

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

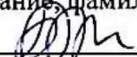
Денисова Ксения Юрьевна

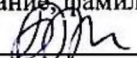
## МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ


### МОНИТОРИНГ ЗНАНИЯ БУКВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

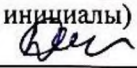
направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
направленность (профиль) образовательной программы  
Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений

#### Допускаю к защите:

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики  
к.п.н., доцент Беляева О. Л.  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)  
19.11.2018   
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы к.п.н.,  
доцент кафедры коррекционной педагогики  
Беляева О. Л.  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)  
19.11.2018   
(дата, подпись)

Научный руководитель к.п.н.,  
доцент кафедры коррекционной педагогики  
Мамаева А.В.  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)  
19.11.2018   
(дата, подпись)

Студент Денисова К.Ю.  
(фамилия, инициалы)  
19.11.2018   
(дата, подпись)

Красноярск 2018

## Оглавление

Введение.....	2
Глава 1. Анализ литературы по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.....	10
1.1. Оценка учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.....	10
1.2. Условия, влияющие на содержание и процедуру мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью .....	21
Глава 2. Изучение факторов, влияющих на содержание и процедуру мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.....	34
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	34
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	40
2.3. Методические рекомендации по проведению мониторинга у обучающихся с умеренной умственной отсталостью .....	53
Заключение .....	57
Библиографический список .....	62
Приложение	

## Введение

**Актуальность.** Федеральный закон от 29. 12. 2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантировал право на получение образования лицами с умственной отсталостью различной степени. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью предоставил два варианта адаптированных основных общеобразовательных программ. Данные программы обеспечивают создание оптимальных путей развития с использованием специфических методов и средств обучения. Для учащихся с умеренной степенью умственной отсталости предусмотрен второй вариант программы, на основе которого образовательная организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития, отражающую все индивидуальные потребности ученика. В данную программу включена такая предметная область как «Язык и речевая практика». Одной из задач этой области является обучение чтению ребёнка в доступных для него пределах. В специальной индивидуальной программе развития (далее СИПР) могут быть включены элементы варианта 1 адаптированной основной общеобразовательной программы (далее АООП), если у обучающегося будет наблюдаться готовность к их освоению.

Одним из важнейших аспектов социализации детей с интеллектуальными нарушениями является овладение навыком чтения для применения его в примитивных бытовых ситуациях: прочтение названия товаров в магазине, названия кабинетов в поликлинике и т.д. Значительное количество детей с умеренной умственной отсталостью имеет способность к овладению данного навыка. Для этого в коррекционной педагогике существуют различные методики, специфические средства обучения чтению, позволяющие преодолевать трудности, связанные с этим процессом.

Именно поэтому необходимо постоянное точное отслеживание динамики развития умений и навыков чтения у учащихся, любые минимальные проявления, позволяющие скорректировать дальнейшую программу обучения. При изучении букв возможно возникновение ряда трудностей, связанных с соотношением графем и фонем.

Согласно варианту 2 АООП для контроля продвижения используют текущую и промежуточную аттестацию, не позволяющую с уверенностью констатировать динамику развития. Также существующие варианты оценивания достижений обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости при изучении букв не позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося и отразить их минимальные успехи при освоении материала. Более того, у некоторых учащихся может отсутствовать общеупотребительная речь, что также вызывает определённые трудности при подборе стимульного материала и способов его предъявления при диагностике знания букв.

Большинством образовательных учреждений локальными актами закреплена процедура оценки достижения возможных личностных и предметных результатов освоения АООП. Для этого используется метод экспертной группы и метод наблюдения. Учитывая все преимущества (комплексность, минимизация затрат, качественный анализ), данные методы являются субъективными.

Требованиям объективности отвечает метод психолого-педагогического эксперимента, который служит для определения зависимости между педагогическим воздействием и полученным результатом. Несмотря на объективность, он занимает достаточно продолжительное время и не всегда возможно отследить минимальные изменения в продвижении при обучении грамоте.

Сотрудниками Университета Миннесоты был предложен один из видов мониторинга, относящегося к методу формирующего оценивания, который

позволил минимизировать временные затраты и получить достоверные точные данные при оценивании минимальных достижений учащихся с интеллектуальными нарушениями при обучении чтению. Однако данная технология требует адаптации при оценивании знания букв у учащихся в нашей стране. Поскольку обучение чтению детей с умеренной умственной отсталостью в России происходит поэтапно, что является явным отличием от американской методики изучения букв. Необходимо выявление особенностей называния букв для распределения их на группы. На материале определённых групп букв мы можем отследить не только знание букв, но и все остальные умения

Опираясь на вышеизложенное, актуальность проблемы оценивания достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью неоспорима. Необходима разработка валидных наборов заданий для систематического контроля продвижения учащихся с умеренной умственной отсталостью на протяжении всего периода изучения букв.

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

**Предмет исследования:** содержание и процедура мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

**Цель исследования** – определить требования к содержанию и процедуре мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости.

Цель исследования определила решение ряда взаимосвязанных **задач**:

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

2. Уточнить требования к содержанию и процедуре мониторинга, представленные в рамках зарубежных технологий «формирующего

оценивания», с учетом требований отечественной методики обучения грамоте обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

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

**Гипотезой исследования** служат следующие предположения:

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

2) на результаты мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью будет влиять ряд факторов;

3) выявленные факторы позволят нам разработать рекомендации по проведению мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

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

- принцип поэтапности;
- принцип прогностичности;
- принцип единства диагностики и коррекции;
- принцип учёта индивидуальных особенностей;
- принцип доступности;

- принцип минимизации временных затрат;
- принцип количественного и качественного анализа.

**Методы исследования** определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, эмпирические, так и статистические методы. К числу первых относится анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью, сравнение и систематизация уже имеющихся представлений о процедуре мониторинга. Эмпирические методы включают в себя беседу, констатирующий эксперимент, качественный и количественный анализ результатов эксперимента. Использование медианного теста и теста Краскела-Уолиса для сравнения ранговых значений относится к статистическим методам обработки информации.

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

- сформированы группы букв для мониторинга у обучающихся с умеренной умственной отсталостью;
- уточнены требования к содержанию и процедуре мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

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

- дополнены и уточнены имеющиеся научные сведения об особенностях называния букв и слияния букв в слоги у обучающихся с умеренной умственной отсталостью;
- дано теоретическое обоснование процедуре мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

**Практическая значимость исследования** заключается в разработке методических рекомендаций для проведения мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, которые могут быть использованы учителями-дефектологами и логопедами.

**Организация исследования.** Исследование проводилось на базе краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 27 учащихся вторых – четвертых классов с умеренной умственной отсталостью. При комплектовании экспериментальной группы учитывались однотипный характер дефекта (умеренная умственная отсталость, F71), обучение по адаптированной основной образовательной программе для учащихся с умеренной умственной отсталостью. Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись нарушения слуха, выраженные нарушения зрения, отсутствие зачатков общеупотребительной речи, обучение чтению иными методами (альтернативное чтение).

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

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

II этап: (октябрь – ноябрь 2017 года, февраль – март 2018 года) – проведение констатирующего эксперимента.

III этап: (май 2018 – сентябрь 2018 года) – анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась через:

- участие в научных и научно-практических конференциях и семинарах: региональных, краевых (Красноярск, 2017; Красноярск, 2018);



– публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов и научных журналах (Красноярск, 2017; Красноярск, 2018).

По теме магистерской диссертации опубликовано 2 статьи (Красноярск, 2017; Красноярск, 2018).

**Структура и объем работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения, списка литературы из 72 источников. Работа включает 1 схему, 2 гистограммы, 3 диаграммы и 4 таблицы.

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

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

Федеральный закон от 29. 12. 2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантировал право на получение образования лицами с умственной отсталостью различной степени. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью предоставил два варианта адаптированных основных общеобразовательных программ [51]. Данные программы обеспечивают создание оптимальных путей развития с использованием специфических методов и средств обучения. В соответствии с данными нормативно-правовыми документами дети с умственной отсталостью могут обучаться со своими сверстниками. Кроме того Стандарт предусматривает не только выбор соответствующих методов и средств обучения, но и возможность гибкой смены образовательного маршрута, на основе комплексной оценки личностных и предметных результатов освоения АООП [52].

Система оценивания достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью включает в себя текущую и промежуточную аттестацию. Текущая аттестация обучающихся представляет собой полугодовое оценивание результатов освоения СИПР. Промежуточная (годовая) аттестация - это оценка результатов освоения СИПР и развития жизненных компетенций ребёнка по итогам учебного года.

В специальной литературе [27] представлены варианты оценки учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью в рамках полугодовой и годовой аттестации:

- метод наблюдения;
- метод экспертной группы;
- педагогический эксперимент.

Одним из самых простых и легкодоступных способов оценки достижения планируемых результатов является наблюдение. Этот метод позволяет педагогу составить представление о том, как ведут себя обучающиеся на занятиях, как они реагируют на предлагаемый учебный материал, отслеживать их эмоциональное и физическое состояние, развитие навыка взаимодействия с окружающей средой и контроль над выполнением элементарных бытовых действий. По мнению С.Д. Забрамной и Т.Н. Исаевой именно этот метод является основным при контроле над результативностью обучения детей с умеренной умственной отсталостью. [19] Однако данный метод обладает наличием субъективной оценки представленной наблюдающим. А.Я. Баскаков, Н.В. Туленков, А.А. Ершов указывают на недостатки наблюдения [6]:

- ошибка первого впечатления и влияние личности наблюдающего на трактовку фактов;
- эффект снисхождения-ужесточения, где наблюдатель искажает оценку происходящего;
- ошибка корреляции, предъявление взаимосвязи разных психологических аспектов на основании признака поведения, от них независимого;
- трудоемкость и сложность процедуры, требующая от наблюдателя большого профессионального опыта и специальной подготовки.

Этой же точки зрения придерживаются и другие авторы: М.К. Акимова, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич. [2]

Наряду с методом наблюдения, метод экспертной группы является одним из основных при оценивании результатов освоения АООП. Данный метод также не лишен трудоемкости и субъективности, так как основная форма экспертной группы – психолого-медико-педагогический консилиум в рамках образовательной организации, который требует присутствия педагогических работников, медицинского работника учреждения и психолога. Несмотря на комплексность оценки, представители комиссии могут оказывать влияние на её результаты, имея собственное мнение относительно оцениваемого ребёнка.

Более объективным методом оценивания, в отличие от двух предыдущих, является педагогический эксперимент – научно обоснованная, хорошо разработанная система педагогического процесса, направленная на получение и анализ новой информации об обучающемся, проверку и доказательство обоснованной гипотезы. Эксперимент проводится в рамках конкретной ситуации. Объективность, надежность и валидность которого определяется соблюдением всех условий проведения эксперимента: наличие цели и задач эксперимента, определён объект и предмет исследования, составлена программа исследования, спрогнозированы предполагаемые предметные результаты. По словам Ю.З. Кушнера если какой-то элемент пропущен, то цель эксперимента не достигается. [27]

Использование педагогического эксперимента должно быть неоднократным с изменением ситуаций и условий, прежде чем данные могут быть использованы в работе. [35] Что может являться столь же трудоёмким и длительным как и предыдущие варианты оценки.

Проанализировав все вышеизложенные варианты оценки учебных достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью, мы пришли к выводу, что все они являются недостаточно гибкими. Опираясь только на данные варианты при проведении аттестации, сложно своевременно отреагировать на изменения в продвижении освоения АООП.

Согласно этому, наиболее оптимальным вариантом оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью, отвечающим принципам индивидуального и дифференцированного подхода, является формирующее (внутреннее) оценивание. [11] Согласно данным Г.Б. Голуб и И.С. Фишман данное оценивание производится человеком, который находится внутри процесса обучения, то есть учителем и ориентировано не на сравнение результатов полученных всеми учениками, а на индивидуальные достижения каждого учащегося. [14] Эта оценка определена формирующей, поскольку направлена на постоянное слежение за продвижениями конкретного обучающегося и устранение пробелов в его знаниях, отсутствуют жесткие унифицированные критерии, ограничивающие своевременное изменение «маршрута» обучения.

В отличие от всех предыдущих методов оценивания, осуществление данного метода напрямую обращено к личностным и предметным результатам, отображенных в АООП. Требования к освоению предметных и личностных результатов, а так же наличие листов обратной связи считаются основными ресурсами формирующего оценивания наряду с традиционными материалами. [14]

Разновидностью формирующего оценивания является мониторинг достижений обучающихся, дающий возможность наблюдать процесс обучения, оценивать и оперативно выявлять результаты воздействия различных факторов и прогнозировать учебные достижения.

Для понимания значения мониторинга обратимся к научной литературе, в которой понятие «мониторинг» имеет сходные формулировки. В словаре понятий и терминов В.М. Полонского мониторинг представлен как наблюдение за состоянием обучения и воспитания, занимающее длительное время, где управление этим процессом осуществляется путем своевременного информирования участников о возможном наступлении неблагоприятных или недопустимых ситуаций. [49]

В работах А.Н. Майорова, Н.Г. Бурковой, А. В. Могилева и В.Г. Горба мониторингом является сбор, первичное обобщение, анализ и распространение информации о состоянии образования и основных показателях её использования для оценки, прогнозирования основных тенденций её развития и принятия решений в любой момент. [15, 35] По их словам это педагогическая технология образовательного процесса, способствующая решению образовательных задач.

Как и вышеуказанными авторами, так и сотрудниками Белгородского государственного университета в определении понятия «мониторинг» указывается сбор информации о наиболее значимых характеристиках качества объекта, обработку, анализ и интерпретацию с целью обеспечения достаточными и дифференцированными по уровням использования данными, происходящих переменам и прогнозируемых тенденциях.

