

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

Кардашова Ксения Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Мониторинг чтения слогов у обучающихся младших классов с умеренной
умственной отсталостью

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой
коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент
_____ Беляева О.Л.
« _____ » _____ 2017 г.
Руководитель магистерской программы
_____ Коновалова Е.Ю.
« _____ » _____ 2017 г.
Научный руководитель
кандидат педагогических наук, доцент
_____ Мамаева А.В.
« _____ » _____ 2017 г.
Обучающийся Кардашова К.В.
« _____ » _____ 2017 г.

Красноярск 2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.....	9
1.1 Оценка учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.....	9
1.2 Условия, влияющие на содержание и процедуру мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.....	22
Глава II. Изучение факторов и условий, влияющих на определение содержания и процедуры мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.....	33
2.1. Организация и проведение констатирующего эксперимента.....	33
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	43
2.3. Методические рекомендации по проведению мониторинга у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.....	57
Заключение.....	61
Библиографический список	63
Приложения.....	72

Введение

Актуальность. В современных нормативно-правовых документах, регламентирующих содержание обучения детей с умеренной умственной отсталостью, предусмотрено овладение навыком чтения детьми данной категории на доступном уровне.

Процесс формирования навыка чтения у детей с умеренной умственной отсталостью своеобразен, что объясняется психолого-педагогическими особенностями детей данной категории. На разных этапах овладения этим навыком у каждого ребенка он протекает по-разному. Поэтому важен дифференцированный подход в обучении, неоднократное повторение, закрепление пройденного материала, а также регулярное отслеживание результативности обучения.

Значительный процент детей с умеренной умственной отсталостью имеет потенциальную способность к овладению навыком чтения. Несмотря на существование большого количества методик для обучения чтению детей данной категории (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицина и др.), на современном этапе существуют объективные трудности в обучении грамоте детей с умственной отсталостью [57].

Мониторинг достижений детей является весьма существенной составляющей процесса обучения и одной из важных задач педагогической деятельности учителя. Система оценивания должна позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений, определять прогресс в течение коротких периодов времени и обнаруживать небольшие продвижения в развитии навыков, что позволило бы педагогам оперативно реагировать и гибко корректировать программы для улучшения результатов обучения.

В организационных и нормативно-правовых документах для определения результативности обучения детей с умеренной умственной отсталостью рекомендуется использование метода наблюдения и метода экспертной группы. Несмотря на такие достоинства, как минимизация затрат, комплексность,

возможность качественного анализа и др., методы наблюдения и экспертной группы имеют такой значительный недостаток, как субъективность.

Минимизировать временные затраты, при этом сохраняя глубину и качество исследования, позволяет один из зарубежных видов мониторинга, относящийся к группе методов «формирующего оценивания» – GOMs. Но он требует значительной модификации с учетом особенности обучения грамоте детей с умеренной умственной отсталостью в России и психолого-педагогических особенностей обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Таким образом, проблема разработки содержания и требований к процедуре мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью приобретает на данный момент особую актуальность.

Объект исследования: оценка учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью.

Предмет исследования: содержание и процедура мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.

Цель исследования: определить содержание и требования к процедуре мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной степенью умственной отсталости.

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

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

2. Разработать содержание мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью в виде валидных наборов заданий, структурированных по уровням сложности и сформированных на основе критериев, влияющих на результаты оценивания чтения слогов.

3. Адаптировать требования к процедуре мониторинга, представленные в рамках зарубежных технологий «формирующего оценивания», с учетом

требований отечественной методики обучения грамоте обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

4. Разработать на основе полученных результатов рекомендации по проведению мониторинга у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.

Гипотезой исследования служат следующие предположения:

1) мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью - комплексная система наблюдений, контроля, диагностики, прогноза и корректировка педагогического процесса с целью улучшения качества обучения, выявляющая в любой момент времени минимальные продвижения обучающихся за короткий период, основанная на методах статистики (надежная, объективная, валидная);

2) на результаты мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью будет влиять ряд условий и факторов;

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

Методологической и теоретической основой исследования явились положения о зонах "ближайшего развития" и "актуального развития" (Л.С. Выготский), о психологической структуре, операциях процесса чтения и предпосылках овладения навыком чтения (А.Р. Лурия, А.Н. Корнев, Т.Г. Егоров и др.). В основу положены ряд специальных и общедидактических принципов:

- поэтапности (отдельно отслеживаются этапы в овладении навыком чтения слогов в зависимости от сложности структуры слога);
- использования обходного пути (невербальная реакция (указательный жест в качестве ответа) для детей с отсутствием общеупотребительной речи);
- количественно-качественного анализа.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В исследовании применялись теоретические методы (анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы) по проблеме оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью, методы математической статистики (тест знаков, критерий Уиллкокса, коэффициент корреляции Спирмена), практические методы (беседа, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных).

Научная новизна. В результате проведенного исследования:

- выявлены специфические особенности, выявлены и подтверждены критерии оценки чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью;
- подтверждена валидность метода оценивания чтения слогов через показ слогов из трех предложенных у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью;
- разработаны требования к содержанию и процедуре мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- дополнены и уточнены имеющиеся научные сведения об особенностях чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью;
- дано теоретическое обоснование содержанию и процедуре мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций для проведения мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью, которые могут быть использованы учителями-дефектологами и логопедами.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская общеобразовательная школа № 5», КГСОУ «Красноярская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида № 3» и краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью. При комплектовании экспериментальной группы учитывались однотипный характер дефекта (умеренная умственная отсталость, F71), обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для учащихся второго и третьего класса с умеренной умственной отсталостью. Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись нарушения слуха, выраженные нарушения зрения, обучение по другим образовательным программам.

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

I этап: (сентябрь 2015 года – апрель 2016 года) – изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и базы исследования, разработка методики констатирующего эксперимента, комплектование экспериментальной группы.

II этап: (май 2016 – сентябрь 2016 года) – проведение констатирующего эксперимента.

III этап: (октябрь 2016 – апрель 2017 года) – анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- участие в научных и научно-практических конференциях и семинарах: региональных, краевых (Красноярск, 2016,2017; Чебоксары, 2016);

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

По теме магистерской диссертации опубликована 1 статья (Чебоксары 2016), две статьи приняты в печать (Красноярск 2017).

Структура и объем работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения, списка литературы из 69 источников. Работа включает 1 схему, 1 гистограмму, 4 диаграммы и 5 таблиц.

Глава I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1 Оценка учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью

В настоящее время лицам с умственной отсталостью разной степени гарантирована возможность получения специального образования. В соответствии с новым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дети с умеренной умственной отсталостью могут обучаться совместно со здоровыми сверстниками. [54].

Требования к результатам являются значимыми при отслеживании динамики образовательных достижений обучающихся и ее оценки. Таким образом, при разработке системы оценки достижений обучающихся в освоении содержания АООП необходимо опираться на представленный в ФГОС перечень планируемых результатов.

Кроме того, необходима документация, составляющая нормативно-правовую базу образования детей с умственной отсталостью, также предлагаются в качестве не менее важного ориентира, необходимого для осуществления оценки результатов, следующие принципы:

- 1) дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью;

2) динамичности оценки достижений, предполагающей изучение изменений психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей обучающихся;

3) единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания АООП, что сможет обеспечить объективность оценки в разных образовательных организациях. Для этого необходимым является создание методического обеспечения (описание диагностических материалов, процедур их применения, сбора, формализации, обработки, обобщения и представления полученных данных) процесса осуществления оценки достижений обучающихся [54].

