витя Ф.	57	низкий	28	низкий
3	Андрей Т.	120	высокий	120	высокий
4	Миша П.	102	средний	100	средний
5	Регина Ш.	55	низкий	86	ниже среднего
6	Даша К.	75	ниже среднего	77	ниже среднего
7	Катя К.	119	высокий	119	высокий
8	Коля Т.	115	высокий	120	высокий
9	Кирилл П.	118	высокий	112	высокий
10	Диана К.	112	высокий	102	высокий
11	Миша З.	117	высокий	120	высокий
12	Юля М.	118	высокий	119	высокий
13	Андрей К.	108	высокий	110	высокий
14	Юля Т.	91	средний	93	средний
15	Ростислав Х.	103	средний	102	средний
16	Дима Б.	114	высокий	119	высокий
17	Полина П.	113	высокий	115	высокий
18	Марина К.	111	высокий	108	высокий

19	Даша Т.	114	высокий	118	высокий
----	---------	-----	---------	-----	---------



*Приложение В***Таблица 5. Результаты показа последней буквы и названия последнего звука в слове.**

<b>№</b>	<b>Имя</b>	<b>Количество баллов при показе последней буквы в слове.</b>	<b>Уровень</b>	<b>Количество баллов при назывании последнего звука в слове.</b>	<b>Уровень</b>
1	Саша К.	55	высокий	60	высокий
2	Витя Ф.	34	ниже среднего	25	низкий
3	Андрей Т.	60	высокий	60	высокий
4	Миша П.	37	ниже среднего	40	ниже среднего
5	Регина Ш.	38	ниже среднего	33	ниже среднего
6	Даша К.	45	средний	38	ниже среднего
7	Катя К.	60	высокий	60	высокий
8	Коля Т.	49	средний	40	ниже среднего
9	Кирилл П.	56	высокий	53	средний
10	Диана К.	51	средний	51	средний
11	Миша З.	60	высокий	59	высокий
12	Юля М.	59	высокий	56	высокий
13	Андрей К.	57	высокий	55	высокий
14	Юля Т.	51	средний	47	средний
15	Ростислав Х.	51	средний	49	средний

16	Дима Б.	54	высокий	51	средний
17	Полина П.	58	высокий	54	высокий
18	Марина К.	52	средний	45	средний
19	Даша Т.	58	высокий	55	высокий

*Приложение Г***Таблица 8. Результаты умения показывать и называть предмет при наличии буквы и звука.**

<b>№</b>	<b>Имя</b>	<b>Количество баллов при показе наличия буквы в слове</b>	<b>Уровень</b>	<b>Количество баллов при назывании наличия звука в слове</b>	<b>Уровень</b>
1	Саша К.	174	высокий	176	высокий
2	Витя Ф.	62	низкий	72	низкий
3	Андрей Т.	180	высокий	180	высокий
4	Полина П.	166	высокий	172	высокий
5	Миша П.	151	средний	141	средний
6	Регина Ш.	62	низкий	52	низкий
7	Даша К.	3	низкий	0	низкий
8	Катя К.	179	высокий	178	высокий
9	Коля Т.	165	высокий	163	высокий
10	Кирилл П.	171	высокий	166	высокий
11	Диана К.	152	средний	150	средний
12	Миша З.	180	высокий	180	высокий
13	Юля М.	174	высокий	170	высокий
14	Андрей К.	157	средний	155	средний
15	Юля Т.	101	ниже среднего	99	ниже среднего
16	Ростислав Х.	83	низкий	80	низкий
17	Дима Б.	176	высокий	176	высокий
18	Марина К.	156	средний	147	средний

19	Даша Т.	177	высокий	168	высокий
----	---------	-----	---------	-----	---------

## Приложение Д

*Методические рекомендации по проведению мониторинга сформированности звуко-буквенного анализа у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.*