А.С. Белкин обращает внимание на то, что мониторинг – это непрерывный процесс научно-обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием педагогического процесса, с целью выбора оптимального решения поставленных задач. [15]

Сравнивая понятие «мониторинг», предложенное различными авторами, можно увидеть главные черты этого процесса:

- непрерывность;
- гибкость;
- системность;
- многократность замеров;
- динамичность.

О непрерывности мониторингового процесса говорят В.А. Иванова и Т.В. Левина [45]. Они утверждают, что данный вид оценивания представляет собой целостную систему, реализующую множество функций. Также к аспектам, отличающим мониторинг от ряда других близких или похожих на него педагогических и психологических процессов, данные авторы относят:

- диагностичность (наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса);
- проблемная ориентированность (включение в состав критериев отслеживания наиболее проблемных показателей и критериев, на основании которых можно делать выводы о недостатках в отслеживаемых процессах);
- технологичность критериев отслеживания (включение в критерии максимального количества информации при сохранении удобства их отслеживания);
- широкий спектр обнаружения изменений (возможность выявления необычных или нетипичных результатов);
- научность (научная обоснованность модели и отслеживаемых параметров);
- совершенствуемость (возможность внесения изменений в структуру мониторинга) [42].

Соотнося эти особенности с темой нашего исследования, мы будем понимать под мониторингом учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью систему непрерывного наблюдения, контроля, диагностики минимальных продвижений обучающихся за короткий период времени и своевременной коррекции образовательного маршрута, статистически анализируя результаты, с целью улучшения качества обучения.

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

Мониторинг осуществляется субъектами мониторинговых исследований на всех структурных уровнях школы. Субъектами мониторинга

выступают все участники образовательного процесса. В свою очередь каждый субъект образования выступает в качестве объекта для структур более сложного или иного уровня.

Объектами мониторинга являются образовательный процесс и его результаты, личностные характеристики всех участников образовательного процесса, их потребности и отношение к образовательному учреждению. На уровне образовательной программы объектами мониторинга и управления качеством могут быть [47]:

- процесс освоения программы, предмета;
- интеграционные процессы в обучении;
- процесс обновления, совершенствования, содержания, методик, технологий обучения, средств контроля усвоения учебного материала;
- качество образовательного процесса и т.д.

Для правильного определения субъектов и объектов оценивающей деятельности, а также ее целей и задач необходимо учитывать уровни мониторинга.

На сегодняшний день системы мониторинга на федеральном уровне не существует. Первый уровень – региональный, где система наблюдения за качеством образования сосредоточена в специализированных центрах (ЦОКО) и региональных министерствах образования. Второй уровень – муниципальный, и мониторинг в данном случае осуществляется органами управления образования (отслеживание динамики развития образовательных учреждений). На третьем – внутришкольном – уровне мониторинг осуществляется администрацией образовательного учреждения.

В свою очередь, в роли отдельных направлений внутришкольного мониторинга выделяются:

- директорский мониторинг;
- административный мониторинг;
- педагогический мониторинг;



- ученический мониторинг.

Наибольший интерес из всех вышеперечисленных направлений для нас представляет педагогический мониторинг, именно он основан на принципах формирующего оценивания, где учитель находится в центре процесса и производит оценивание, ориентированное на индивидуальные достижения ученика. В теории и практике внутришкольного управления наибольшее распространение получили следующие виды и формы педагогического мониторинга:

- 1) тематический: представляет собой глубокое изучение знаний и умений обучающихся по ключевым темам учебной программы;
- 2) предметно-обобщающий: является изучением качеств знаний и умений обучающихся по отдельным учебным курсам;
- 3) комплексно-обобщающий: включает в себя всестороннее изучение качеств знаний и умений обучающихся в конкретном классе на начальной, основной средней или полной средней ступени школы;
- 4) оперативный: заключается в изучении неожиданно возникших проблем в образовательном процессе;
- 5) формулирующий: осуществляется в течение всего времени обучения для установления обратной связи от обучающихся к преподавателю;
- 6) итоговый: представляет собой оценивание, направленное на подведение конечных результатов обучения (аттестация).

Для всех видов и форм педагогического мониторинга характерна реализация таких функций, как:

- контролирующая (одна из основных функций; заключается в выявлении состояния знаний, умений и навыков обучающихся, предусмотренных программой, на данном этапе обучения);
- диагностическая (предусматривает выяснение причин обнаруженных пробелов, чтобы впоследствии их устранить);

- обучающая (заключается в повышении мотивации и индивидуализации темпа обучения, а также систематизации полученных знаний);
- организующая (реализуется через совершенствование организации учебного процесса, направление учителем деятельности обучающихся на преодоление недочетов и пробелов в их знаниях);
- воспитывающая (нацелена на выработку структуры ценностных ориентаций).

Суммируя данные о понятии, особенностях, функциях и уровнях мониторинга в нашей стране мы пришли к выводу о необходимости адаптации педагогического мониторинга для его применения к оценке учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.

Обратимся к опыту США в этой области, поскольку именно это государство сосредоточило свои интересы на разработке систем оценки достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В конце 1970х годов, было разработано оценивание на базе учебных планов (СВМ) как метод контроля развития академических знаний обучающихся с ограниченными возможностями и оценки влияния образовательных программ на это развитие [72]. Он являлся частью подхода по решению проблем в специальном образовании, где академические трудности рассматривались как проблемы, которые необходимо решать, а не конкретные характеристики ребёнка. В результате использования оценивания на базе учебных планов (СВМ), ряд исследователей пришли к выводу о необходимости (Deno, S. L) корректировки данного подхода [69]. Поскольку изначально СВМ оценивало результаты обучающихся по итогам года, а требовался дополнительный более плавный и гибкий подход к оцениванию осуществляющийся так же и в течении всего процесса обучения. Задания, использующиеся при процедуре мониторинга: чтение вслух, идентификация слов, выбор слова из ряда предложенных – теперь использовались с учётом

возрастных особенностей и навыков обучающихся. Валидность и достоверность оценивания на базе учебных планов была доказана проведением неоднократных экспериментов С. Мессиком, С. Л. Дено, Д. Марстоном и др. М. М. Уэймэн и её коллеги из университета Миннесоты обобщили опыт учёных, работающих в этой области в этой области [68]. Простота в использовании и доступность этого вида мониторинга является индикатором успеваемости обучающихся с умственной отсталостью.

Когда пробы заданий разработаны на основе учебного плана и оценивание осуществляется в классе, то неоспоримо использование СВМ (curriculum-based measurement). В противопоставлении этому, когда пробы заданий разрабатываются на основе других материалов, не связанных с учебным планом (статьи из газет и журналов), генеральный формат оценки (general outcome measurement, GOM) является наиболее подходящим [69, 71].

В 2007 г. Р. Тича и Т. Уоллис начали пилотажное исследование GOM, основанного на СВМ. После неоднократной многолетней проверки материалов и консультаций с различными экспертами было определено два способа мониторинга: соотнесение слов, идентификация слов. В рамках этих способов были созданы четыре - восемь типов заданий GOMs, каждое из которых сопровождалось подробной детализированной инструкцией. Оценочный лист использовался на протяжении всей процедуры мониторинга. Для получения более достоверной информации о результатах мониторинга навыка чтения у обучающихся начального и среднего звена с умственной отсталостью, использовалось портативное записывающее устройство. В зависимости от обстоятельств, процедура проведения могла быть сокращена от 10 до 3 минут. Задания предъявлялись дважды в год. Каждому обучающемуся в разные периоды предъявлялся только один способ мониторинга с набором заданий. Особенности данного мониторинга составили:

- количество карточек в задании. Ребёнку предъявлялось от 30 до 60

карточек, в каждом наборе обязательно была карточка с моделью задания, две последующие – для тренировки, остальные составляли само задание;

- четырехуровневая система подсказок (нулевой уровень: отсутствие подсказок из-за непредвиденных ответов обучающихся; первый уровень: повторение взрослым инструкции, которая уже звучала один раз; второй уровень: повторение инструкции взрослым, сопровождаемое жестом со стороны взрослого; третий уровень: учитель повторяет инструкцию, беря руку ученика за локоть, показывает верный вариант);
- оценочная процедура: 1 балл за правильный ответ, 0 баллов за неправильный ответ;
- использование правила трёх ошибок, прекращение подсчёта баллов в задании после совершения подряд трёх ошибок испытуемым [69].

Исходя из обобщённого понятия: «мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью – система непрерывного наблюдения, контроля, диагностики минимальных продвижений обучающихся за короткий период времени и своевременной коррекции образовательного маршрута, которая статистически анализирует результаты, с целью улучшения качества обучения»; мы проанализировали вышеизложенные факты и пришли к выводу, что применение технологии GOMs в большей степени соответствует условиям специального образования в нашей стране, но требует проведения дополнительного исследования и адаптации. При разработке заданий разных уровней сложности для мониторинга навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью следует учитывать особенности обучения грамоте данной категории детей в нашей стране, базирующейся на аналитико-синтетическом методе. Эта специфика является явным отличием от американской технологии изучения букв и так же влияет на процедуру мониторинга. Кроме

этого следует учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося и психолого-педагогические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью в целом. Поскольку проведение мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью в рамках формирующего оценивания зависит от целого ряда факторов.

## **1.2. Факторы, влияющие на процедуру мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью**

Для обучающихся с умеренной умственной отсталостью в варианте 2 АООП, разработанной на основе федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью, предусматривается предмет «развитие речи и альтернативной коммуникации» в рамках предметной области «Язык и речевая практика». При этом обучение грамоте происходит на доступном для каждого отдельно взятого ребенка уровне и может содержать следующие задачи:

- копирование букв, слов;
- формирование умения писать;
- формирование понимания смысла слов;
- формирование понимания прочитанного взрослым;
- развитие предпосылок осмысленного чтения;

Важнейший аспект социализации детей с интеллектуальными нарушениями является овладение навыком чтения, для применения его в примитивных бытовых ситуациях. Многие авторы (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына и др.) представляют в своих работах целесообразность и возможность обучения чтению на основе

звукового аналитико-синтетического метода для значительной части обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Звуковой аналитико-синтетический метод получил свое развитие в 1960-е годы XX века [3]. Он направлен на развитие фонематического восприятия и целенаправленно готовит детей к овладению навыками чтения и письма, способствуя развитию мышления и речи. При обучении грамоте детей с умственной отсталостью остаются неизменными ряд основополагающих принципов звукового аналитико-синтетического метода. Специфика детей с умственной отсталостью вызывает необходимость адаптации данного метода и применение ряда специальных принципов:

- 1) порядок изучения звуков и букв;
- 2) порядок изучения слоговых структур;
- 3) обучение письму на базе фонематического принципа русской графики;
- 4) длительный добукварный период;
- 5) удлинение сроков прохождения букваря (применительно к ученикам с умеренной степенью умственной отсталости, обучающихся по СИПР, сроки прохождения букваря определяются индивидуальными особенностями данной категории учеников);
- 6) использование слогового метода;
- 7) направленность процесса обучения грамоте на развитие речи, интеллектуальной и сенсомоторной составляющей;
- 8) оказание стимулирующей помощи с применением наглядности для овладения навыками анализа и синтеза. [3]

Важен тот факт, что не все дети могут освоить синтетическое автоматизированное чтение. Л.Б. Баряева, И. М. Бгажнокова отмечают, что такие обучающиеся с большим трудом запоминают или соотносят графический образ со звуковым оформлением отдельных букв, путают оптически схожие буквы или буквы, обозначающие акустически и

артикуляционно схожие звуки речи. Несмотря на длительное обучение, навык чтения носит механический характер, обучающиеся не понимают смысла прочитанных слов.

На трудность усвоения букв у обучающихся с умственной отсталостью указывали Р.И. Лалаева и А.К. Аксёнова [3, 28]. Согласно данным, представленным А.К. Аксёновой труднее усваиваются гласные буквы *е, ё, ю, я*, так как эти буквы не имеют точного соотнесения со звуком. Так же для умственно отсталых школьников вызывает трудность усвоение способа обозначения мягкости. По словам Р.И. Лалаевой наиболее редкими являются случаи нарушения в усвоении *а, у, о, ы, м, ф*. Наиболее часто нарушается усвоение *к, х, н, п, ж, б, в, з, и*. Особенно трудно усваиваются *д, т, г, е*, причем в одних случаях буквы совсем не называются, в других - заменяются. Наиболее часты следующие замены: *д - л, х - к, ж - з, г - т, г - к, д - у, ж - ш, т - г, д - т, р - л*. Причины вышеперечисленных замен автор видит в следующем:

- *г - к, ж - з, ж - ш, д - т, р - л* – обусловлено фонетическим сходством звуков, которые обозначают эти буквы;
- *г - т, т - г* – вызвано сходством по графическому признаку;
- *д - л* – сходны не только графически, но и по артикуляции;
- *х - к* – сходны графически, а также обозначают звуки, сходные по звучанию и артикуляции.

Из выше изложенного видно, что специфические особенности формирования навыка чтения отмечаются у обучающихся с умственной отсталостью уже на начальных этапах обучения грамоте. Это проявляется, прежде всего, в многочисленных трудностях при запоминании букв, смешении сходных по начертанию графем. Более того, проблемы усвоения букв этими детьми усугубляет недоразвитие фонематического восприятия, нарушение оптико-пространственного гнозиса, нарушение звукопроизношения.

Согласно специфическим особенностям и возникающим трудностям при освоении звукового аналитико-синтетического метода А.Р. Маллером представлены три этапа изучения букв в букварном периоде. А.Р. Маллер предлагает в рамках первого этапа изучить следующие буквы: А, О, У, М, Х, С; в рамках второго этапа – Ш, Л, ы, Н, Р, К, П, Т, И, З, В, Ж, Б, Г; в рамках третьего – Д, й, ь, Е, Я, Ю, Ё, Ц, Ч, Щ, Ф, Э, ь.