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

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

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

2. ориентировать образовательный процесс на нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов и формирование базовых учебных действий;

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

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

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

Для осуществления данной оценки в качестве основных методов предлагаются метод наблюдения и метод экспертной группы [54; 1; 28; 20]. Несмотря на безусловные достоинства данных подходов (комплексность, возможность качественного анализа, выявления причин и механизмов нарушения, минимизацию затрат и др.), методы наблюдения и экспертной группы не лишены субъективности. Например, при оценке учебных достижений даже типично развивающихся детей предположения педагогов не всегда точны, результаты выполнения контрольных и самостоятельных работ, тестов часто не совпадают с мнением педагогов. Закономерно предположить ещё большую субъективность ближайшего окружения в оценке достижений ребенка со значительными когнитивными нарушениями.

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

Независимо от способов диагностики, необходима тщательная подготовка как психологическая, так и предметная (это повторение учебного материала, его систематизация и т.д.). Подготовка к измерениям должна включать в себя несколько этапов [29]:

- инструктаж учащихся о способах выполнения работы;
- проведение тренировочных работ;
- анализ результатов для проведения коррекционной работы как в количественном, так и в качественном видах.

Субъектами психолого-педагогического мониторинга школы выступают все участники образовательного процесса. Степень их участия различна, но все они (и

педагоги, и учащиеся, и родители, и администрация) получают информацию и анализируют ее. В свою очередь, каждый субъект образования выступает в качестве объекта для структур более высокого уровня. В зависимости от целей и направлений мониторинга объекты и субъекты могут меняться.

Главной целью мониторинга является улучшение состояния общеучебной подготовки учащихся путем выявления проблем и целенаправленной коррекционной работы. Основными задачами мониторинга могут быть [29]:

- определение достижений учащихся по основным дисциплинам;
- определение причин различий учебных достижений различными категориями учащихся;
- коррегирование учебно-воспитательного процесса и его учебно-методического обеспечения;
- реализация индивидуальных возможностей учащихся;
- отслеживание результативности физического воспитания и состояния здоровья учащихся;
- подготовка учителей и учащихся к применению различных способов диагностики;
- определение качества преподавания и организации процесса обучения.

Вместе с тем, необходимо отметить, что оценка качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья в содержательном плане значительно отличается от оценки типично развивающихся детей. В коррекционной педагогике отсутствуют попытки анализа мониторинга и его значения применительно к коррекционно-развивающему обучению. Совмещая информацию об образовательном мониторинге с пониманием его огромного значения для практической работы специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, мы можем приблизиться к построению коррекционно-развивающего процесса, открывающего новые перспективы в работе с данной категорией детей.

Мониторинг определяется как специально организованное, систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с помощью относительно стабильного ограниченного числа стандартизированных показателей, отображающих приоритетную причинную зависимость с целью оценки, контроля, прогноза, предупреждения нежелательных тенденций развития. Мониторинг включает сбор информации, осуществляемый по стандартному набору показателей с помощью стандартных процедур, и на выходе дает оценку ситуаций и состояния объектов также в стандартной форме [51].

В научно-педагогической литературе для определения сущности мониторинга используются различные определения. Мониторинг в образовании рассматривается как [51]:

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

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

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

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

Одним из наиболее общих определений педагогического мониторинга является определение, предложенное А.Н. Майоровым, которое легко конкретизируется для частных образовательных подсистем путем уточнения предмета мониторинга. Мониторинг в образовании – это «система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе

или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз его развития» [35, с. 85].

Из этих определений следует, что мониторинг предполагает:

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

В качестве следствия осуществления мониторинга можно рассматривать обновление содержания методической работы и повышение профессионального мастерства педагогов школы (в частности, разработку программно-методического обеспечения образовательного процесса).

В основу мониторинга положен уровневый подход, позволяющий наиболее точно определить степень самостоятельности обучающегося при выполнении учебных заданий и качество усвоения воспитанником того или иного умения:

- 5 уровень. Обучающийся выполняет задание после первичной инструкции учителя без помощи и без ошибок или с одной незначительной ошибкой, которую сам исправляет. В помощи не нуждается.
- 4 уровень. Обучающийся выполняет задание после первичной и дополнительной фронтальной инструкции с 1 - 2 незначительными ошибками. Хорошо использует незначительную помощь.
- 3 уровень. Обучающийся выполняет задание после первичной и дополнительных, фронтальной и групповой, инструкций с 2 – 3 ошибками. Нуждается в помощи. Помощь использует, но с ошибками.
- 2 уровень. Обучающийся выполняет задание после первичной и дополнительных, фронтальной, групповой и индивидуальной, инструкций.

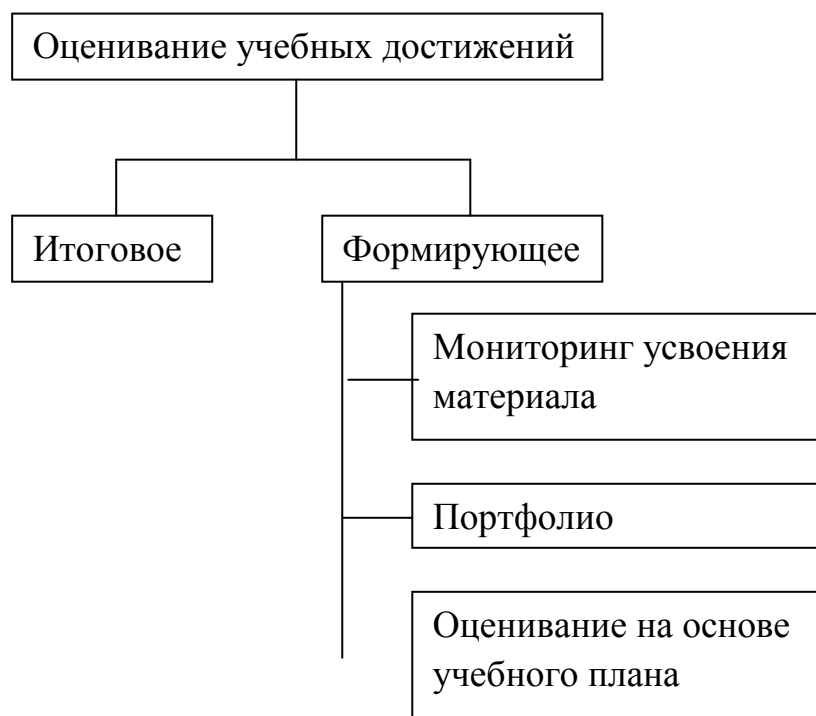
Нуждается в активной помощи учителя. Помощь использует с трудом, с ошибками.

- 1 уровень. Обучающийся выполняет задание с большим количеством ошибок или не выполняет после первичной, фронтальной, групповой, индивидуальной инструкций. Не может без помощи выполнить задание или не воспринимает помощь [3].

Анализ результатов мониторинга позволяет проследить динамику образовательных достижений обучающихся, с которыми работал учитель. Таким образом, вполне возможны ситуации, когда абсолютные итоговые показатели учащихся невысоки, но по сравнению со стартовыми результатами они свидетельствуют об очевидном прогрессе, что позволяет сделать вывод об оптимальности выбранных учителем средств и методов обучения. Анализ контрольных точек позволяет отслеживать результаты образовательной деятельности отдельного педагога .

В целях расширения имеющихся представлений об оценке учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью обратимся к анализу зарубежного опыта [69]. Виды оценивания учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью в системе образования США представлены в виде схемы на рисунке 1.