<b>Блок I Определение первой буквы в слове.</b>		
<p><b>Серия I.</b> Определение первой ударной гласной в слове.  <b>Серия II.</b> Определение первой безударной гласной в слове.  <b>Серия III.</b> Определение первой согласной в слове из стечения согласных.  <b>Серия IV.</b> Определение первой согласной в слове из слога – слияния.</p>		
<b>Инструкция</b>	<b>Речевой материал</b>	<b>Стимульный материал к заданиям</b>
<b>Обучающие (3 задания)</b>		
1.Покажи первую букву.	I.1 обучающее. Покажи первую букву в слове АИСТ	АСУ
2.Назови первую букву.	I.2 обучающее. Покажи первую букву в слове УТКА	СМУ
	I.3 обучающее. Покажи первую букву в слове ОКНА	ОМХ
<b>Диагностические</b>		
<b>Серия I. (10 заданий)</b>		
1.Покажи первую букву.	<b>I.1.</b> Покажи первую букву в слове УХО	СМУ
2.Назови первую букву.	<b>I.2.</b> Покажи первую букву в слове ОСЫ	ОАМ
	<b>I.3.</b> Покажи первую букву в слове АЗБУКА	САМ
	<b>I.4.</b> Покажи первую букву в слове ОВОЩИ	АХ О
	<b>I.5.</b> Покажи первую букву в слове УТКИ	СМУ
	<b>I.6.</b> Покажи первую букву в слове ОБЛАКО	ОМХ
	<b>I.7.</b> Покажи первую букву в слове УШИ	СУМ
	<b>I.8.</b> Покажи, первую букву в слове УЛЕЙ	СМУ
	<b>I.9.</b> Покажи, первую букву в слове ОБРУЧ	АОМ

	<b>I.10.</b> Покажи, первую букву в слове УЖ	МСУ
<b>Серия II. (10 заданий)</b>		
1.Покажи первую букву.	<b>II.1.</b> Покажи первую букву в слове УКРОП	УСМ
	<b>II.2.</b> Покажи первую букву в слове АПЕЛЬСИН	АХМ
2.Назови первую букву.	<b>II.3.</b> Покажи первую букву в слове УТЮГ	СМУ
	<b>II.4.</b> Покажи первую букву в слове АНАНАС	МАХ
	<b>II.5.</b> Покажи первую букву в слове УКОЛ	СУМ
	<b>II.6.</b> Покажи первую букву в слове УЛИТКА	УМС
	<b>II.7.</b> Покажи первую букву в слове. АЛЬБОМ	УАХ
	<b>II.8.</b> Покажи первую букву в слове АВТОБУС	ХМА
	<b>II.9.</b> Покажи первую букву в слове АРБУЗ	МСА
	<b>II.10.</b> Покажи первую букву в слове УСЫ	УМА
<b>Серия III (10 заданий).</b>		
1.Покажи первую букву.	<b>III.1.</b> Покажи первую букву в слове СТОЛ	МУС
	<b>III.2.</b> Покажи первую букву в слове СВИСТОК	ХАС
2.Назови первую букву.	<b>III.3.</b> Покажи первую букву в слове СТУЛ	МСА
	<b>III.4.</b> Покажи первую букву в слове СЛОН	САМ
	<b>III.5.</b> Покажи первую букву в слове ХЛОПУШКА	МАХ
	<b>III.6.</b> Покажи первую букву в слове СТАКАН	МСУ
	<b>III.7.</b> Покажи первую букву в слове СНЕЖИНКА	СУМ
	<b>III.8.</b> Покажи первую букву в слове ХРЮША	ХОМ
	<b>III.9.</b> Покажи первую букву в слове СТАЯ	СМХ
	<b>III.10.</b> Покажи первую букву в слове ХЛЕБ	МХО
<b>Серия IV(10 заданий).</b>		
1.Покажи первую букву.	<b>IV.1.</b> Покажи первую букву в слове МУХА	СМО
	<b>IV.2.</b> Покажи первую букву в слове ХАЛАТ	АХМ
2.Назови первую букву	<b>IV.3.</b> Покажи первую букву в слове МАК	МАС
	<b>IV.4.</b> Покажи первую букву в слове МЫЛО	ОХМ
	<b>IV.5.</b> Покажи первую букву в слове ХОМЯК	МУХ
	<b>IV.6.</b> Покажи первую букву в слове СОК	МАС
	<b>IV.7.</b> Покажи первую букву в слове ХОЛОДИЛЬНИК/	АХМ
	<b>IV.8.</b> Покажи первую букву в слове САНКИ /	УСМ
	<b>IV.9.</b> Покажи, первую букву в слове МАЛИНА	МСА