А.К. Аксёнова определяет количество этапов и порядок изучения следующим образом: I этап: А, О, У, М, С, Х; II этап: Ш, Л, ы, Н, Р; III этап: К, П, Т, И, З, В, Д, Ж, Б, й, Г, ь; IV этап: Е, Я, Ю, Ё, Ц, Ч, Щ, Ф, Э, ь.

Опираясь на принцип специальной коррекционно-педагогической деятельности, принцип единства диагностики и коррекции, следует учитывать трудности, возникающие при обучении чтению и порядок изучения букв. Поскольку данные аспекты оказывают влияние на процедуру оценки учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.

Исходя из этого, целесообразно представить психолого-педагогические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью, которые так же влияют и на процесс оценки учебных достижений, и на процесс обучения грамоте.

К значимым, при проведении мониторинга учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью, психолого-педагогическим особенностям мы отнесем характерную для многих своеобразность протекания процессов высшей нервной деятельности.

Таковыми исследователями в области психиатрии как М.О. Гуревич, М.Я. Серейский и В.А. Гиляровский выделялись две группы олигофренов: эрективные, возбудимые и вялые, торпидные, тормозные [13]. Опираясь на учение И.П. Павлова о патологических типах нервной системы, А.Г. Иванов-Смоленский утверждает, что физиологическим основанием клинических особенностей является у детей торпидной группы («тормозных» олигофренов) резко выраженная недостаточность раздражительного



процесса, а особенности «возбудимых» детей объясняются тем, что у них страдает главным образом тормозный процесс [23]. Исследования М.С. Певзнер, установленные на основе длительного изучения разных вариантов дефекта, позволили дополнить материалы предыдущих учёных в этой области и выделить следующие группы детей-олигофренов:

- 1) олигофрены с уравновешенным соотношением основных нервных процессов;
- 2) дети с преобладанием торможения;
- 3) дети, в общей клинической картине которых выступает значительное преобладание возбуждения [38].

В то время как обучающиеся с уравновешенным соотношением основных нервных процессов наиболее организованны, активны, работоспособны, дети «тормозной» группы не сразу включаются в выполнение заданий, работоспособность их недостаточна, уровень продуктивности чрезвычайно низок, обычно ниже уровня их потенциальных возможностей.

Характерной особенностью поведения обучающихся с преобладанием возбуждения является его крайняя неустойчивость: дети быстро реагируют на все раздражители, особенно на вновь появляющиеся, но не задерживаются ни на одном из них, перескакивают с предмета на предмет, они очень отвлекаемы. В процессе обучения они нуждаются в постоянном затормаживании их импульсивных реакций. Работоспособность этих детей низка из-за сильной отвлекаемости и истощаемости.

На основе экспериментальных материалов, имеющих клинические данные, В.И. Лубовским были сделаны выводы о наличии черт присущих всем группам детей-олигофренов:

- 1) некоторая слабость всех нервных процессов, особенно слабость внутреннего активного торможения;

2) патологически усиленная иррадиация всех нервных процессов, проявляющаяся в основном в последовательном торможении, широкой генерализации раздражителей, нарушенной стабилизации условных рефлексов;

3) повышенная отрицательная индукция – торможение условных реакций после введения экстрараздражителя;

4) инертность, особенно ярко выступающая на уровне второй сигнальной системы – застревание при речевых реакциях, образование словестных стереотипов [33].

Нейродинамическими расстройства являются не единственным нарушением, осложняющим умственную отсталость. Это подтверждается классификацией, отражающей структуру клинических проявлений, которая была предложена М.С. Певзнер:

- олигофрения, основная неосложненная форма;
- олигофрения, осложненная нарушениями нейродинамики;
- олигофрения с психопатоподобными формами поведения;
- олигофрения, осложненная нарушениями в системе отдельных анализаторов;
- олигофрения с нарушениями функции лобных долей мозга [38].

При неосложненной форме олигофрении поведение детей, как правило, адекватно. Как отмечает А.Р. Лурия, у них могут возникнуть трудности в незнакомой для них ситуации, но при этом они вполне способны самостоятельно или с организующей помощью со стороны взрослых справиться с соответствующими их актуальному уровню развития заданиями [34].

В случае олигофрении, осложненной нейродинамическими расстройствами, нарушение познавательной деятельности сочетается с явлениями психомоторной расторможенности (возбудимости) или явлениями заторможенности (тормозимости). Выше нами уже были рассмотрены

данные формы умственной отсталости, поэтому ограничимся дополнением имеющихся сведений новыми.

У детей, для которых характерно преобладание процессов возбуждения над торможением, отмечается низкий уровень концентрации внимания даже при выполнении ими вполне доступных заданий. Такие обучающиеся часто приступает к выполнению задания очень быстро, необдуманно, без предварительного анализа. Таким образом, в ходе оценивания учебных достижений становится необходимой мерой увеличение времени, отводимого на принятие такими детьми инструкции. В случае неудачи возможны проявления эмоциональной возбудимости (вплоть до конфликта с взрослым, отказа от задания). Поведение таких детей резко меняется в зависимости от обстановки, в которой они находятся (в спокойной обстановке, во время индивидуальных занятий они более организованы).

Дети, у которых интеллектуальное недоразвитие усугублено заторможенностью, могут проявлять в непривычной обстановке еще большую заторможенность и своеобразные псевдонегативистические реакции. Однако их можно легко вывести из этого состояния, если взрослый начнет выполнять задание вместе с ребенком.

Для олигофрении, осложненной психопатоподобным поведением, характерно сочетание интеллектуального недоразвития с недоразвитием личностных компонентов в сочетании с выраженными нарушениями поведения. По отношению к данной категории обучающихся исключительную важность приобретает правильно организованный индивидуальный подход, учет их положительных качеств.

При олигофрении, осложненной нарушениями в системе отдельных анализаторов, характерно сочетание интеллектуального недоразвития с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата.

Изучение Л.И. Захаровой зрительного восприятия умственно отсталых слабовидящих детей показывает, что скорость их восприятия зависит от

сложности предъявляемых объектов: чем больших они требуют усилий для осмысления, объединения их в единое целое, тем больше требуется обучающимся времени, необходимого для восприятия объекта.

При нарушении двигательных анализаторов наблюдаются явления церебрального паралича, что осложняет формирование практических навыков, связанных с самообслуживанием, трудовой и учебной деятельностью. Нередко отмечается выраженная неспособность к психическому усилию, чрезмерная отвлекаемость, трудность установления контакта с окружающими.

У детей с умственной отсталостью, страдающих тяжелыми речевыми нарушениями затруднено понимание словесных инструкций, грубо искажено произношение. Имеются значительные затруднения в формировании лексической, грамматической и связной речи. Они испытывают значительные затруднения в проведении звукобуквенного анализа, отмечается смешение сходных по звучанию и написанию фонем. Все это задерживает усвоение навыков письма и чтения у данной категории детей.

При олигофрении, осложненной нарушениями функции лобных долей мозга, наблюдается своеобразная структура интеллектуальной и эмоционально-личностной недостаточности. Характерны выраженные нарушения целенаправленной деятельности, критики, самоконтроля. Такие дети плохо учитывают ситуацию, не критичны к себе и окружающим.

Таким образом, необходимо предоставлять условия для максимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей детей при обучении чтению всех дифференциальных групп, беря во внимание их своеобразие. Кроме того, существуют общие и специфические черты, присущие вышеперечисленным видам, формам и степеням выраженности интеллектуального дефекта.

Поскольку сущность умственной отсталости заключается в недоразвитии познавательной деятельности, было бы закономерно более

подробно охарактеризовать процессы, являющиеся основой ее психологического механизма и испытывающие дефицит в связи с тотальностью и иерархичностью нарушения. Протекая в условиях атипичного развития, и низшие, и высшие психические процессы приобретают целый ряд особенностей, и их учет является тем важным условием, без которого невозможно корректное проведение обучения [57].

Многие отечественные психологи, дефектологи и олигофренопедагоги (Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Г.Е. Сухарева и др.) считают нарушения внимания одним из характерных симптомов умственной отсталости. Дефекты внимания обучающихся с интеллектуальной недостаточностью могут обнаруживаться при выполнении ими любого, даже относительно простого задания. У умственно отсталых обучающихся возбудимой группы выявляется меньшее отставание от нормально развивающихся школьников в показателях устойчивости, распределения и объема внимания по сравнению с тормозными. В свою очередь обучающиеся с неосложненной структурой дефекта демонстрируют более близкие к норме показатели, однако в заданиях, требующих высокого обобщения и осмысления, они значительно понижаются. Общей для всех групп оказалась обусловленность затруднений при выполнении заданий пониженным уровнем развития основных свойств внимания, что необходимо учитывать при исследовании актуальных и потенциальных умений учащихся.

Говоря об особенностях внимания детей с нарушениями интеллекта, А.Р. Лурия приводит следующие наблюдения: для умственно отсталых детей характерно преобладание непроизвольного внимания над произвольным, что объясняется такими особенностями нейродинамики, как слабость внутреннего торможения и резко выраженное внешнее торможение [34].

На аналогичное соотношение между произвольным и непроизвольным вниманием указывает и Г.Е. Сухарева, обращая внимание на то, что произвольное целенаправленное внимание у детей, страдающих

олигофренией, всегда нарушено в большей или меньшей степени: оно трудно привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается [28].

С.Д. Забрамная видит проявление недостаточности произвольной стороны внимания у умственно отсталых детей в отсутствии стремления преодолеть возникающие в процессе деятельности трудности и последующем выключении из нее. Однако автор отмечает, что этого можно избежать в том случае, если работа интересна и посильна детям, таким образом, она поддерживает их внимание, не требуя большого напряжения [20].

Восприятие детей с интеллектуальной недостаточностью также характеризуется рядом особенностей, основными из которых, по мнению многих исследователей (О.П. Гаврилушкина, С.Д. Забрамная, А.А. Катаева, В.Г.Петрова, С.Я. Рубинштейн, Е.А. Стребелева, Ж.И. Шиф и др.), являются: инактивность, замедленность, фрагментарность, малый объем, низкий уровень развития избирательности и константности, слабая дифференцированность, нарушение обобщенности, его прерывистость и нарушение целостности.

Главным недостатком, по мнению С.Д. Забрамной, является нарушение обобщенности восприятия и его замедленность. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Это обусловлено замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью нервных процессов.

Одно из фундаментальных исследований, обнаруживших замедленный темп зрительного восприятия у умственно отсталых детей, было проведено К.И. Вересотской. При предъявлении предметных изображений на протяжении 22 миллисекунд правильное узнавание у нормальных взрослых людей составляло 72% предметов, у учеников массовой школы — 57% предметов, а ученики вспомогательной школы не успели узнать ни одного

предмета (хотя они могли легко узнать эти предметы при длительном рассматривании). После увеличения времени показа изображений почти в два раза (до 42 миллисекунд) были получены следующие данные: взрослым этого времени было вполне достаточно для правильного узнавания всех предъявленных изображений, ученики массовой школы узнали почти все предметы (95%), ученики же вспомогательной школы узнали лишь около половины предметов (55%). Эти эксперименты убедительно доказали, что темп зрительных восприятий у умственно отсталых детей замедлен [57].

Обучающимся с интеллектуальной недостаточностью также свойственна узость зрительного восприятия. По данным И.М. Соловьева, ученики, особенно обучающиеся в младших классах, могут отчетливо воспринимать одновременно не 8-12 небольших предметов, как это наблюдается в норме, а 4-6, т.е. гораздо меньшее количество [60].

В работах А.Д. Виноградовой и многих других отечественных исследователей есть указания на недостаточную устойчивость восприятия детей с умственной отсталостью, его прерывистость и нарушение целостности. Наиболее отчетливо эта особенность обнаруживается у олигофренов с повышенной истощаемостью нервной системы, что объясняется присущим им выраженным охранительным, запредельным торможением.

Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала умственно отсталыми учащимися. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т. п. Как указывают в своих методических рекомендациях Т.Н. Исаева и С.Д. Забрамная, восприятием таких детей необходимо руководить, при самом

процессе восприятия им требуется организационная и стимулирующая помощь со стороны взрослых.

Память, как и другие психические процессы при умственной отсталости, также претерпевает качественные изменения. В своих работах С.Я. Рубинштейн, С.Д. Забрамная, Е.А. Калмыкова отмечают склонность детей с интеллектуальными нарушениями к замедленности и непрочности запоминания, быстрому забыванию. При этом делается акцент на практически значимом для диагностических и коррекционно-развивающих мероприятий различии между неумением у таких детей припоминать нужные сведения от забывчивости, наступающей у них же вследствие охранительного торможения. Авторами указывается, что чем больше учитель стимулирует ребенка припомнить что-либо, тем ему труднее это сделать, так как в этом случае усугубляется состояние торможения. Такими детьми обычно запечатлеваются лишь внешние признаки предметов и явлений, воспоминания же о внутренних логических связях и обобщенных словесных объяснениях вызывают большие затруднения. Следовательно, при наличии трудности припоминания учебного материала стимуляции со стороны учителя (наводящие вопросы и т. д.) помогают ребенку вспомнить нужное, так как это компенсирует недостаточно сформированную активную поисковую деятельность, необходимую для выделения из массы смежных представлений именно то, которое нужно [24, 57].

Проанализировав и сопоставив психолого-педагогические особенности умственно отсталого школьника и особенности обучения грамоте на основе звукового аналитико-синтетического метода этой категории детей, мы обнаружили бесспорное влияние этих факторов на процедуру мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Проведение мониторинга не представляется возможным без учёта специальных принципов звукового аналитико-синтетического метода, использующихся при обучении чтению, как части общего курса обучения



грамоте. Только при учёте индивидуальных психолого-педагогических особенностей каждого учащегося и данных принципов, а так же индивидуальных умений и навыков каждого ребёнка, возможно проведение мониторинга основанного на технологии GOMs и адаптированного к условиям образования в нашей стране.