Рисунок 1 – Виды оценивания учебных достижений в системе образования США



Изучение подходов к оцениванию учебных достижений обучающихся в системе образования США позволило выделить итоговые оценивания учебных достижений так же, как и в отечественной системе образования, и «формирующие» оценки. За обучающимися с ограниченными возможностями здоровья законодательно закреплено право на участие в итоговых государственных экзаменах, оценка результатов которых основана на альтернативных стандартах. Но применительно к обучающимся с значительными когнитивными ограничениями итоговые оценки не достаточно чувствительны, чтобы выявить их незначительные учебные достижения, требуют значительной адаптации, часто не отражают того, что учащиеся в состоянии сделать в классе, не обеспечивают корректировку программ «здесь и сейчас».

Несмотря на значимость итоговых оценок, в системе образования США также используются «формирующие», более частые оценки, которые позволяют отслеживать прогресс в течение долгого времени, и тем самым обеспечить учителей информацией об эффективности обучения. «Формирующие» оценки широко используются в США для мониторинга учебных достижений по математике, чтению и письму у обучающихся с негрубыми отклонениями, но этот подход не применяется в широком масштабе в работе с детьми и молодежью со значительными когнитивными нарушениями.

Для мониторинга достижений данной категории обучающихся на практике обычно используются «мониторинг мастерства» и портфолио. «Мониторинг мастерства» относится к оценке знаний и навыков, накопленных за определенный период времени, как правило, при изучении разделов учебных программ. Целью этого вида оценки является выявление результатов освоения определенного раздела программы, того, как ребенок освоил ограниченные, конкретные навыки в течение определенного короткого периода времени (например, недели). Обычно используется для оценки краткосрочных результатов, не позволяет оценить, насколько прочны и применяемы учениками сформированные навыки, метод не достаточно надежен и валиден [40, с.150].

Другой тип «формирующего» оценивания – портфолио, который представляет собой сборник детских работ с общей темой или целью, что ориентировано в большей мере на процесс, чем на результат. Ни один из этих подходов, однако, не имеет возможность контролировать прогресс учебных достижений в течение долгого времени, стандартизировано и последовательно [40, с.151].

Таким образом, в системе образования США также востребована технология мониторинга учебных достижений обучающихся со значительными когнитивными нарушениями, соответствующая ряду требований [40, с. 152]:

- Объективность;
- Комплексность, т.е. возможность охватить все аспекты и этапы формирования учебного навыка;
- Чувствительность к прогрессу за короткий период;
- Чувствительность к минимальным продвижениям обучающихся;
- Минимизация временных затрат;
- Простота в использовании на практике;
- Возможность оценить прочность сформированных навыков в течение длительного времени и возможность их применения;
- Надежность и валидность;
- Нацеленность на улучшение качества обучения с возможностью быстрой корректировки программ.

Выше обозначенным требованиям соответствует технология мониторинга учебных достижений СВМ (оценки на основе учебных планов), разработанная и апробированная в течение 30 лет сотрудниками Университета Миннесоты. На основе данной технологии разработан новый генеральный формат оценки (GOMS) [18], в соответствии с которым к процедуре мониторинга предъявляется ряд требований [40, с.153]:

Использование системы «подсказок», соотносимой с различными видами помощи, рекомендуемыми для оценки результативности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в России;

Небольшая продолжительность процедуры обследования: 5 мин (только первое введение), 3 мин и 1 мин;

Стандартное количество заданий, распределенных на серии и уровни сложности;

Требование только невербальной реакции (указательный жест в качестве ответа), с целью включения в систему мониторинга обучающихся с отсутствием речи.

Данная технология была адаптирована к методикам обучения чтению / альтернативному чтению, применяемым в обучении детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в России.

Например, для мониторинга навыка чтения используются следующие серии заданий:

1. Найди такое же изображение (демонстрируется символическое изображение, ученик должен показать такое же из 3-х предложенных);
2. Покажи изображение (называется слово, ученик должен показать соответствующее изображение из 3-х предложенных);
3. Найди такую же букву (демонстрируется буква, ученик должен показать такую же из 3-х предложенных);
4. Покажи букву (называется буква, ученик должен показать её из 3-х предложенных);
5. Покажи первую букву в слове (называется слово, демонстрируется предметная картинка на это слово, ученик должен показать первую букву слова из 3-х предложенных);
6. Покажи последнюю букву в слове (называется слово, демонстрируется предметная картинка на это слово, ученик должен показать последнюю букву слова из 3-х предложенных);

7. Покажи слог (называется слог, ученик должен показать его из 3-х предложенных);

8. Покажи слово (называется слово, демонстрируется предметная картинка на это слово, ученик должен показать написанное слово из 3-х предложенных);

9. Закончи предложение (написано начало предложения, ученик должен показать слово из 3-х предложенных, подходящее по смыслу);

10. Подбери картинку к предложению (написано предложение, ученик должен показать соответствующую сюжетную картинку из 3-х предложенных).

По каждой серии заданий составлено не менее 60 заданий, разделенных по несколько уровней сложности. Уровни сложности по сериям также определяются в соответствии с методикой обучения чтению.

Процедура обследования состоит в следующем. Ученику предлагаются серии заданий последовательно от простого к сложному, начиная с первой серии. Внутри каждой серии последовательно по одному предлагаются задания каждого уровня сложности, также от простого к сложному. Первые 3 задания внутри каждой серии рассматриваются нами как обучающие, поэтому предлагаются следующим образом [40, с.154]:

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

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

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

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

Такое четырехкратное предъявление, со всеми видами помощи допустимо на первых трех заданиях серии. Начиная с четвертого задания, допустимы лишь первые 2 предъявления, если после обучения на материале 3 заданий ученик смысл задания не понимает (не показывает, показывает хаотично, не дифференцировано, все буквы подряд), то последующие задания из этой серии не предлагаются.

Все результаты фиксируются в протоколе.

Каждое задание предлагается на отдельном листе бумаги формата А4, инструкция для каждого задания напечатана с обратной стороны листа.

Каждая серия предлагается не более 3-х минут, таким образом, общая продолжительность не превышает 30-ти минут. С целью снятия утомления допустимы небольшие перерывы на 1-2 минуты, когда ученик может встать, походить по классу, выполнить движения вместе с учителем. Необходимость паузы отслеживается учителем визуально (от 1 до 3 пауз в течение 30 минут).

Мониторинг позволит проанализировать данные о развитии деятельности у детей с особыми образовательными потребностями, выявить латентные связи и взаимозависимости, так как признаки, влияющие на конечный результат, влияют ещё друг на друга.

Таким образом, мониторинг - это постоянное отслеживание хода образовательного процесса с целью выявления и оценивания его промежуточных результатов, факторов, повлиявших на них, а также принятия и реализации управленческих решений по регулированию и коррекции образовательного процесса. Таким образом, мониторинг качества образования - это комплексная система наблюдений состояния и изменений, оценки, прогноза по отношению к

качеству образования как результата, как процесса, как условий, как образовательной системы.

В качестве общих признаков психолого-педагогического мониторинга можно выделить следующие признаки:

1. включенность объекта мониторинговой оценки в педагогическую систему в качестве ее составляющего элемента;
2. определение целей педагогического оценивания состояния образовательного процесса;
3. педагогическое прогнозирование и коррекция развития наблюдаемого объекта;
4. систематичность и непрерывность, научная обоснованность проведения педагогического мониторинга;
5. использование результатов педагогического мониторинга для эффективного управления образовательными системами.

Представленный нами мониторинг позволяет выявить факторы, влияющие на качество образования, и принять адекватные педагогические и управленческие решения по коррекции процесса обучения и созданию условий для совершенствования образовательной среды.