	<b>IV.10.</b> Покажи, первую букву в слове СУМКА	УМС
<b>Блок II Определение последней буквы в слове.</b>		
Серия I. Определение согласной буквы в конце слова. Серия II. Определение гласной буквы в конце слова.		
<b>Инструкция</b>	<b>Речевой материал</b>	Сти мультфильма к заданиям.
<b>Обучающие (3 задания)</b>		
1.Покажи последнюю букву в слове... 2.Назови последнюю букву в слове...	II.1 обучающее. Это МОХ. Покажи последнюю букву в слове МОХ	ХОМ
	II.2 обучающее. Это ДОМ. Покажи последнюю букву в слове ДОМ	САМ
	II.3 обучающее. Это НОС. Покажи последнюю букву в слове НОС	УСМ
<b>Диагностические</b>		
<b>Серия I. (10 заданий)</b>		
1.Покажи последнюю букву в слове... 2.Назови последнюю букву в слове...	<b>I.1.</b> Покажи последнюю букву в слове ГНОМ	УМС
	<b>I.2.</b> Покажи последнюю букву в слове МОРС /	АМС
	<b>I.3.</b> Покажи последнюю букву в слове ОРЕХ	ХОМ
	<b>I.4.</b> Покажи последнюю букву в слове ДЫМ	АМХ.
	<b>I.5.</b> Покажи последнюю букву в слове РИС	СМХ
	<b>I.6.</b> Покажи последнюю букву в слове ГОРОХ	ХМА
	<b>I.7.</b> Покажи последнюю букву в слове АЛЬБОМ	ОМС
	<b>I.8.</b> Покажи последнюю букву в слове СОМ	СУМ
	<b>I.9.</b> Покажи последнюю букву в слове ОРЕХ	ХОМ
	<b>I.10.</b> Покажи последнюю букву в слове КЕКС /	МУС
<b>Серия II. (10 заданий)</b>		
1.Покажи последнюю букву в слове... 2.Назови последнюю букву в слове...	<b>II.1.</b> Покажи последнюю букву в слове РЫБА	МСА
	<b>II.2.</b> . Покажи последнюю букву в слове МОЛОКО	ОМХ
	<b>II.3.</b> Покажи последнюю букву в слове МИШКА	УАС
	<b>II.4.</b> Покажи последнюю букву в слове КЕНГУРУ	УСМ
	<b>II.5.</b> . Покажи последнюю букву в слове МАЛИНА	ОХА

	<b>П.6.</b> Покажи последнюю букву в слове ЛИСА	ОАМ
	<b>П.7.</b> Покажи последнюю букву в слове РОЗА	МСА
	<b>П.8.</b> Покажи последнюю букву в слове ПАЛЬТО	ХОМ
	<b>П.9.</b> Покажи последнюю букву в слове РУКА	САХ
	<b>П.10.</b> Покажи последнюю букву в слове МУХА	АХМ
<b>Блок III. Определение наличия буквы в слове.</b>		
<b>Серия I.</b> Определение наличия гласной буквы в начале слова.		
<b>Серия II.</b> Определение наличия гласной буквы в середине слова.		
<b>Серия III.</b> Определение наличия гласной буквы в конце слова.		
<b>Серия IV.</b> Определение наличия согласной буквы в начале слова.		
<b>Серия V.</b> Определение наличия согласной буквы в середине слова.		
<b>Серия VI.</b> Определение наличия согласной буквы в конце слова.		
<b>Инструкция</b>	<b>Речевой материал</b>	Стимульный материал к заданиям.
<b>Обучающие (3 задания)</b>		
В названии, какого предмета есть буква ... (взрослый показывает картинки по порядку и называет их).	III.11 обучающее. ЛУК, АРБУЗ, ГРИБ	А / картинка
	III.2 обучающее. РАК, МАК, ОСЫ	О / картинка
	III.33 обучающее. АВТОБУС, ДОМ, НОЖ	А / картинка
<b>Диагностические</b>		
<b>Серия I. (10 заданий)</b>		
В названии, какого предмета есть буква ... (взрослый показывает картинки по порядку и называет их).	I.1. АИСТ, ТИГР, ЛУК	А / картинка
	I.2. МАК, УТКА, КИТ	У / картинка
	I.3. АВТОБУС, ДОМ, НОЖ	А / картинка
	I.4. УТЮГ, ШАР, РИС	У / картинка
	I.5. ЛУК, АРБУЗ, ГРИБ	А / картинка
	I.6. РАК, ОСЫ, КИТ	О / картинка
	I.7. МЯЧ, ЛАК, УХО	У / картинка
	I.8. ОБЛАКО, ЛАК, СЫР	О / картинка
	I.9. УЛИТКА, МЯЧ, КНИГИ	У / картинка
	I.10. КИТ, ШАР, ОБРУЧ	О / картинка