## **Глава 2. Изучение факторов, влияющих на содержание и процедуру мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью**

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

Целью констатирующего эксперимента явилось распределение букв на группы для мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- 1) выявить особенности называния букв;
- 2) выявить особенности слияния букв в слоги;
- 3) распределить буквы на группы в зависимости от выявленных особенностей называния букв и слияния их в слоги.

Согласно первому методическому принципу звукового аналитико-синтетического метода, учитывающему специфику детей с умеренной умственной отсталостью, на последовательность изучения букв влияет ряд факторов:

- степень трудности соотнесения звука и буквы;
- сложность слияния звуков в слог;
- уровень сформированности произносительных навыков;
- частотность употребления звуков в речи.

В основу проведения констатирующего эксперимента были положены первые два фактора. Первоначально обучающимися с умеренной умственной отсталостью изучаются звуки, имеющие короткий фонемный ряд, где звук и

буква совпадают. Буквы, которые не имеют точного соотнесения со звуком, изучаются на последнем этапе обучения грамоте. Так же первыми изучаются глухие согласные, в отличие от звонких. Из-за трудности обозначения мягкости звуков буквами *ё, е, я, ю* сначала вводится буква *и*, являющаяся кодом соответствующей фонемы. Щелевые и сонорные согласные усваиваются раньше, поскольку имеют большую долготу звучания, способствующую слиянию звуков в слог. Именно первые два фактора оказывают непосредственное влияние на называние букв и слияние их в слоги, что необходимо учитывать при обработке результатов эксперимента [3].

Констатирующий эксперимент проводился на базе краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух».

«Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух» - это стационарное реабилитационное учреждение, предназначенное для временного (от пяти дней до шести месяцев) и постоянного проживания, а так же обслуживания детей-инвалидов в возрасте с 4 до 18 лет с серьёзными интеллектуальными нарушениями в развитии. Данные дети нуждаются в постоянном уходе, бытовом и медицинском обслуживании, а также в социально-трудовой реабилитации, обучении и воспитании.

Все воспитанники интерната школьного возраста включены в образовательный процесс и обучаются в следующих учреждениях:

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

Для проведения констатирующего эксперимента была скомплектована экспериментальная группа. Всего с различной степенью глубины было

обследовано 27 детей. При формировании группы учитывались следующие критерии отбора:

- характер дефекта (все обучающиеся были с умеренной степенью умственной отсталости);
- обучение чтению на основе звукового аналитико-синтетического метода;

Противопоказаниями для включения обучающихся в группу являлись:

- нарушения слуха;
- выраженные нарушения зрения;
- отсутствие зачатков общеупотребительной речи;
- обучение чтению иными методами (альтернативное чтение).

В экспериментальную группу вошли 55,6% (15 чел.) мальчиков и 44,4% (12 чел.) девочек. На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдения за детьми, бесед с педагогами были получены следующие данные. Дети, имеющие в структуре дефекта сопутствующие умственной отсталости нарушения, составили 7,4% (2 чел.), умственная отсталость у данной группы сочетается с эпилепсией и 3,7% (1 чел.) имеют черепно-ключичную дисплазию. Нарушения нейродинамических процессов наблюдаются у 40,74% (11 чел.) испытуемых. У 11,11% (3 чел.) детей экспериментальной группы имеются выраженные нарушения поведения.

Все члены экспериментальной группы владеют фразовой речью, обучаются в школе. Все испытуемые проживают в интернате, из них регулярно общаются с семьями 18,51% (5 чел.), 62,98% (17 чел.) не общаются со своими семьями; 18,51% (5 чел.) – дети без родственников.

Подробная схема проведения констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1.

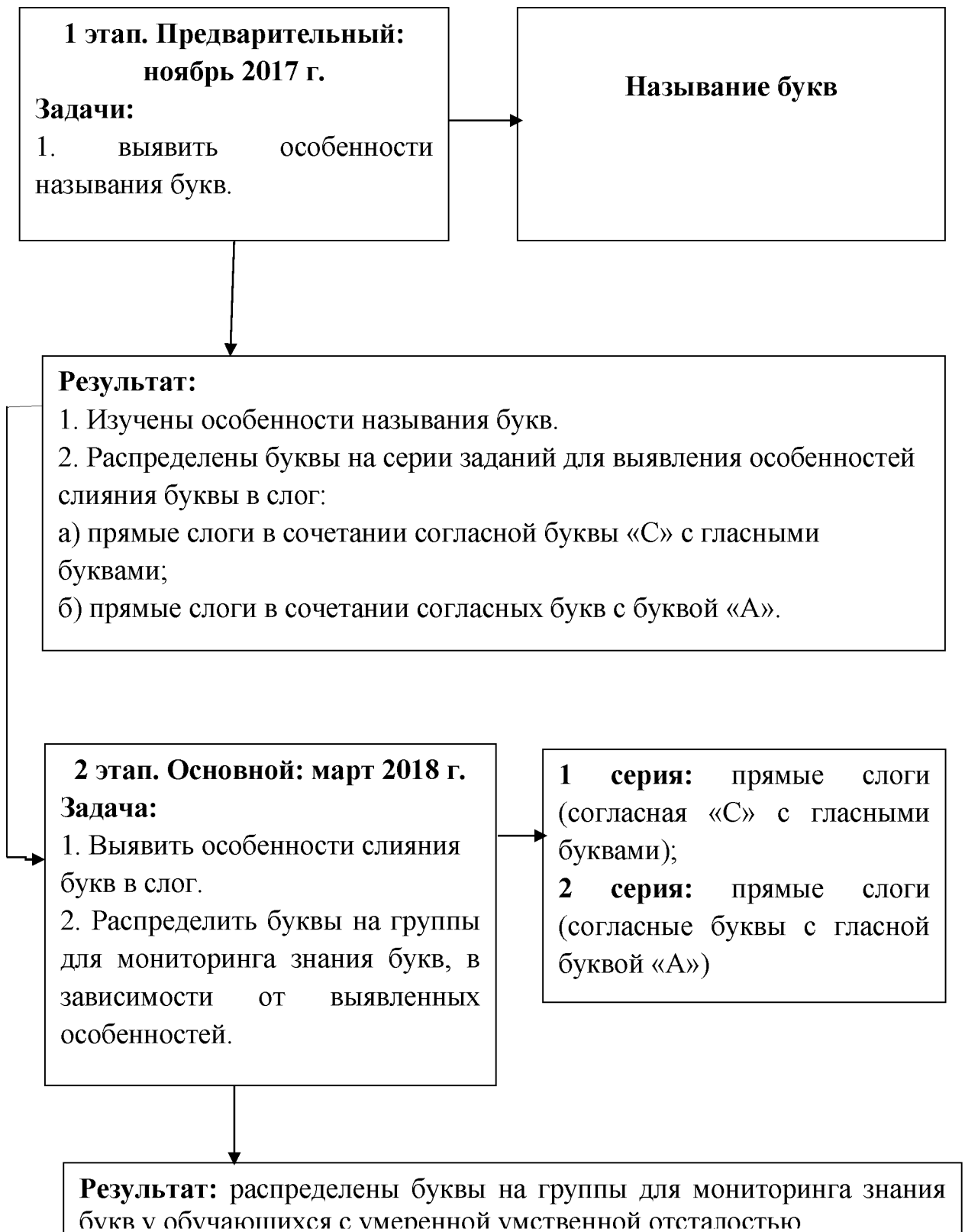


Рисунок 1 – Схема проведения констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент включал в себя два этапа: I этап – «Предварительный» проводился с октября по ноябрь 2017 г., экспериментальная группа детей, в составе которой находилось 27 человек, была обследована на данном этапе; II этап – «Основной» проводился с февраля по март 2018 г., в обследовании участвовало 20 испытуемых.

#### Этап I. Предварительный.

В течение проведения предварительного этапа была реализована следующая задача:

- выявить особенности называния букв.

Предварительный этап включал в себя предъявление печатных прописных (А Б В Г Д Е Ё Ж З И Й К Л М Н О П Р С Т У Ф Х Ц Ч Ш Щ Ъ Э Ю Я) и строчных букв (а б в г д е ё ж з и й к л м н о п р с т у ф х ц ч ш щ ъ э ю я). Для предъявления использовались лишь те печатные строчные буквы, которые оптически отличались от печатных прописных букв. Всего было предъявлено 37 букв с формулировкой инструкции «Назови» и шрифтовым оформлением Arial.

Для реализации поставленной задачи мы анализировали баллы, набранные при назывании каждой буквы. Нами была использована четырёх балльная шкала оценивания. Где предлагалось 3 балла за каждое правильное называние буквы, 2 балла ставилось, если испытуемый исправил свой ответ самостоятельно, 1 балл – за ответ при оказании значительной стимулирующей помощи взрослым, 0 баллов – при отказе отвечать или неправильном ответе. По итогам первого этапа производилось суммирование баллов по каждой букве как набранные отдельным обучающимся, так и всеми обучающимися в целом. В результате было выявлено, что все испытуемые знакомы с согласной буквой «С», гласной буквой «А», «У» и «О». Это позволило использовать буквы «С», «А» для проведения следующего этапа эксперимента. Буква «У» и «О» не была использована из-за особенностей артикуляции звука, обозначаемого данной буквой.

#### Этап II. Основной.

В рамках основного этапа проведения эксперимента решались поставленные задачи:

- выявить особенности слияния буквы в слог;
- распределить буквы на группы для мониторинга знания букв, в зависимости от выявленных особенностей.

В результате выявленных особенностей называния букв на предварительном этапе, буквы были распределены по двум сериям, которые предлагались для реализации первой задачи этого этапа эксперимента.

**Серия I:** прямые слоги, в которых согласная буква «С» употреблялась с гласными буквами;

**Серия II:** прямые слоги, в которых согласные буквы употреблялись с гласной буквой «А».

Данные серии предлагались испытуемым с инструкцией «Прочитай». При этом незнание букв не учитывалось при оценивании. Если испытуемому были неизвестны определённые буквы, то они назывались и инструкция «Прочитай» повторялась. Шрифтовое оформление было таким же, как и на I этапе (при изучении называния букв).

При анализе результатов основного этапа эксперимента использовалась трёх балльная шкала оценивания, которая предполагала 2 балла за правильный вариант прочтения, 1 балл за ответ с самокоррекцией, 0 баллов за отказ от ответа или неправильный ответ. Подсчёт баллов производился как внутри каждой серии, так и по всем сериям. Стимулирующая помощь учащимся на данном этапе не оказывалась, что учитывалось при оценивании и подсчёте результатов.

По итогам суммирования и ранжирования баллов было произведено распределение букв на группы для мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Это позволило решить вторую задачу данного этапа эксперимента.

## 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами был проведён количественный и качественный анализ по результатам каждого этапа эксперимента. На предварительном этапе в рамках поставленной задачи были выявлены особенности называния букв обучающимися и определены пять условных уровней сформированности умения называть буквы:

- выше среднего –149-198 баллов;
- средний уровень –99-148 баллов;
- ниже среднего –50-98баллов;
- низкий уровень –1-49 баллов
- нулевой уровень – 0 баллов

Баллы, набранные обучающимися по всем пяти уровням сформированности умения называть буквы, можно наблюдать в гистограмме, представленной на рисунке 2.

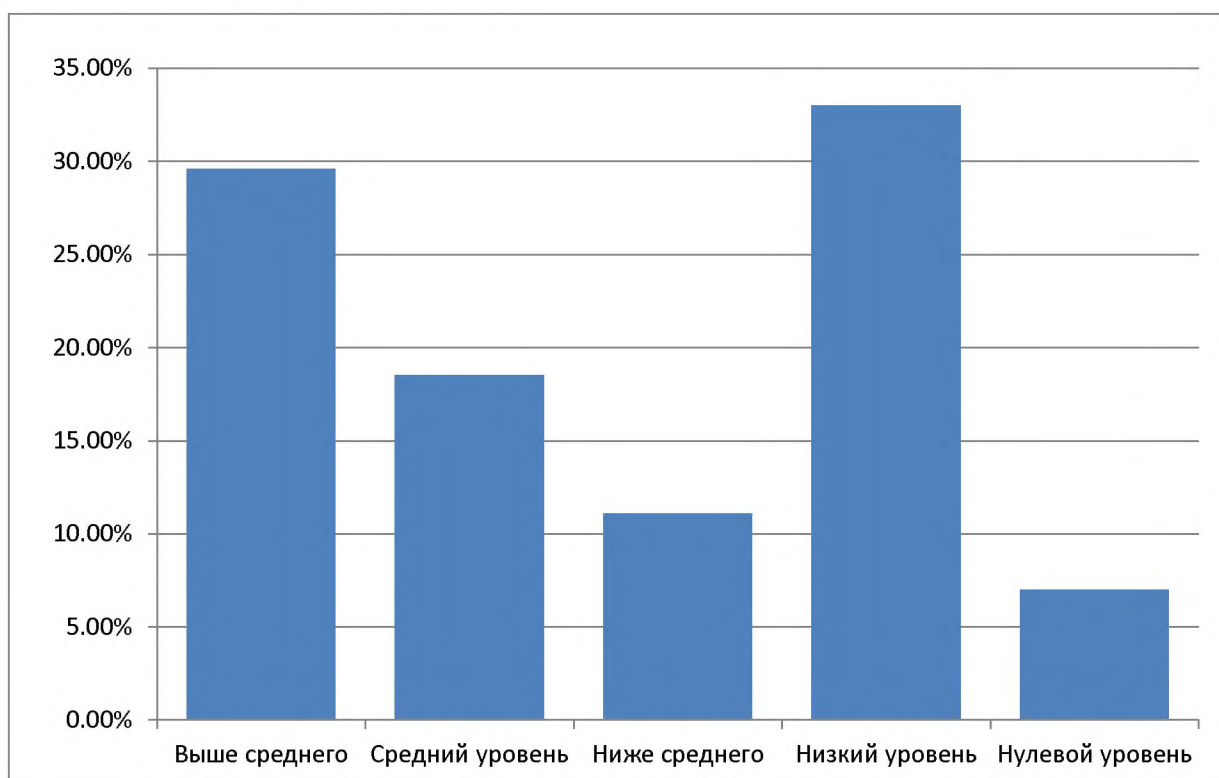




Рисунок 2 – Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения называть буквы (%)

Исходя из представленной гистограммы можно видеть, что 29,62 % участников экспериментальной группы (8 чел.) показали уровень выше среднего называния букв, 18,51% (5 чел.) – средний уровень, 11,11% (3 чел.) – уровень ниже среднего, 33,33 % участников (9 чел.) показали низкий уровень называния букв и 7,4% (2 чел.) – нулевой уровень сформированности умения называть буквы.