С помощью мониторинга можно выявить особенности развития детей с особыми образовательными потребностями на текущем этапе, понять, во что они будут трансформированы со временем, определить, какие проявления следует рассматривать как залог будущих достижений, а какие считать негативными.

Это открывает новые возможности для совершенствования коррекционно-воспитательной работы с детьми с особыми образовательными потребностями, позволяя повысить её эффективность и надёжность. Использование мониторинга в коррекционно-развивающей работе решает не только проблемы коррекции, но и профилактики вторичных отклонений.

1.2 Условия, влияющие на содержание и процедуру мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью

Вопросы, связанные с изучением умственной отсталости, относятся к числу наиболее важных в дефектологии. Занимаются ими не только олигофренопедагоги, но и специалисты смежных наук: психологи, невропатологи, психиатры, эмбриологи, генетики и др.

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

Внимание детей с умеренной умственной отсталостью всегда в той или иной степени нарушено и характеризуется целым рядом нарушений: небольшим объемом, слабой устойчивостью и переключаемостью, малой произвольностью [19].

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

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

Для мышления детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью характерны такие черты, как беспорядочность, бессистемность имеющихся представлений и понятий, отсутствие или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений.

И, наконец, типичной чертой личности детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью является отсутствие инициативы и самостоятельности [36]. Воля данной категории детей снижена и влияет на регуляцию их состояний в учебной деятельности.

Исследования ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, В. И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.) дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Именно эти признаки (стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение) должны в первую очередь учитываться при диагностике умственной отсталости. Умственная отсталость - это не просто «малое количество ума», это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности. Исследования А. Р. Лурии, В. И. Лубовского, А. И. Мещерякова, М. С. Певзнер и др. показали, что у умственно отсталых детей имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом [18, с.4].

Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. в результате непосредственной многолетней работы с детьми данной категории разработали таблицу, в которой наглядно представлены сравнительные психолого-педагогические характеристики степени умеренной и тяжелой умственной отсталости, они приведены в таблице 1. [19].

Анализируя литературу, по описанию особенностей детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, остановимся на их потенциальных возможностях.

Еще в 20-30-е годы Л.С. Выготский говорил, что у умственно отсталых детей поврежден центральный аппарат, их компенсаторный фонд беден, возможности развития часто очень ограничены по сравнению с нормальными детьми. Однако компенсаторные процессы, как правило, всегда имеют место и в развитии такого ребенка [14].

Иногда они приводят к образованию специальных талантов (в области памяти, наблюдательности и т.д.) чаще всего они выражаются в развитии практического интеллекта, т.е. способности к разумному действию, в моторной одаренности [14].

Обобщая вышесказанное и учитывая положения Л.С.Выготского, можно говорить об этих детях не только с точки зрения их дефекта, но и с точки зрения остаточного потенциала.

Л.С. Выготский говорит, что развитие моторных функций может являться и является на деле одной из центральных сфер компенсации. Поэтому нужно сделать большой акцент на их развитие [14].

Также в работе с такими детьми можно опираться на эмоции, т.к. они относительно сохранны. По эмоциональным каналам проходит путь от эмоций к познавательной деятельности.

Отсутствие речи компенсируется жестами и другими невербальными средствами коммуникации. У детей с умеренной умственной отсталостью предпочтение отдается невербальным средствам коммуникации. Для детей с тяжелой степенью умственной отсталости в процессе невербальной коммуникации необходимо побуждение мимикой, жестами, многократный показ и совместные действия. Невербальная коммуникация - способ общения, позволяющий налаживать необходимый контакт с другими людьми [67].

Так как у этих детей отсутствует абстрактное мышление и остаются сохранены лишь элементарные функции мышления, то можно опираться на образование самых элементарных обобщений.

Опираясь на стереотипию в поведении и высказывания на уровне механики, ребенок может научиться воспроизводить какое-то действие или говорить по шаблону [67].

Так как познавательный интерес отсутствует, подражательные способности являются важным ресурсом развития детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Они способны копировать действия другого человека.

Опираясь на эти элементы, мы можем реализовать цели и задачи программы в учебно-воспитательном процессе.

Залогом успеха педагога в работе с ними может быть только знание особенностей и возможностей каждого ребенка и индивидуальный подход к обучению и воспитанию этих детей [37].

Следует отметить, что важнейшим показателем уровня психофизического развития ребенка при дифференциальной психолого-педагогической диагностике является его способность к обучению. Способность к обучению трансформируется у ребенка через взаимодействие с взрослым в любой деятельности: бытовой, игровой, учебной, трудовой и т.д. При этом мы не выделяем способность к обучению как отдельный критерий, так как считаем, что в каждом из приведенных ниже параметров это качество учитывается.

Таким образом, под умственной отсталостью понимают врожденное или приобретенное в раннем возрасте общее недоразвитие психики с преобладанием интеллектуального дефекта.

Анализ литературных источников показал, что в большей степени у детей с умеренной степенью умственной отсталости характерны несформированность всех познавательных процессов, грубо нарушены ощущения, восприятие, память, внимание; нарушены мышление и речь, наблюдается несформированность всей речевой системы, а не отдельных её сторон и функций. Причём импрессивная

речь у данной категории детей находится на низком уровне, это обусловлено несформированностью понимания, как значений слов, так и грамматического значения слов. Относительно сохранна эмоциональная сфера.

В целях создания оптимальных условий для обучения ребенка с умственной отсталостью, используя возможности дифференцированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо: привлечение родителей или законных представителей к участию в коррекционно-развивающем процессе; создание соответствующего методического обеспечения коррекционно-развивающей работы. В настоящее время в специальной педагогике идёт активный поиск наиболее оптимальных форм организации образовательной среды для детей с умеренной степенью умственной отсталости, разрабатываются инновационные программы их обучения, разрабатываются учебно-методические материалы. Приоритетным направлением в обучении таких детей является формирование речевой системы и соответственно ее базы - импрессивной речи.

Вышеперечисленные условия необходимы для полноценной социализации детей данной категории. Процесс становления навыка чтения не стал исключением, в связи с тем, что значительный процент детей с умеренной умственной отсталостью имеют потенциальную способность к овладению навыком чтения. Несмотря на существования большого количества методик для обучения чтению детей данной категории (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицина и др.), на современном этапе, существуют объективные трудности в обучении грамоте детей с умственной отсталостью.

Полноценный навык чтения складывается из таких качеств, как правильность, беглость, выразительность и осознанность. Процесс формирования этих качеств у умственно отсталых учащихся своеобразен. И на разных этапах овладения этими навыками у каждого ребенка он идет по-своему. Поэтому важен не только дифференцированный подход в обучении, а также неоднократное повторение, закрепление пройденного материала, но и важен такой аспект, как мониторинг результатов (с целью систематического отслеживания динамики

развития умений и навыков чтения на разных этапах их развития, в том числе и самые минимальные, что является важным аспектом в становлении и развитии данных умений). Поскольку контроль достижений детей с умеренной умственной отсталостью является весьма существенной составляющей процесса обучения в одной из важных задач педагогической деятельности учителя, этот компонент наряду с другими компонентами учебно-воспитательного процесса (содержание, методы, средства, формы организации) должен соответствовать современным требованиям общества, педагогической и методической наукам, основным приоритетам и целям коррекционного образования.