<b>Серия II (10 заданий).</b>		
В названии, какого предмета есть буква ... (взрослый показывает картинки по порядку и называет их).	II.1. САНКИ, ЖУК, МЯЧ	У / картинка
	II.2. СОК, БЫК, МАК	О / картинка
	II.3. РАК, МОСТ, ЛИСТ	А / картинка
	II.4. КОТ, КИТ, МАК	О / картинка
	II.5. КРЕМ, СТАКАН, БУСЫ	У / картинка
	II.6. МЫШЬ, ГРУША, ХЛЕБ	У / картинка
	II.7. ЛИСТ, СТОЛ, ШАРФ	А / картинка
	II.8. СТУЛ, САНКИ, НОЖ	А / картинка
	II.9. МАК, НОЖ, ШАРФ	О / картинка
	II.10. ДОМ, ХЛЕБ, МАК	О / картинка
<b>Серия III (10 заданий).</b>		
В названии, какого предмета есть буква ... (взрослый показывает картинки по порядку и называет их).	III.1. ГРИБ, МЯЧ, ЯЙЦО	О / картинка
	III.2. ЛИСА, ЛУК, СОК	А / картинка
	III.3. ЛАК, ВЕДРО, ФЛАГ	О / картинка
	III.4. ЮЛА, ДОМ, КИТ,	А / картинка
	III.5. КНИГА, БАНАН, ПАЛЬТО	О / картинка
	III.6. РУКА, ГРИБ, ДОМ	А / картинка
	III.7. ЛУК, СОК УТКА.	А / картинка
	III.8. АПЕЛЬСИН, КНИГИ, КЕНГУРУ	У / картинка
	III.9. СТУЛ, РУЧКА, СТОЛ	А / картинка
	III.10. РУКА, КНИГИ, СТУЛ	А / картинка
<b>Серия IV (10 заданий).</b>		
В названии, какого предмета есть буква ... (взрослый показывает картинки по порядку и называет их).	IV.1. СОМ, ДОМ, ЛЕВ	С / картинка
	IV.2. КОТ, МАСКА, СТОЛ	М / картинка
	IV.3. СЫР, ОЧКИ, МЫЛО	М / картинка
	IV.4. ДОМ, ХОМЯК, СОМ	Х / картинка
	IV.5. КОТ, СОК, БЫК	С / картинка
	IV.6. МЫШЬ, СОК, ГУСЬ	М / картинка
	IV.7. МАК, ЛАК, КИТ	М / картинка
	IV.8. СЫР, ОЧКИ, ДОМ	С / картинка
	IV.9. ДОМ, ХЛЕБ, ЛАК	Х / картинка
	IV.10. САНКИ, КОТ, МЯЧ	С / картинка
<b>Серия V (10 заданий).</b>		

В названии, какого предмета есть буква (взрослый показывает картинки по порядку и называет их).	V.1. ЖУК, ЛИМОН, ШКАФ	М/ картинка
	V.2. МЯЧ, УХО, ДОМ	Х / картинка
	V.3. ГРИБ, ДОМ, ОСЫ	С / картинка
	V.4. МОСТ, КОТ, ГРИБ	С / картинка
	V.5. САХАР, МОЛОКО, ВЕДРО	Х / картинка
	V.6. РАК, ОСЛИК, ДЫМ	С/ картинка.
	V.7. ЛИСА, ПЕРО, ДОМ	С/ картинка
	V.8. УХО, ДОМ, МЯЧ	Х / картинка
	V.9. БУСЫ, ЛАК, ОЧКИ	С / картинка
	V.10. НОЖ, МУХА, ДОМ	Х/ картинка
<b>Серия VI (10 заданий).</b>		
В названии, какого предмета есть буква ... (взрослый показывает картинки по порядку и называет их).	VI.1. КОРОВА, ГРИБ, ПЕТУХ	Х / картинка
	VI.2. ДОМ, МЯЧ, АВТОБУС	С/ картинка
	VI.3. ОРЕХ, МЯЧ, СОМ	Х / картинка
	VI.4. ЛАК, ОЧКИ, ДОМ	М / картинка
	VI.5. БАНАН, ГОРОХ, ГНОМ	Х / картинка
	VI.6 МАК, ЛУК, РИС	С. / картинка
	VI.7 СОМ, УТЮГ, КОТ,	М. / картинка
	VI.8 . СОМ, ЛАК, ТОРТ	М / /картинка
	VI.9. КВАС, ДОМ, КИТ	С / /картинка
	VI.10. БАНАН, ГОРОХ , ГНОМ	Х /картинка