Высокий уровень называния букв показали дети, которые при предъявлении называли все буквы быстро и правильно, корректировали себя самостоятельно при необходимости, перелистывали задания охотно, без помощи со стороны взрослого, отсутствовала необходимость обводить пальцем контур буквы для называния. Градация баллов данной группы детей находится в пределах 149-186 баллов. Обобщающимися были допущены ошибки при назывании аффрикатов «Ц», «Ч», твёрдого и мягкого знаков, соноров «Р» и «Н».

Средний уровень называния букв составил от 99 до 148 баллов. При предъявлении букв этим обучающимся отмечались незначительные трудности, связанные с концентрацией и удержанием внимания. Данной группе детей нередко требовалась стимулирующая помощь. Обучающиеся успешно называли буквы первого этапа изучения, большую часть из второго этапа и выборочно называли буквы третьего этапа.

11,11 % процентов испытуемых (3 чел.) показали уровень называния букв ниже среднего. Ими было набрано 59-85 баллов. Удержание внимания данной категории детей было сильно ограничено. Им требовалось длительное время при рассматривании буквы. Они пользовались указательным пальцем для обведения контура буквы и называли, как правило, не букву или звук, который она обозначает, а слово, которое

начинается на эту букву. Большая часть букв, названных этими обучающимися, находятся на первом и в начале второго этапа обучения чтению.

От 8 до 49 баллов, набранные 33,33 % испытуемых (9 чел.), составили низкий уровень называния букв. Дети этой группы были названы буквы из первого этапа обучения чтению, и лишь единичные случаи называния букв второго или третьего этапа. Из-за рассеянного внимания испытуемым было сложно сконцентрироваться на задании, была потребность в перемещении по кабинету, постоянный уход от выполнения задания, который выражался отказом.

7% испытуемых нулевого уровня (2 чел.) не названа ни одна буква. Эти дети охотно шли на контакт, но при предъявлении задания говорили, что не знают букву.

Проанализировав баллы, набранные каждым участником за называние всех букв и баллы, набранные всеми детьми за называние каждой буквы, было выявлено, что 89% испытуемых называют букву «О», 81% испытуемых называют букву «У» и «С», 78% - называют букву «Ш», 74% испытуемых называют букву «А» и 70% - букву «И» и «Х». Выявленной особенностью явилось то, что большое количество учащихся назвало букву «Ш», которую изучают позже, в отличие от буквы «Х», изучаемой ранее и набравшей меньшее количество баллов при её назывании. Интересен тот факт, что буква «Д», изучаемая на третьем этапе обучения чтению была названа 59% испытуемых, находящихся на разных уровнях сформированности умения называть буквы, что свидетельствует о более высокой степени знакомства с данной буквой, несоответствующей этапу её изучения.

В результате определённых особенностей для составления двух серий заданий были использованы буквы «А» и «С», способствующие решению следующей задачи эксперимента.

Для решения второй задачи констатирующего эксперимента были распределены буквы на серии заданий для выявления особенностей слияния буквы в слог. В рамках **Серии I** составлялись прямые слоги, в которых согласная буква «С» употреблялась с гласными буквами; **Серии II** – прямые слоги, в которых согласные буквы употреблялись с гласной буквой «А». Использование данной гласной буквы для этой серии было определено её артикуляцией, несмотря на большее количество испытуемых, знакомых с буквами «О» и «У». При предъявлении слогов первой и второй серии не учитывалось знание букв, обращалось внимание на сложность слияния буквы в слог. Поскольку слияние в слог щелевых и сонорных согласных происходит быстрее и легче из-за долготы звучания, чем слияние в слог взрывных согласных. Исходя из выше изложенного, испытуемые нами были условно поделены на пять уровней в зависимости от сформированности умения сливать буквы в слог.

- Выше среднего –45-60 баллов;
- средний уровень –30-44 баллов;
- ниже среднего –15-29 баллов;
- низкий уровень – 1-14 баллов;
- нулевой уровень – 0 баллов.

На гистограмме ниже вы можете видеть распределение испытуемых по уровням сформированности умения сливать буквы в слог.

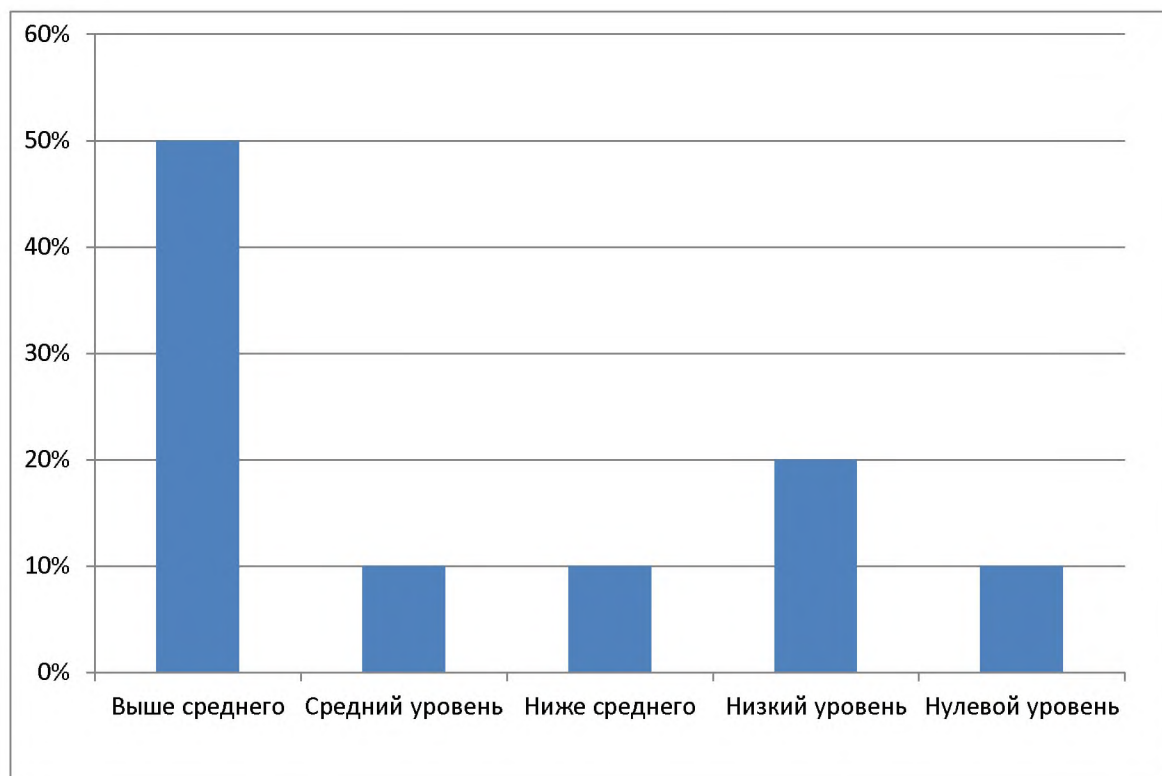


Рисунок 3 – Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения сливать буквы в слог (%)

Данная гистограмма свидетельствует о том, что 50% (10 чел.) испытуемых находятся на уровне сформированности умения сливать буквы в слог выше среднего. 10% членов экспериментальной группы (2 чел.) находятся на среднем уровне, 10% членов экспериментальной группы (2 чел.) – на уровне ниже среднего, 20% (4 чел.) продемонстрировали низкий уровень и 10% (2 чел.) испытуемых – нулевой уровень.

Для 50% (10 чел.) обучающихся, находящихся на уровне сформированности умения сливать буквы в слог выше среднего и набравших 46-57 баллов было характерно быстрое и успешное прочтение слогов без оказания стимулирующей помощи со стороны взрослого. Внимание удерживалось на протяжении всей процедуры обследования. Трудности вызывало прочтение слогов с согласной буквы «С» и буквами «Е», «Ё», «Ю», «Я», обозначающими мягкость данной согласной.

Члены экспериментальной группы, оказавшиеся на среднем уровне 10% (2 чел.) от 35 до 43 баллов, имели ту же концентрацию внимания, что и представители предыдущего уровня, охотно шли на контакт, не отказывались от задания. На данном уровне трудности у испытуемых возникли при прочтении слогов с гласными, обозначающими мягкость согласных и слогами с буквами, обозначающими сонорные звуки [Р] [Н]. Трудность возникала в результате проблемы соотнесения буквы и звука. Кроме того, исследование осложнялось наличием нарушения звукопроизношения у данных обучающихся, что потребовало предъявления дополнительных заданий для подтверждения результата. Так при одинаковом назывании букв «С» и «Ш», испытуемым отдельно предлагалась карточка с этими буквами. Инструкция «Покажи где «С», «Покажи где «Ш» повторялась несколько раз, для исключения угадывания буквы.

На уровне сформированности умения сливать буквы в слоги ниже среднего находилось 10% (2 чел.) обучающихся, набравших 17-28 баллов. Дети данной группы не отказывались от выполнения заданий, но при предъявлении слогов в большей степени называли каждую букву слога отдельно, при просьбе прочитать буквы вместе переворачивали страницы. При этом прочтение ими слогов со взрывными согласными «Б», «П», «Д», «Т» показало большее количество баллов в отличие от предъявления слогов с другими согласными буквами.

Низкий уровень показали 20% членов экспериментальной группы (4 чел.), набрав от 2 до 14 баллов. Обучающиеся данной группы демонстрировали уход от выполнения задания, говорили, что не знают или называли каждую букву слога отдельно, обводя буквы указательным пальцем по контуру. Вместо правильного слияния букв в слог называли буквы наугад, даже если буквы были названы перед этим взрослым.

10% членов экспериментальной группы (2 чел) показали нулевой уровень сформированности умения сливать буквы в слог. Данные

обучающиеся отказывались от выполнения заданий. В отличие от детей предыдущего уровня они отказывались сливать буквы в слоги даже после называния букв взрослым.

Определив особенности слияния букв в слоги, было выявлено, что буква «Ш» как и при назывании набрала большее количество баллов в отличие от буквы «Х». 60% испытуемых прочитали слоги с той и с другой буквой, но при прочтении слога с «Ш» набрано на 4 балла больше. Так же 60% испытуемых успешно прочитали слоги с буквой «Д», набрав 24 балла. Что опять же свидетельствует о более высоком уровне сформированности умения сливать эту букву в слог, что не соответствует этапу её изучения.

Учитывая все имеющиеся данные, нами было произведено распределение букв на группы. В вопросе распределения букв на группы для мониторинга навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, мы опирались на уже имеющиеся группы букв, которые были предложены ранее А.Р. Маллером [] и А.К. Аксеновой. [] (*Приложение*) Согласно делению букв на группы, определённого А.Р. Маллером, предлагается три группы букв соответствующих этапам обучения чтению учащихся с умеренной умственной отсталостью. I этап: а, о, у, м, с, х; II этап: ш, л, ы, н, р, к, п, т, и, з, в, ж, б, г; III этап: д, й, ь, е, я, ю, ё, ц, ч, щ, ф, э, ь. А. К. Аксёновой выделяется четыре группы букв: I группа: а, о, у, м, с, х; II группа: ш, л, ы, н, р; III группа: к, п, т, и, з, в, д, ж, б, й, г, ь; IV группа: е, я, ю, ё, ц, ч, щ, ф, э, ь.

Предложенное нами деление имеет некоторые отличия от ранее существующих. Так в делении букв на группы, предложенном А.Р.Маллером, в отличии от нашего деления буква «Х» находится в первой группе, буква «Ш» во второй группе, а буква «Д» в третьей. Явное и самое значительное отличие деления букв на группы, предложенного Аксёновой А. К. – наличие четырёх групп букв. Исходя из этого, можно сделать

предположение о том, достоверно ли наше деление букв на группы, правомерно ли деление на три или на четыре группы букв.

Для подтверждения нами было проведено сравнение каждой группы между собой. Данное сравнение представлено в диаграмме на рисунке 3.