В учебном плане варианта 2 адаптированной основной образовательной программы, разработанной на основе федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [1] предусматривается развитие речи и альтернативной коммуникации в рамках предметной области «Язык и речевая практика». При этом обучение чтению происходит на доступном для каждого отдельно взятого ребенка уровне и может содержать следующие задачи:

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

Такие авторы, как Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына и др., говорят в своих работах о целесообразности и возможности обучения чтению на основе звукового аналитико-синтетического метода для значительной части обучающихся с умеренной умственной отсталостью. При этом необходимо учитывать, что не все из них смогут освоить синтетическое автоматизированное чтение. Л.Б. Баряева [55] отмечает, что такие обучающиеся с большим трудом запоминают отдельные буквы, путают буквы, имеющие оптическое сходство или обозначающие звуки речи, близкие по

звучанию. Даже после длительного обучения навык чтения у них носит механический характер: читая, учащиеся произносят звуки и их сочетания, не понимая смысла произносимых слов.

В контексте нашего исследования целесообразно учитывать приемы, используемые в обучении грамоте детей с легкой умственной отсталостью.

Одним из эффективных приемов выработки у детей навыка правильного чтения являются ежедневные специальные упражнения, способствующие точному воспроизведению слоговых структур и слов, которые могут вызывать затруднения при чтении текста. Конкретные задачи таких упражнений следующие: установление связи между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов, дифференциация сходных единиц чтения, закрепление в памяти слогов и слов, читаемых глобально, слияние в единый процесс восприятия и осмысления слова. Несомненно, что предварительные упражнения в правильном чтении решают и задачу совершенствования произносительных навыков, поскольку прочтение слогов и слов предполагает четкость их артикулирования. Однако в противоположность артикуляционной гимнастике с ее нацеленностью на укрепление мышц артикуляционного аппарата, отработку четкости произношения звуков, данные упражнения прежде всего готовят детей к правильному прочтению слов текста. Материалом для упражнений служат слоговые структуры слов и целые слова, которые встречаются в тексте, предназначенном для чтения на данном уроке. Виды упражнений подбирают с учетом общего уровня развития у детей навыка чтения, в частности, характера их ошибок, а также в зависимости от особенностей структуры слов текста, прорабатываемого на уроке. Подобранные на основе этих критериев слоги и слова могут быть сгруппированы и включены в следующие виды упражнений:

1. Дифференциация сходных слогов:

Ла - ра	ма - мя
Ло - ро	мо - мё
Лу - ру	му - мю

2. Чтение слогов по подобию:

ма	мо	му
са	со	су
ла	ло	лу

Проводя эти упражнения, учитель обращает внимание школьников на единый принцип образования слогов с одной и той же гласной, т.е. на сохранение положения губ при произнесении не только гласного звука, но и каждого слога с этим гласным. В процессе неоднократного воспроизведения в памяти учащихся быстрее накапливаются их зрительные образы.

3. Чтение слогов с подготовкой:

о	то	сто
у	ту	сту
а	ра	вра

После воспроизведения слоговых структур дети читают слово либо в слоговой разбивке, либо целиком, в зависимости от того, на каком этапе чтения они находятся и какова сложность структуры слова. Исходя из программных требований, учащиеся заканчивают чтение цепочки слоговых структур чтением целого слова без слоговой разбивки в том случае, если слово состоит не более чем из 2 слогов доступных им структур. Все остальные слова читаются по слогам. Предварительное прочитывание слоговых структур чаще заканчивается глобальным чтением слова:

Первым двубуквенным слогом является обратный (закрытый) слог (*ax*). Знакомство со слогом при введении каждой новой буквы, если это позволяет характер звука (сонорные или глухие согласные), начинается, как правило, именно с закрытого двубуквенного слога (*am, as, at, ap* и т. д.). Такой подход к изучению слогов дает возможность учитывать ограниченность зрительного восприятия учащихся на начальном этапе овладения слоговой структурой, учить детей последовательно переводить взгляд с одной буквы на другую, сохраняя правильное направление взгляда, и прочитывать слог без заметного изменения

звучания каждой фонемы в два артикуляционных акта (*а-м*). После чтения закрытых слогов на основе сравнения дети читают открытые двубуквенные слоги (*ма, са, та* и т. д.). Трудность усвоения открытых слогов заключается в том, что учащимся необходимо видеть одновременно две буквы и произносить согласный в укладе гласного за один артикуляционный акт, т. е. сливать два звука в единое целое. В «Букваре» дано несколько приемов, облегчающих усвоение принципа слияния двух звуков в слог. Среди них: чтение по подобию (*ма, на, ла, ра*), чтение с подготовкой (*а-на, о-то*), чтение слога под картинкой (по следам «живого» анализа), подборка слоговых таблиц и др.

Несколько позднее вводится закрытый трехбуквенный слог, сначала равный слову (*сом, нос, сон*), затем являющийся частью слова (*сос-на*).

Слоги со стечением согласных появляются только на последнем (третьем) этапе обучения грамоте. Стечение двух согласных первоначально предлагается в конце, а затем в начале целого слова (*мост, слон*).

Учитывая сложность аналитико-синтетического метода для усвоения звуковой и графической системы языка умственно отсталыми детьми, параллельно вводятся приемы слогового метода обучения грамоте, рассчитанные на запоминание слоговых образов с опорой на более сохранную механическую память школьников[5].

Таким образом, при разработке мониторинга знания слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью мы будем учитывать две группы условий:

1. особенности звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте обучающихся с умственной отсталостью, а именно: удлинение сроков прохождения букваря, специфический порядок изучения слогов;
2. психолого-педагогические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью, в числе которых:
 - своеобразие протекания процессов высшей нервной деятельности;

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

На основе выводов, сделанных нами в результате анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы, при разработке мониторинга знания слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью, мы будем руководствоваться следующими положениями:

- на основании ряда преимуществ, существующих у GOMs, мы считаем целесообразным взять за основу для разработки отечественного мониторинга знания слогов принципы данного метода, его подходы и основные организационные аспекты;

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

- при адаптации GOMs и дальнейшей разработке мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью необходимо учитывать две группы условий: особенности звукового

аналитико-синтетического метода обучения грамоте обучающихся с умственной отсталостью (удлинение сроков прохождения букваря, специфический порядок изучения слогов) и психолого-педагогические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Глава II. Изучение факторов и условий, влияющих на определение содержания и процедуры мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью

2.1. Организация и проведение констатирующего эксперимента

Цель исследования: определение содержания и уточнение требований к процедуре мониторинга навыка чтения слогов у обучающихся вторых - третьих классов с умеренной умственной отсталостью.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

- разработать валидные наборы заданий для оценивания навыка чтения слогов, структурированные по уровням сложности;
- определить целесообразность применения правила трёх ошибок;
- уточнить влияние формулировки инструкции «найди» либо «покажи» на успешность чтения слогов у обучающихся;
- определить целесообразность использования организующей помощи в процессе мониторинга чтения слогов у обучающихся.

Эксперимент проводился на базе краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская общеобразовательная школа № 5», КГСОУ «Красноярская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида № 3» и краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух».

База исследования выбрана в связи с особенностями деятельности учреждений. Все испытуемые учатся в классах для детей с умственной отсталостью умеренной степени. В этих классах реализуются специальные индивидуальные программы развития, разработанные на основе примерной

адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью (вариант 2) [1]:

- часть детей осваивает аналитико-синтетическое чтение, часть обучающихся осваивают альтернативное чтение;
- обучающиеся, у которых в заключениях ПМПК рекомендованы занятия учителя-логопеда, зачисляются на логопедические занятия на базе школы.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа. При комплектовании экспериментальной группы учитывались:

- однотипный характер дефекта (умеренная умственная отсталость, F71);
- обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся вторых - третьих классов с умеренной умственной отсталостью (разработанной на основе примерной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вариант 2 [1];
- обучение чтению на основе звукового аналитико-синтетического метода.

Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись:

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

На разных этапах обследования с различной степенью глубины было обследовано всего 24 обучающихся:

- 24 человека - на этапе пилотажного исследования,
- 20 детей - на основном этапе.

Мы полагаем возможным различное количество испытуемых на этапах, так как не сравниваются результаты первого и второго этапов, а речь идет о сравнении результатов между сериями в рамках первого этапа и между сериями в

рамках второго этапа. В целом, в констатирующий эксперимент вошли 75% (18 чел.) мальчиков и 25% (6 чел.) девочек.

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдений за детьми, бесед с родителями и педагогами, группа испытуемых характеризуется следующими особенностями:

- дети, имеющие в структуре дефекта какие-либо сопутствующие умственной отсталости нарушения, составили 16,6% (4 чел.) от общего количества испытуемых;
- детский церебральный паралич у 12,5 % (3 человека) детей;
- 4,2% (1 чел.) – с шизофренией;
- эпилепсия наблюдается у 4,2 % (1 ребенок) детей;
- 100% (24 человека) – часто болеющие дети;
- внутренняя компенсированная гидроцефалия у 4,2 % (1 человек) детей.
- 16,6% испытуемых (4 чел.) имеет нарушения внимания;
- нарушение зрения имеют 12,5 % (3 человека) детей;
- 41,6% (10 чел.) преобладают процессы возбуждения;
- у 8,3% (2 чел.) – процессы торможения.

Члены экспериментальной группы, владеющие фразовой речью, составили 83,4% (20 чел.), фразовая речь в стадии формирования находится у 16,6% испытуемых (4 чел.), при этом речевая активность снижена у 25% детей (6 чел.). Все члены экспериментальной группы (24 чел.) обучаются в школе.

41,6% испытуемых (10 чел.) проживают в интернате, из них:

регулярно общаются с семьями 16,6% (4 чел.),

4,2% (1 чел.) – ребёнок, находящийся на попечении.

58,4% испытуемых (14чел.) проживают с родителями, из них:

50% (12 чел.) – дети из полных семей,

8,3% (2 чел.) – дети из неполных семей,

4,2% (1 чел.) – ребёнок, растущий в билингвистической среде.

Подробно характеристика каждого испытуемого представлена в таблице (Приложение 1).

При проведении констатирующего эксперимента использовалась авторская методика диагностики умения узнавать и читать слоги, которая была разработана на основе одной из технологий «формирующего оценивания» – GOMS (новый генеральный формат оценки).

Методика разработана сотрудниками Университета Миннесоты для оценивания образовательных достижений обучающихся с когнитивными расстройствами [40, с 152]. В соответствии с данной технологией к процедуре оценивания предъявляются следующие требования:

- невербальные реакции (указательный жест в качестве ответа), с целью включения в систему мониторинга обучающихся с отсутствием речи [40, с 153];
- наличие системы «подсказок», соответствующей различным видам помощи, рекомендуемой для оценки результативности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в России;
- небольшая продолжительность процедуры обследования;
- распределение на серии и уровни сложности стандартного количества заданий.

Исходный вариант технологии GOMS модифицирован нами с учётом отечественной методики обучения грамоте на основе звукового аналитико-синтетического метода, программных требований к чтению обучающихся вторых-третьих классов по программе обучения детей с умеренной умственной отсталостью А.Р. Маллера.

Авторский вклад заключается в определении общей схемы обследования; отборе критериев, определяющих уровень сложности чтения слогов; определении серий заданий констатирующего эксперимента; подборе стимульного материала к каждой серии.

Исследование проводилось с учетом следующих принципов:

- системного подхода;
- комплексного подхода к изучению ребенка;

- количественного и качественного анализа данных.

Констатирующий эксперимент включал в себя два этапа:

- пилотажное исследование (весна 2016 г.);
- основной эксперимент (осень 2016г.).

Задача первого этапа (пилотажное исследование):

- разработать валидные наборы заданий для оценивания навыка чтения слогов, структурированные с учетом критерия степени сложности структуры слога.

Задачи второго этапа (основной эксперимент):

- определить влияние степени совпадения букв в слогах на результаты чтения слогов.
- разработать валидные наборы заданий (с учетом критерия степени сложности структуры слога и требования совпадения букв в слогах).
- уточнить требования к процедуре проведения:
 - определить целесообразность применения правила трех ошибок.
 - уточнить влияние формулировки инструкции («найди» либо «покажи») на успешность чтения слогов обучающихся.
 - определить целесообразность использования организующей помощи в процессе мониторинга чтения слогов обучающихся вторых - третьих классов с умеренной умственной отсталостью.

Полная схема констатирующего эксперимента представлена на рисунке 2.

Рисунок 2 - Схема констатирующего эксперимента.



Как видно на схеме задачи констатирующего эксперимента можно условно разделить на две группы: первая группа задач направлена на определение содержания, а вторая группа задач направлена на уточнение требований к процедуре мониторинга.

Задачи первой группы реализовывались как на первом этапе (пилотажного исследования), так и на втором этапе (основного эксперимента).

На первом этапе (пилотажного исследования) выделен критерий, влияющий на успешность чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью: степень сложности структуры слога.

В соответствии с данным критерием набор заданий структурировали по сериям:

- 1 серия - обратные слоги, состоящие из разных букв;
- 2 серия - прямые слоги, состоящие из разных букв;
- 3 серия - закрытые слоги из 3-х букв, состоящие из разных букв;
- 4 серия - слоги со стечением согласных в начале слога, состоящие из разных букв;
- 5 серия - слоги из 3-х букв со стечением согласных в конце слога, состоящие из разных букв.

В рамках второй группы задач на втором этапе (основного эксперимента), выделены критерии влияющие на успешность чтения слогов у данной категории обучающихся: степень сложности структуры слога (на основе корректировки, по результатам первого этапа (пилотажное исследование), и степень совпадения букв в составе трех слогов предложенных обучающимся на выбор (на втором этапе (основной эксперимент)). На основе выделенных критериев были сформированы серий заданий, с учетом сложности слоговой структуры и степени совпадения букв из трех предложенных:

- 6 серия - прямые и обратные слоги с одинаковой первой буквой;
- 7 серия - слоги из трех букв с одинаковой первой буквой;
- 8 серия - слоги из 3-х одинаковых букв в разной последовательности.

1-5 серии предлагались испытуемым на первом этапе (пилотажного исследования) в двух вариантах:

1) «Покажи» (экспериментатор называл слог и давал инструкцию «покажи», испытуемый показывал слог из 3-х предложенных);

2) «Прочитай» (экспериментатор показывал на один из слогов и просил прочитать).

На втором этапе серии 6-8 (основного эксперимента) в трёх вариантах, в зависимости от формулировки инструкции:

1) «Покажи» (экспериментатор называл слог и давал инструкцию «покажи», испытуемый показывал слог из 3-х предложенных);

2) «Найди» (структура выполнения задания аналогична вышеописанной, но инструкция была предложена словом «найди»);

3) «Прочитай» (экспериментатор показывал на один из слогов и просил прочитать).

Так как эксперимент проводился в конце 2-го – начале 3-его года обучения, когда изучены не все буквы, то материал включал только усвоенные по программе буквы, не изученные буквы в стимульный материал не были включены.