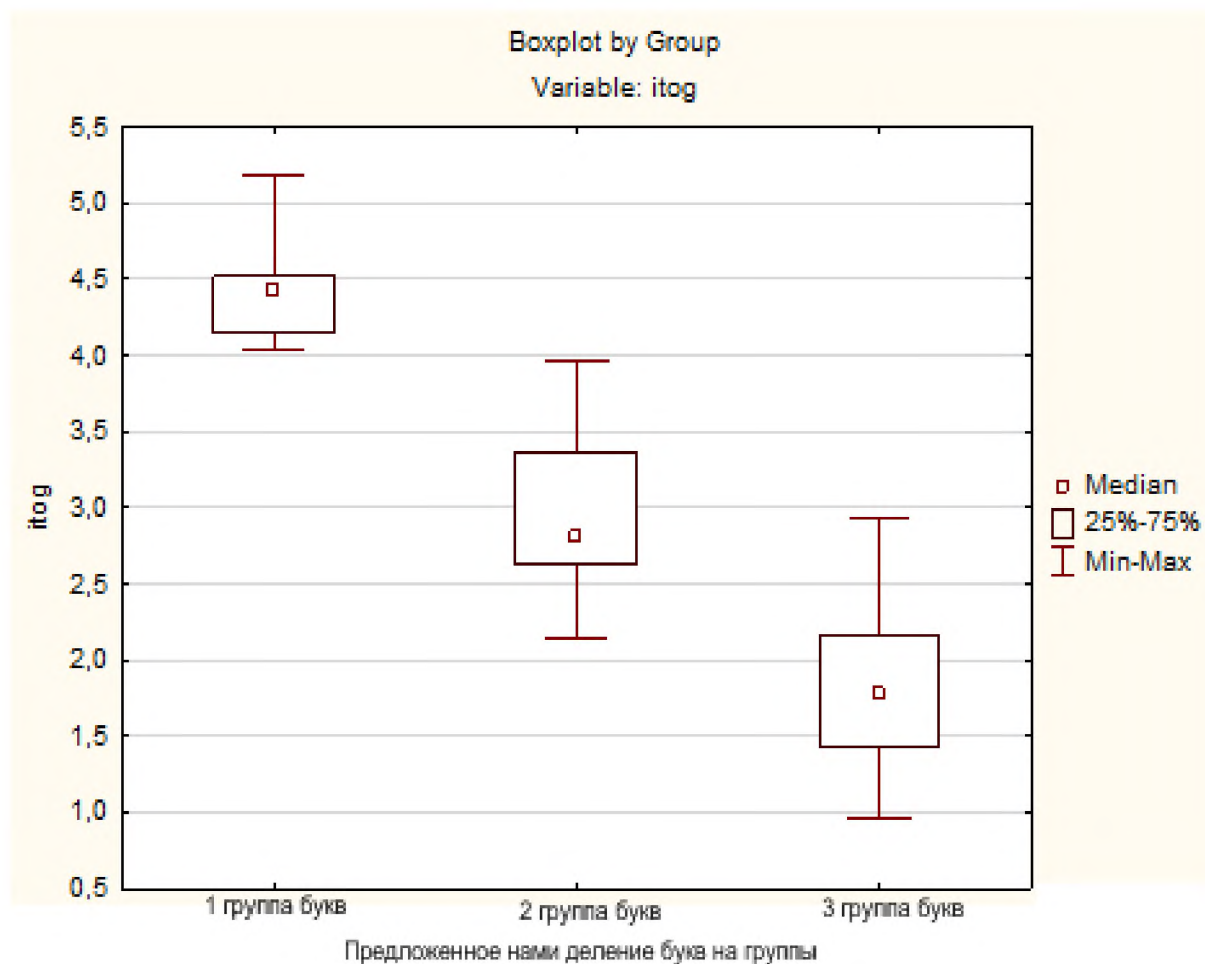


Рисунок 4 – Сопоставление групп букв, предложенных нами для мониторинга знания букв

Диаграмма демонстрирует, что данное деление правомерно, так как все три группы отличаются друг от друга. Видна разница между медианами в каждой группе и отсутствуют выбросы значений, выхождение показателей за рамки максимального или минимального значения. Наиболее явно это заметно при сравнении первой и третьей групп. Минимальное значение в

первой группе не совпадает с максимальным значением третьей группы. Отличия между второй и третьей группой букв заметны, но для статистического подтверждения данных блочной диаграммы и наших наблюдений были использованы критерий Краскела-Уолиса и Медианный тест. С помощью данных тестов проводилось сравнение медианных значений всех трёх групп и второй и третьей группы отдельно. Полученные данные в результате сравнения представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Р значения при сопоставлении I, II, III групп букв, II и III групп букв предложенного нами деления с использованием Медианного теста и критерия Краскела-Уолиса

Сравниваемые группы букв		I, II, III	II и III
Медианный тест	Р – значение	0,0006	0,0007
Критерий Краскела-Уолиса	Р – значение	0,0000	0,0002

Из таблицы видно, что разница между результатами незначительная. Следовательно, опираясь на полученные данные, мы можем утверждать, что наше деление на группы правомерно, наличие статистически значимых различий между группами подтверждается, так как значение  $p$  в применении различного рода критериев для статистического анализа не превышает критического значения  $p$  0,05. Таким образом, мы подтвердили наше предположение.

Подтвердив правомерность нашего деления букв на группы, необходимо доказать валидность деления букв на три или четыре группы. Для этого мы проанализировали данные блочных диаграмм, в которых представлены показатели значений групп букв, определенных А.Р. Маллером, и показатели групп букв, определённых А.К. Аксёновой. Данные диаграмм можно видеть на рисунке 5 и рисунке 6.



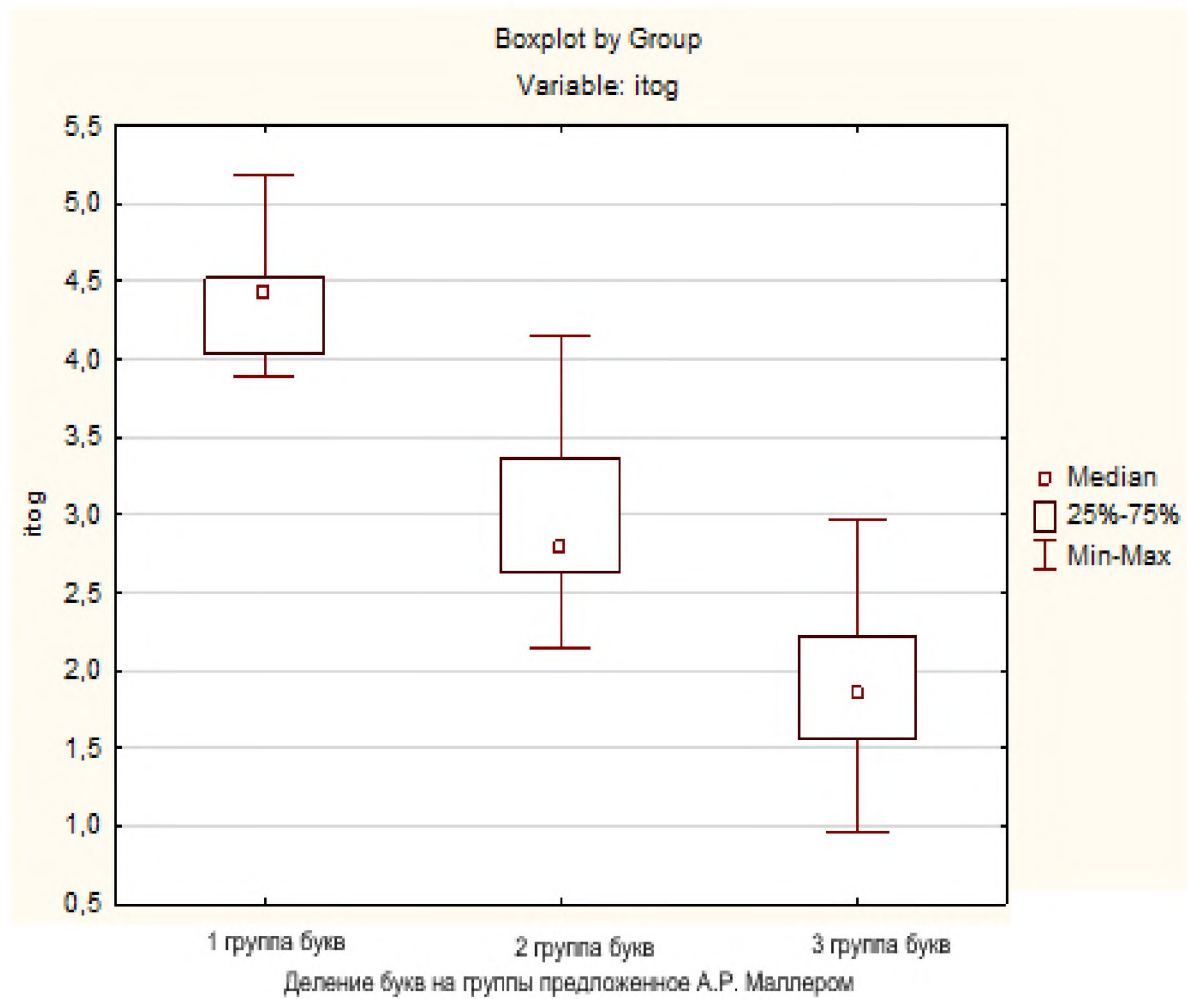


Рисунок 5 – Сопоставление групп букв предложенных А.Р. Малером

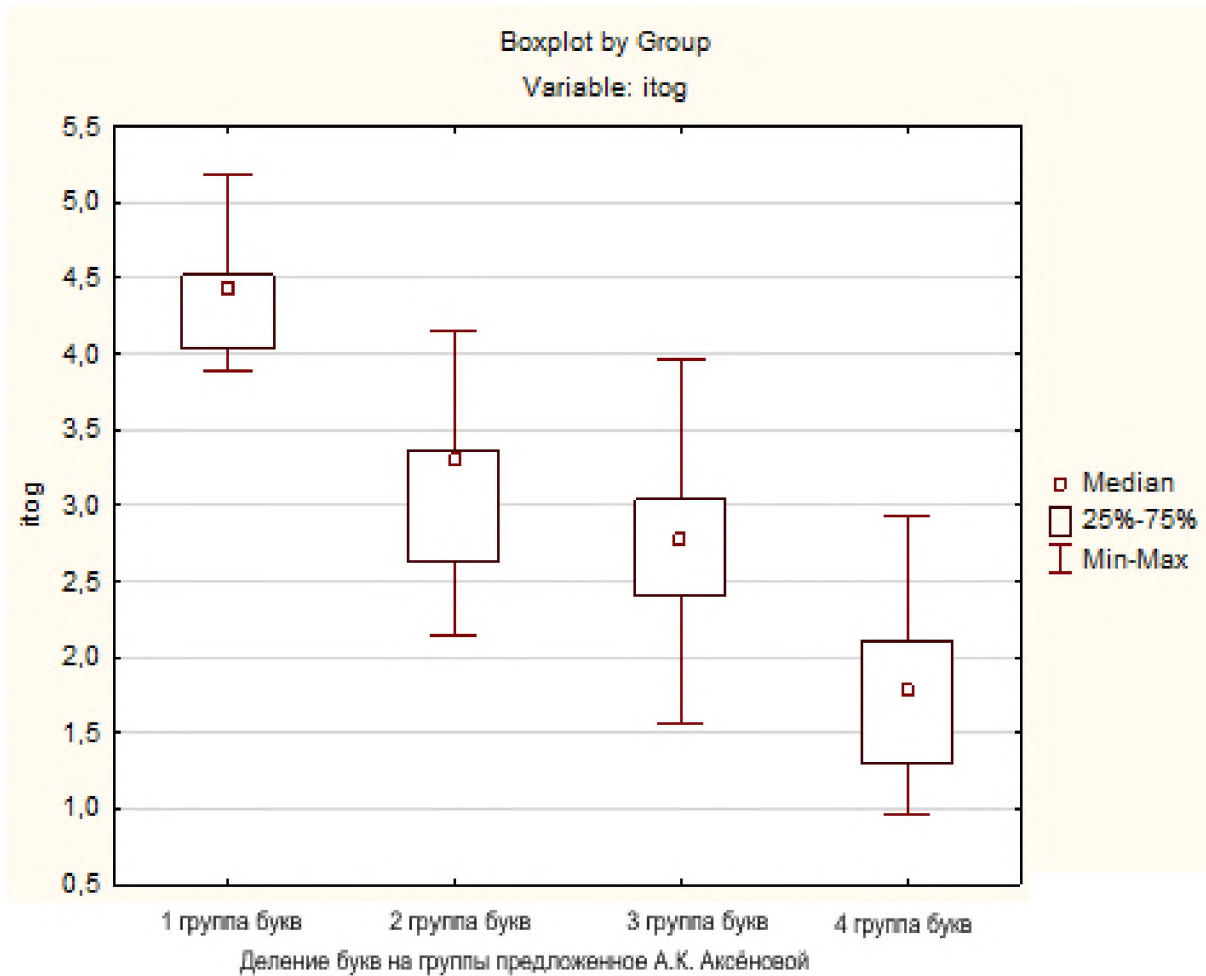


Рисунок 6 – Сопоставление групп букв предложенных А.К. Аксёновой

Диаграмма на рисунке 5 имеет схожие признаки с диаграммой на рисунке 4. Так же как и на предыдущей диаграмме, визуально видны различия среди показателей всех трёх групп. Интерквартильный размах каждой группы не совпадает с последующим. Данные наблюдения подтверждаются применением критерия Краскела-Уоллиса и Медианного теста, которые так же свидетельствуют о наличии явных статистических различий между группами. Это демонстрируют таблица 4, таблица 5.

Таблица 2 – Р значения при сопоставлении I, II, III групп букв, II и III групп букв деления представленного А.Р. Маллером с использованием Медианного теста и критерия Краскела-Уолиса

Сравниваемые группы букв		I, II, III	II и III
Медианный тест	Р-значение	0,0019	0,0034
Критерий Краскела-Уолиса	Р-значение	0,0000	0,0007

Значение  $p$  в обеих таблицах не превышает критического значения  $p$  0,05. Данный факт свидетельствует о том, что оба варианта деления букв на группы подходят для составления заданий для мониторинга навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Обратив внимание на диаграмму на рисунке 6, на которой представлено деление букв на группы, предложенное А.К. Аксёновой, мы можем сделать предварительные выводы о том, что первая и четвёртая группы имеют явные различия между собой. Различия между второй и третьей группой практически не заметны. Проведя статистический анализ, с использованием медианного теста, были выявлены явные различия при сравнении результатов полученных всеми четырьмя группами одновременно, при сравнении II, III, IV групп, III и IV групп букв. Значение  $p$  при сравнении рангов этих групп так же не превышало  $p$  0,05. Но проведя сравнение I и II, II и III групп букв отдельно, мы обнаружили отсутствие явных статистических отличий, где  $p$  превышало предложенное критическое значение  $p$  0,05. Эти данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Р значения при сопоставлении I, II, III и IV групп букв, II, III и IV групп, I и II групп, III и IV групп, II и III групп букв деления представленного А.К. Аксёновой с использованием Медианного теста

Сравниваемые группы букв	I, II, III, IV	II, III, IV	I и II	III и IV	II и III
Р-значение	0,0056	0,0213	0,1217	0,0102	0,4902

При сравнении этих же групп букв с помощью критерия Краскела-Уолиса отсутствия явных статистических отличий наблюдалось только у II и III групп букв. Это свидетельствует о том, что результаты сравнения деления групп на буквы, предложенного А.К. Аксёновой попадают в зону неопределённости. Требуется дополнительное исследование на большей выборке данных.