Для определения требований к процедуре мониторинга на втором этапе (основного эксперимента) мы проверяли корректность использования «правила 3х ошибок», значимость формулировки инструкции со слов «найди» и «покажи», целесообразность использования организующей помощи в процессе мониторинга чтения слогов у обучающихся.

В связи с нарушениями зрительного восприятия обучающихся, стимульный материал был представлен на матовой бумаге формата А4, размер шрифта составлял 100 кегль.

Число представленных одновременно слогов было ограничено тремя, это связано с рассеянным и неустойчивым вниманием испытуемых.

Вследствие быстрой утомляемости обучающихся, а также учитывая нарушения переключаемости внимания, во время исследования допускались перерывы, продолжительностью 1-2 минуты, необходимость которых выявлялись исследователем. На каждом этапе исследования перед контрольными сериями предлагались 3 обучающих заданий, в которых применялись следующие виды помощи:

- а) повторение инструкции взрослым;
- б) повторение инструкции с демонстрацией взрослым правильного ответа;
- в) повторение инструкции с совместным выполнением задания (экспериментатор показывает верный ответ рукой обучающегося).

Таким образом, на примере обучающих заданий при неверном ответе ребенку оказывалась стимулирующая, организующая и обучающая помощь, что связано с трудностями саморегуляции у детей с умеренной степенью умственной отсталости.

При предъявлении контрольных заданий серий 1-8 использовалась лишь организующая (повторение инструкции взрослым) и стимулирующая помощь (повторное повторение инструкции).

При обработке данных использовались четырехбальные шкалы оценивания показа.

Главными критериями при выстраивании данных шкал являлись мера и характер оказываемой помощи экспериментатора и предполагали выставление баллов:

- 3 балла - правильный и самостоятельный показ обучающимся слога;
- 2 балла – показ с самокоррекцией;
- 1 балл – показ с организующей помощью экспериментатора;

- 0 баллов – неправильный ответ/ отказ от задания.

Также использовались двухбалльные шкалы оценивания показа(без учета меры оказываемой помощи):

- 1 балла - правильный и самостоятельный показ обучающимся слога;
- 0 баллов – неправильный показ / отказ от задания.

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

- 3 балла - правильный самостоятельный ответ обучающегося;
- 2 балла – ответ с самокоррекцией/ с организующей помощью взрослого;
- 1 балл –ответ со значительной помощью взрослого;
- 0 баллов – неправильный ответ / отказ от задания.

Также при обработке данных применялось правило трёх ошибок (в случае трёх идущих подряд неверных ответов все последующие ответы не засчитывались). Подсчет суммы баллов проводился как с применением правила трех ошибок, так и без учета данного правила.

Для определения валидности наборов заданий мы проводили сопоставление баллов полученных обучающимися за показ и чтение (по четырехбалльной шкале).

Для применения целесообразности использования «правила 3х ошибок» определяли взаимосвязь между результатами полученными без применения «правила 3х ошибок» и с применением «правила 3х ошибок».

С целью уточнения влияния формулировки инструкции проводилось сопоставление баллов полученных за инструкцию со слова «найди» с баллами за инструкцию со слова «покажи» (по четырехбалльной шкале).

С целью определения целесообразности использования организующей помощи определяли взаимозависимость между баллами полученными за показ по четырехбальной шкале и по двухбалльной шкале.

Результаты констатирующего эксперимента представлены ниже.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Был проведен количественный и качественный анализ по результатам каждого этапа констатирующего эксперимента и по каждой серии констатирующего эксперимента (рисунок 2).

На этапе пилотажного исследования определено влияние степени сложности структуры слога на успешность чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью. В связи с этим, были сопоставлены результаты первых 5 серий заданий (в процессе исследования выдвинута гипотеза о том, что наибольшие затруднения вызовут чтение слогов из трех букв со стечением согласных, средней степени сложности для чтения - закрытые слоги, легче будут читаться прямые слоги и наименьшие затруднения возникнут при чтении обратных слогов).

Для определения валидности проводилось сопоставление результатов чтений и показа.

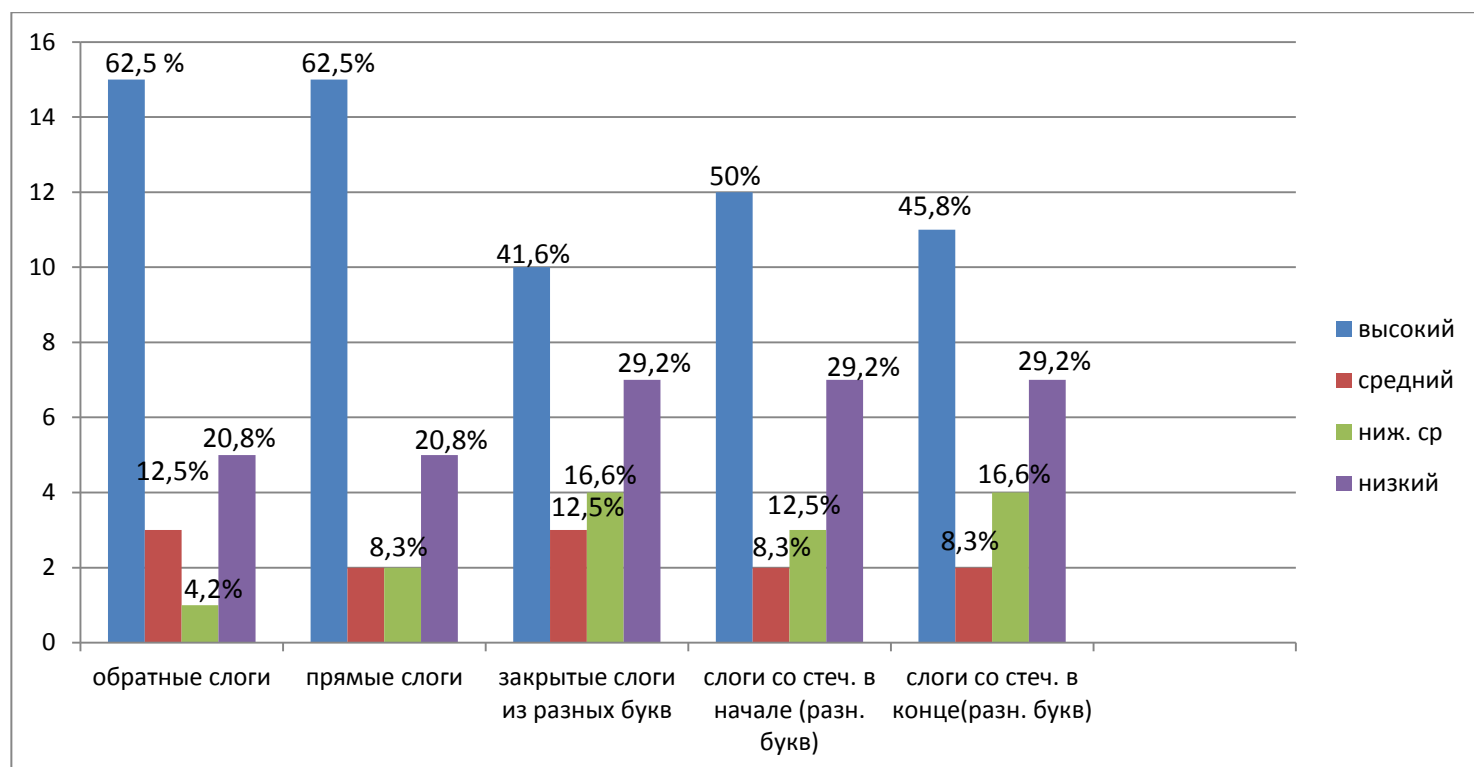
На основе анализа результатов пилотажного исследования (без учета правила трех ошибок, по четырех-бальной шкале) условно выделены четыре уровня сформированности умения узнавать и читать слоги:

- высокий уровень –28-30 баллов;
- средний –20-27 баллов;
- ниже среднего –10-19 баллов;

– низкий –0-9 баллов.