Таблица 4 – Р значения при сопоставлении I, II, III и IV групп букв, II, III и IV групп, I и II групп, III и IV групп, II и III групп букв деления представленного А.К. Аксёновой с использованием критерия Краскела-Уолиса

Сравниваемые группы букв	I, II, III, IV	II, III, IV	I и II	III и IV	II и III
Р – значение	0,0001	0,0043	0,0176	0,0046	0,4603

Сравнивая данные, мы можем сделать вывод, что деление букв на четыре группы для мониторинга навыка чтения недостаточно обосновано, не доказана необходимость выделять вторую и третью группы отдельно. Это предположение не касается этапов изучения букв.

При составлении заданий для мониторинга, возможно использование двух вариантов деления букв на группы: деление, предложенное А.Р. Маллером, и предложенное нами деление. Поскольку доказана валидность обоих делений. Но применение нашего деления следует использовать с корректировкой, так как, несмотря на высокие баллы набранные буквой «Ш» при назывании и слиянии в слог, не позволяют ей переместиться в первую

группу. В данной группе содержатся буквы оптически, акустически и артикуляторно далёкие друг от друга. Где одновременное использование букв «Ш» и «С» может привести к искажению результатов при проведении процедуры мониторинга ввиду смешения звуков обозначаемых данными буквами. Букву «Х» так же стоит оставить в первой группе ввиду легкости произношения, написания и частоты использования. Перенос буквы «Д» из третьей группы во вторую является правомерным и обоснованным, поскольку об этом свидетельствуют баллы, набранные данной буквой в двух сериях заданий. Так же буква «Д» является частотной в употреблении.

### **2. 3. Методические рекомендации по проведению мониторинга навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью**

Проведя анализ результатов констатирующего эксперимента, опираясь на опыт США в проведении процедуры мониторинга навыка чтения у обучающихся с умственной отсталостью, нами были определены специально-психологические и общедидактические принципы, оказывающие влияние на процедуру проведения мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью:

- принцип поэтапности;
- принцип прогностичности;
- принцип единства диагностики и коррекции;
- принцип учёта индивидуальных особенностей;
- принцип доступности;
- принцип минимизации временных затрат;

- принцип количественного и качественного анализа.

Процедура мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью построена на основе предложенного нами деления букв на группы. Первая группа букв: А, О, У, М, С, Х; вторая группа букв: Ш, Л, ы, Н, Р, К, П, Т, И, З, В, Д, Ж, Б, Г; третья группа букв: Ё, ь, Е, Я, Ю, Ё, Ц, Ч, Щ, Ф, Э, ь. Благодаря этому делению разрабатываются задания разных уровней сложности. В конце первого этапа предъявляются задания, разработанные на основе первой группы букв. На втором этапе предлагаются задания, основанные на материале первых двух групп букв. На третьем этапе предлагаются задания, разработанные на основе материала всех трёх групп букв. При этом в задания включаются не только прописные, но и строчные буквы, отличающиеся оптически от прописных. Для проведения процедуры мониторинга буква «Д» находится во второй группе букв, так как эта буква часто встречается и не вызывает трудности у детей при её назывании и слиянии в слог. Наличие этой буквы во второй группе облегчает разработку стимульного материала для проведения мониторинга на разных уровнях обучения грамоте.

Распределение букв на группы позволяет разработать диагностические материалы не только для мониторинга знания букв, но и материалы для мониторинга других умений: анализ и синтез, чтение слогов, чтение слов и чтение предложений.

При разработке заданий следует ориентироваться на ближайший прогноз развития детей, а не опору на сиюминутную ситуацию. Разработанные варианты СИПР носят индивидуальный характер, это позволяет учитывать ту категорию детей, которая способна освоить навык чтения в соответствии с вариантом 1 АООП. Следовательно, ориентируясь на зону ближайшего развития этих обучающихся, возможно применение разработанных серий заданий на материале всех трёх групп букв уже в конце первого класса. Кроме того прогностическая функция мониторинга позволяет

предупредить особенности поведения учеников и создать благоприятные условия для реализации процедуры.

Согласно принципу единства диагностики и коррекции в рамках проведения процедуры мониторинга необходимо продолжение формирования умения выполнять действие в соответствии с заданными качественными параметрами, как одного из базовых универсальных учебных действий. Для этого следует использовать разные уровни подсказок при выполнении обучающих заданий: первый уровень – повторение взрослым инструкции, которая уже звучала один раз; второй уровень – повторение инструкции взрослым, сопровождаемое жестом со стороны взрослого; третий уровень – учитель повторяет инструкцию, беря руку ученика за локоть, показывает верный вариант. При выполнении контрольных заданий оказывается только первый уровень помощи ребёнку – повторение инструкции. При правильном ответе ребёнок получает 1 балл за задание, при неправильном ответе – 0 баллов за задание. Все ответы фиксируются в протоколе мониторинга.

Исходя из учёта клинико-психолого-педагогических особенностей обучающихся с умеренной умственной отсталостью, время проведения процедуры мониторинга не должно превышать трёх минут. Из-за быстрой утомляемости детей возможны перерывы в течение процедуры на 1-2 минуты. Вследствие нарушения зрительного восприятия должна использоваться матовая белая бумага формата А4. На одном листе может быть расположено не более трёх объектов в связи с нарушенным умением удерживать и распределять внимание в процессе работы. Из-за ограниченного понимания обращенной речи и речеслуховой памяти предъявляемая инструкция должна быть одноступенчатой.

Минимизация временных затрат происходит за счёт применения правила трёх ошибок. В американском варианте мониторинга правило трёх ошибок используется, если ребёнок ошибся подряд три раза при выполнении

задания. В варианте мониторинга предложенного нами, правило трёх ошибок применяется в том случае, если обучающийся с умеренной умственной отсталостью допускает подряд три ошибки в предъявляемом материале на основе деления букв на группы.

Используя результаты, содержащиеся в протоколе мониторинга, необходимо проведение качественного анализа полученных данных для выявления значимых фактов, формирования целостного образа тестируемого субъекта и обеспечение гибкости мониторингового процесса. Кроме качественного анализа необходим количественный анализ для количественного описания и выявления направленности изменения изучаемого субъекта. Применение этих методов обеспечивает взаимосвязь прогнозирования и единства мониторинга знания букв и коррекции образовательного маршрута по их изучению.

Кроме того, мы считаем целесообразным проведение процедуры мониторинга с применением средств информационно-коммуникационных технологий, а именно – с помощью сенсорного экрана. Использование средств ИКТ позволяет 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

Проанализировав литературу по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью, мы обнаружили бесспорное влияние психолого-педагогических особенностей умственно отсталого школьника и особенностей обучения грамоте на основе звукового аналитико-синтетического метода этой категории детей на процедуру мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Проведение мониторинга не представляется возможным без учёта специальных принципов звукового аналитико-синтетического метода, использующихся при обучении чтению, и индивидуальных психолого-педагогических особенностей, индивидуальных умений и навыков каждого учащегося:

- порядок изучения звуков и букв (степень трудности соотнесения звука и буквы; сложность слияния звуков в слог, уровень сформированности произносительных навыков, частотность употребления звуков в речи);
- порядок изучения слоговых структур;
- обучение письму на базе фонематического принципа русской графики;
- длительный добукварный период;
- удлинение сроков прохождения букваря (применительно к ученикам с умеренной степенью умственной отсталости, обучающихся по СИПР, сроки прохождения букваря определяются индивидуальными особенностями данной категории учеников);
- использование слогового метода;
- направленность процесса обучения грамоте на развитие речи, интеллектуальной и сенсомоторной составляющей;

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

Мы определили что, *мониторинг* – это наблюдение за состоянием обучения ученика, дающее возможность отслеживать его минимальные продвижения, оценивать и оперативно выявлять результаты воздействия различных внешних факторов; позволяющее соблюсти единство диагностики и коррекции при разработке образовательного маршрута и внесение своевременных корректив в данный маршрут. Оценку минимальных продвижений обучающихся следует проводить учителю, который их обучает, поскольку он находится внутри этого образовательного процесса, готов гибко реагировать на результаты мониторинга. В данном процессе он является субъектом, а объект представлен в виде оценки знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

На основе анализа литературных источников мы сделали вывод о необходимости минимизация временных затрат. Это происходит за счёт применения правила трёх ошибок. В американском варианте мониторинга правило трёх ошибок используется, если ребёнок ошибся подряд три раза при выполнении задания. В варианте мониторинга предложенного нами, правило трёх ошибок применяется в том случае, если обучающийся с умеренной умственной отсталостью допускает подряд три ошибки в предъявляемом материале на основе деления букв на группы.

Кроме того из-за быстрой утомляемости детей с умеренной умственной отсталостью время проведения процедуры мониторинга не должно превышать трёх минут, возможны перерывы в течение процедуры на 1-2 минуты. Вследствие нарушения зрительного восприятия должна использоваться матовая белая бумага формата А4. На одном листе может быть расположено не более трёх объектов в связи с нарушенным умением удерживать и распределять внимание в процессе работы. Из-за ограниченного понимания обращенной речи и речеслуховой памяти предъявляемая инструкция должна быть одноступенчатой.

Несмотря на то, что необязательность применения стимулирующей помощи подтверждена предыдущими исследователями, мы считаем необходимым её использование для реализации воспитательной функции мониторинга, как продолжение формирования умения выполнять действие в соответствии с заданными качественными параметрами, одного из базовых универсальных учебных действий. При выполнении контрольных заданий оказывается только первый уровень помощи ребёнку – повторение инструкции. При правильном ответе ребёнок получает 1 балл за задание, при неправильном ответе – 0 баллов за задание. Все ответы фиксируются в протоколе мониторинга.

При разработке заданий мониторинга также следует опираться на технологию мониторинга GOMs. Эта технология учитывает вышеуказанные

особенности звукового аналитико-синтетического метода, психолого-педагогические особенности и уровень сформированности умений обучающегося. При разработке заданий разных уровней сложности для мониторинга навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью следует учитывать поэтапное изучение букв в нашей стране, базирующейся на аналитико-синтетическом методе. Эта специфика является явным отличием от американской технологии изучения букв и так же влияет на процедуру мониторинга. Распределение букв на группы позволяет разработать диагностические материалы, на основе каждой из групп, не только для мониторинга знания букв, но и материалы для мониторинга других умений, формирующихся в процессе обучения грамоте.

Нами доказана правомерность двух вариантов деления букв на группы (деление, предложенное А.Р. Маллером, и предложенное нами деление), являющихся основой при составлении заданий для мониторинга. Предложенное нами деление включает в себя три группы букв: первая группа букв: А, О, У, М, С, Х; вторая группа букв: Ш, Л, ы, Н, Р, К, П, Т, И, З, В, Д, Ж, Б, Г; третья группа букв: Й, ь, Е, Я, Ю, Ё, Ц, Ч, Щ, Ф, Э, ь. Предложенное нами деление позволяет разработать серии валидных заданий, структурированных по уровням сложности. Где перенос буквы «Д» из третьей группы во вторую является правомерным и обоснованным, поскольку эта буква является частотной в употреблении и позволяет составить более вариативные наборы заданий.

При сравнении четырёх групп букв деления, предложенного А.К. Аксёновой, мы пришли к выводу о недостаточной его обоснованности, не доказана необходимость выделять вторую и третью группы отдельно для разработки заданий мониторинга знания букв у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Это не касается этапов изучения букв.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи исследования реализованы, гипотеза доказана. Но в качестве дальнейшей перспективы

необходимо подтверждение данных выводов на большей выборке испытуемых с большим разбросом показателей. Предполагается апробация результатов исследования в интерактивной среде.

### 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. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст]: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов / А.К. Аксенова. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
4. Афоничкин, А.И. Управленческие решения в экономических системах [Текст]: учеб. пособие / А.И. Афоничкин, Д.Г. Михаленко. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.
5. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст]: (Дидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 191 с.
6. Баскаков, А. Я. Методология научного исследования [Текст]: учеб. пособие / А. Я. Баскаков, Н.В. Туленков. – К.: МАУП, 2004. — 216 с.
7. Баскакова, И.Л. Внимание школьников-олигофренов [Текст]: учеб. пособие / И.Л. Баскакова. – М.: Изд-во «Прометей» МГПИ имени В. И. Ленина, 1989. – 137 с.
8. Бойцова, Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе [Текст] // ЧиО. – 2014. – №1 (38). – С.171-175.

9. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
10. Воронкова, В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы [Текст]: пособие для учителя / В.В. Воронкова. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 128 с.
11. Воронкова, В. В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе [Текст]: пособие для учителей и студ. дефектолог ф-тов пед. ин-тов / В.В. Воронкова. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
12. 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.
13. Гиляровский, В.А. Психиатрия [Текст]: руководство для врачей и студентов / В. А. Гиляровский. – М. : Медгиз, 1954. – 520 с.
14. Голуб, Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся [Текст]: метод. пособие / Г.Б. Голуб, И.С. Фишман. – Самара: Учебная литература, 2007. – 244 с.
15. Горб, В.Г. Методология и теория педагогического мониторинга в ВУЗе: автореф. дис. д-ра пед. наук. : 13.00.01/ Горб Виктор Григорьевич. – Екатеринбург, 2005. – 54 с.
16. Гуревич, К.М. Психологическая диагностика [Текст]: учеб. пособие / К.М. Гуревич, Е.М. Борисова. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.
17. Гуревич, М.О. Психиатрия [Текст] / М.О. Гуревич. – М.: Медгиз, 1949. – 502 с.
18. Журавлев А.Л. Социальная психология [Текст]: учеб. пособие / А.Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351с.
19. Забрамная, С.Д. Знаете ли Вы нас? [Текст]: метод. рекомендации / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. – М.: В.Секачев, 2012 – 87 с.

20. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст]: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-ов / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 112 с.
21. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью [Текст] / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №1. – С. 49-53.
22. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст]: учеб. пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
23. Иванов-Смоленский, А.Г. Основные проблемы патологической физиологии высшей нервной деятельности человека [Текст]: патологическое введение в психиатрию / А.Г. Иванов-Смоленский. – М.: Медгиз, 1933. – 573 с.
24. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью [Текст]: уч. - метод. пособие / Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
25. Клинико-генетические исследования олигофрении [Текст]: сб. статей / Под ред. М. С. Певзнер ; Науч.- исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1972. – 246 с.
26. Ковалевский, В.П. Маркетинговые исследования [Текст] : учеб. пособие / В.П. Ковалевский, О.М. Калиева, О.П. Михайлова. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 188 с.
27. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования [Текст]: уч. - метод. Пособие / Ю.З. Кушнер. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
28. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст]: учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.



29. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей [Текст]: учеб. пособие / В.В. Лебединский. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1985. – 165 с.
30. Лиепинь, С.В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук : 19.00.10 / С.В. Лиепинь; Москва, Академия педагогических наук СССР. Научно-исследовательский институт дефектологии. – Москва, 1977. – 19 с.
31. Лисьев, Г.А. Проблема подготовки будущих учителей к педагогическому мониторингу [Текст]: монография / Г.А. Лисьев, Л.И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 109 с.
32. Литвак, Б.Г. Экспертные оценки и принятие решений [Текст]: учеб. пособие / Б.Г. Литвак. – М.: Патент, 1996. – 271 с.
33. Лубовский, В.И. Особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов разных клинических групп // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / Под ред. А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1958. – Т.2. – С. 390-435.
34. Лурия, А.Р. Умственно отсталый ребенок [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 204 с.
35. Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании [Текст] / А.Н. Майоров. – М.: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
36. Мотышина, М.С. Исследование систем управления [Текст]: учеб. пособие / М.С. Мотышина, В.Е. Кантор. – СПб.: БИЭПП, 2015. – 248 с.
37. Немов, Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 640 с.
38. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.

39. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения [Текст]: монография / П.И. Образцов. – Орел: ОГТУ, 2000. – 145 с.
40. Онлайн версия Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-го пересмотра, принятой 43-ей Всемирной Ассамблеей Здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mkb-10.com/>, свободный. – Яз. рус.
41. Орлов, А.И. Теория принятия решений [Текст]: учеб. пособие / А.И. Орлов. – М.: Март, 2004. – 656 с.
42. Осипов, Г.В. Социологический энциклопедический словарь [Текст] / Г.В. Осипов. – М.: НОРМА, 2000. – 488 с.
43. Основы педагогических технологий [Текст]: (крат. толковый слов. ) / Урал. гос. пед. ун-т, каф. возраст. педагогики и пед. технологий, сред. шк. 109, г. Екатеринбург ; отв. ред.: А. С. Белкин. – Екатеринбург: [б. и.], 1995. – 22 с.
44. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст] : монография / Под ред. Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.
45. Педагогика [Электронный ресурс]: электронный учеб.-метод. комплекс / В.А. Иванова, Т.В. Левина. – Режим доступа: [http://www.kgau.ru/distance/mf\\_01/ped-asp/00b\\_soderz.html](http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/00b_soderz.html), свободный. – Яз. рус.
46. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст]: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
47. Петрухин, В.В. Проблема организации и апробации системы педагогического мониторинга в образовательном учреждении [Текст] /

- Петрухин В.В. // Управление современной школой. Завуч. – 2010. – № 1. – С. 30-36
48. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие [Текст] / М.А. Пинская. – М.: Логос, 2010. – 264 с.
49. Полонский, В.М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании [Текст]: В.М. Полонский. — М.: Мирос, 1995. — 78 с.
50. Постникова Н.Н. Диагностика узнавания букв обучающихся 2 классов с умеренной умственной отсталостью [Текст] / Н.Н. Постникова // Новая наука: современное состояние и пути развития: международное научное периодическое издание по итогам международной. науч.– практ. конф. (Оренбург, 09.05.2016 г.). / в 3 ч. Ч.2. – Стерлитамак: АМИ, 2016. – С. 113-116
51. 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.
52. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/03/09\\_ПрАООП\\_умств.-отст.\\_03.04.2015.pdf](http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/03/09_ПрАООП_умств.-отст._03.04.2015.pdf), свободный. – Яз. рус.
53. Принципы отбора детей во вспомогательные школы [Текст] / Под ред. Г.М. Дульнева и А. Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.
54. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] / Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков, В.И. Липакова и др.;



- Под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. – СПб.; ЦПК проф. Л.Б. Баряева, 2011. – 146 с.
55. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе [Текст]: сборник / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР ; под ред. Ж.И. Шиф. – М.: Педагогика, 1972. – 152 с.
56. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей [Текст] / Т.В. Розанова. – М.: Педагогика, 1978. – 232 с.
57. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
58. 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.
59. СанПиН 2.4.7.702-98 Гигиенические требования к изданиям учебным для общего и начального профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gosthelp.ru/home/download.php?view.1583>, свободный. – Яз. рус.
60. Соловьев, И.М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми [Текст] / И.М. Соловьев // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. – М., 1953. – С. 5-72.
61. Социальный менеджмент [Текст]: учеб. пособие / С. Д. Ильенкова; Под ред. С.Д. Ильенковой. – М.: ЮНИТИ, 1998. – 271 с.
62. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.
63. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство [Текст] / Т.А. Стефановская. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.

64. Строкова, Т.А. Мониторинг в школьном образовании [Текст]: монография / Т.А. Строкова. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2007. – 196 с.
65. Сухарева, Г.Е. Клиника олигофрении [Текст]: клинические лекции по психиатрии детского возраста в 3 т. Т. 3 / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 1965. – 336 с.
66. Федотова, Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований [Текст]: учеб. пособие для студентов псих.-пед. факультетов высш. учеб. заведений / Г.А. Федотова. – Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.
67. Comparison of Different Scoring Procedures for the CBM Maze Selection Measure [Электронный ресурс] / М.М. Wayman, R. Tichá, T. Wallace, C.A. Espin, H.I Wiley, X. Du, J. Long // Technical Report. – 2009. – № 10. – Режим доступа: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr10asls.pdf>
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. General Outcome Measures for Students with Significant Cognitive Disabilities: Pilot Study [Электронный ресурс] / T. Wallace, R. Tichá // Technical Report. – 2007. – № 12. – Режим доступа: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr12sigcog.pdf>
70. 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.
71. Seamless and Flexible Progress Monitoring: Age and Skill Level Extensions in Reading [Электронный ресурс] / C.A. Espin, T. Wallace,

M.M. Wayman, R. Tichá, H.I Wiley, X. Du // Technical Report. – 2009. –

№ 1. – Режим доступа:

<https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr1aslardg.pdf>

72. Wayman, M.M. Literature Synthesis on Curriculum-Based Measurement in Reading / M.M. Wayman, T. Wallace, H.I Wiley, R. Tichá, C.A. Espin // The Journal Of Special Education. – 2007. – № 2. – P. 85.

## Приложение

### Приложение 1.

<b>№</b>	<b>Имя</b>	<b>Возраст</b>	<b>Условия проживания</b>	<b>Сопутствующие заболевания</b>	<b>Психолого-педагогические особенности</b>
1	Ульяна В.	10 лет	Интернат, не общается с родственниками	–	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
2	Данил Г.	9 лет	Интернат, общается с родственниками	–	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
3	Сергей Д.	11 лет	Интернат, не общается с родственниками	–	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
4	Алина Ж.	10 лет	Интернат, общается с родственниками	–	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
5	Витя Ж.	12 лет	Интернат, не общается с родственниками	–	фразовая речь сформирована, нарушение поведения
6	Дима З.	11 лет	Интернат, общается с родственниками	–	фразовая речь сформирована, значительные нарушения поведения
7	Ира К.	10 лет	Интернат, родственников нет	-	фразовая речь сформирована, значительные нарушения поведения
8	Данил К.	12 лет	Интернат, не общается с родственниками	–	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
9	Алёна К.	10 лет	Интернат, не общается с родственниками	–	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют

10	Галя К.	10 лет	Интернат, не общается с родственниками	эпилепсия	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
11	Полина Л.	11 лет	Интернат, родственников нет	–	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
12	Даниил М.	12 лет	Интернат, не общается с родственниками	–	фразовая речь сформирована, нарушения поведения
13	Гоша М.	11 лет	Интернат, не общается с родственниками	–	фразовая речь сформирована, нарушения поведения
14	Артём О.	10 лет	Интернат, не общается с родственниками	–	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
15	Денис П.	10 лет	Интернат, не общается с родственниками	-	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
16	Егор П.	12 лет	Интернат, родственников нет	-	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
17	Саша П.	11 лет	Интернат, не общается с родственниками	-	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
18	Дмитрий П.	12 лет	Интернат, не общается с родственниками	-	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
19	Андрей Р.	12 лет	Интернат, родственников нет	-	фразовая речь сформирована, значительные нарушения поведения
20	Света С.	10 лет	Интернат, не общается с родственниками	-	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
21	Вадим С.	11 лет	Интернат, общается с родственниками	Эпилепсия, черепно-ключичная дисплазия	фразовая речь сформирована, нарушения поведения
22	Валя С.	9 лет	Интернат, не общается с родственниками	-	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
23	Настя С.	12 лет	Интернат, общается с родственниками	-	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют



24	Даша Т.	12 лет	Интернат, общается с родственниками	-	фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
25	Артём Ф.	10 лет	Интернат, родственники не общаются		фразовая речь сформирована, нарушения поведения
26	Наташа Ш.	13 лет	Интернат, родственники не общаются		фразовая речь сформирована, нарушения поведения отсутствуют
27	Александра Я.	15 лет	Интернат, родственников нет		фразовая речь сформирована, нарушения поведения

## Приложение 2.

<b>№</b>	<b>Имя</b>	<b>Количество баллов при назывании букв</b>	<b>Уровень</b>
1	Сергей Д.	186	Выше среднего
2	Дима З.	182	Выше среднего
3	Алина Ж.	176	Выше среднего
4	Саша П.	170	Выше среднего
5	Витя Ж.	165	Выше среднего
6	Наташа Ш.	160	Выше среднего
7	Настя С.	159	Выше среднего
8	Полина Л.	149	Выше среднего
9	Данил К.	144	Средний
10	Вадим С.	137	Средний
11	Галя К.	133	Средний
12	Даниил М.	130	Средний
13	Даша Т.	104	Средний
14	Артём О.	85	Ниже среднего
15	Егор П.	68	Ниже среднего
16	Гоша М.	59	Ниже среднего
17	Дмитрий П.	49	Низкий
18	Александра Я.	49	Низкий
19	Валя С.	48	Низкий

20	Денис П.	46	Низкий
21	Андрей Р.	46	Низкий
22	Света С.	32	Низкий
23	Ира К.	26	Низкий
24	Ульяна В.	15	Низкий
25	Алёна К.	8	Низкий
26	Данил Г.	0	Нулевой
27	Артём Ф.	0	Нулевой

## Приложение 3.

<b>№</b>	<b>Имя</b>	<b>Количество баллов при слиянии букв в слоги</b>	<b>Уровень</b>
1	Дима З.	57	Выше среднего
2	Данил К.	57	Выше среднего
3	Ульяна В.	56	Выше среднего
4	Наташа Ш.	54	Выше среднего
5	Артём О.	52	Выше среднего
6	Вадим С.	49	Выше среднего
7	Артём Ф.	49	Выше среднего
8	Денис П.	48	Выше среднего
9	Витя Ж.	47	Выше среднего
10	Егор П.	46	Выше среднего
11	Полина Л.	43	Средний
12	Дмитрий П.	35	Средний
13	Алёна К.	28	Ниже среднего
14	Гоша М.	17	Ниже среднего
15	Света С.	14	Низкий
16	Сергей Д.	7	Низкий
17	Валя С.	3	Низкий
18	Ира К.	2	Низкий
19	Галя К.	0	Нулевой
20	Андрей Р.	0	Нулевой

## Приложение 4.

<b>№</b>	<b>Буква</b>	<b>Количество баллов при назывании</b>
1	О	140
2	У	122
3	С	121
4	М	118
5	Ш	112
6	А	109
7	И	107
8	Х	105
9	П	99
10	Н	91
11	Л	89
12	К	84
13	Д	80
14	Ю	79
15	Г	76
16	Т	75
17	В	75
18	Ж	73
19	Р	71
20	Я	71

21	З	70
22	Й	60
23	б	60
24	Ы	58
25	Ч	57
26	Ф	54
27	Ё	50
28	Е	46
29	ъ	44
30	ь	42
31	Э	35
32	Ц	27
33	Щ	27

## Приложение 5.

<b>№</b>	<b>Буква</b>	<b>Количество баллов при слиянии букв в слоги</b>
1	У	32
2	А	29
3	О	28
4	С	28
5	Г	27
6	В	26
7	Б	26
8	З	25
9	Н	25
10	Р	25
11	Ц	25
12	Ы	24
13	Ш	24
14	Д	24
15	Ж	23
16	Л	23
17	М	23
18	Ф	23
19	П	23
20	Т	23

21	К	22
22	Ч	21
23	Х	20
24	Ц	18
25	И	16
26	Э	16
27	Е	14
28	Ё	11
29	Ю	8
30	Я	6