Результаты пилотажного исследования отражены в гистограмме 1 таблице (Приложение 2)

Гистограмма 1 - Сопоставление сформированности умения показывать слоги различной слоговой структуры:



Данные гистограммы отражают тот факт, что большинство испытуемых 42% (10 чел.) демонстрируют стабильно высокий результат. Для данной категории детей деление на уровни не значимо, так как этап формирования навыка чтения слогов завершен и умение читать слоги находится в «зоне актуального развития». Обучающиеся задания выполняли быстро, самостоятельно перелистывая листы с заданиями.

20,8% (5 чел.) демонстрируют стабильно низкий уровень, для этой категории детей деление на уровни еще не значимо, так как навык чтения слогов вне «зоны ближайшего развития». Данная группа испытуемых слоги еще не умели читать, ответы давали наугад, организующая помощь была

малозффективна. Характеризуется эта категория детей повышенной отвлекаемостью, нарушениями внимания.

16,6 % (4 чел.) демонстрируют разброс показателей по этим сериям. Результаты данной категории детей могут быть на низком уровне, ниже среднего, иногда от среднего до высокого уровня. Это свидетельствует о том, что навык чтения слогов находится в «зоне ближайшего развития».

Качественный анализ результатов выполнения заданий показал, что для испытуемых, у которых навык чтения слогов в «зоне актуального развития» важно деление на серии заданий, так как наиболее успешно обучающиеся справились с 1 серией заданий (прямые слоги) и 2 серией заданий (обратные слоги), среди показов отмечались единичные ошибки. Наибольшие затруднения вызвали слоги из трех букв (практически не справились с заданиями 4 серии (слоги со стечением согласных в начале) и 5 серии (слоги со стечением согласных в конце), допускались множественные ошибки). Отмечена тенденция к более сформированному умению читать слоги из двух букв.

Показ слогов сопровождался движениями: дети обводили указательным пальцем буквы, сопровождая движения шепотной речью. Прежде чем давать ответы, обучающиеся водили руками в воздухе над слогами.

Также проанализированы результаты чтения вслух. Результаты ранжирования чтения совпадают с результатами показа слогов.

Для определения валидности метода обследования чтения слогов через показ из трех предложенных были сопоставлены результаты показа и чтения слогов (таблица 1).

Таблица 1.

Сопоставление уровней сформированности умений читать и показывать слоги (% / чел.).

показ	высокий	средний	ниже среднего	низкий
-------	---------	---------	---------------	--------

чтение \				
высокий	41,6 / 10			
средний	8,3 / 2			
ниже среднего	12,5 / 3		4,2 / 1	
низкий	4,2 / 1		8,3 / 2	20,8 / 5

Проанализировав данные таблицы, мы увидели, что 16 обучающихся демонстрируют полное совпадение результатов чтения и показа слогов: 41,6 % (10 чел.) – высокий уровень, 4,2% (1 чел.) – ниже среднего, 20,8% (5 чел.) – низкий.

16,6 % обучающихся (4 чел.) демонстрируют не ярко выраженную диссоциацию между средним и высоким уровнем (показ на высоком уровне, а чтение на среднем), либо между уровнями ниже среднего и низким (показ – ниже среднего, чтение – низкий). Что допустимо, так как уровни сформированности выделены нами условно и данный факт не опровергает валидности предложенного метода и набора заданий.

Следует отметить также, что при сопоставлении результатов чтения и показа не по уровням, а по количеству набранных баллов, выявлены более высокие баллы при показе по сравнению с чтением. Данный факт объясняется тем, что процессы чтения и показа близки, но не тождественны, по своей психологической структуре чтение вслух сложнее, чем показ. Эти результаты подтверждают выводы других исследователей, сделанные на основе сопоставления результатов чтения и называния букв у детей данной категории. [60 с. 126]

16,6% (4 чел.) показывают ярко выраженную диссоциацию между умением показывать и читать слоги (показ – на высоком уровне, а чтение на низком и ниже среднего).

Мы предположили, что эти дети угадывали по первой букве, так как не умели читать, но слоги показывали правильно (при показе они иногда повторяли весь слог, затем называли вслух первую букву и искали слог на заданную букву).

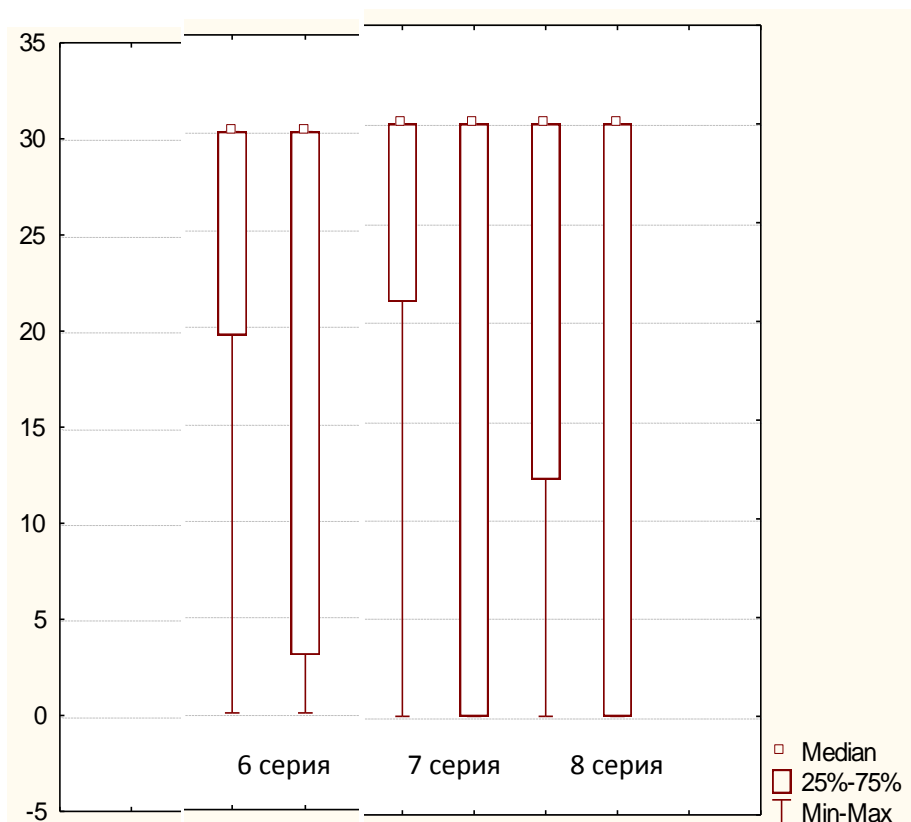
Данный факт не опровергает валидности метода оценивания навыка чтения через показ из трех предложенных, но позволяет сделать вывод о том, что предложенный нами набор заданий не валиден.

С целью определения влияния на результаты чтения слогов через показ из трех предложенных степени совпадения букв в наборе слогов для выбора, на основном этапе эксперимента нами предложены следующие пять серий заданий, в которых учитывалась степень совпадения букв в слогах из 2-х букв и из 3-х букв:

- 6 серия - прямые и обратные слоги с одинаковой первой буквой;
- 7 серия - слоги из трех букв с одинаковой первой буквой;
- 8 серия - слоги из 3-х одинаковых букв в разной последовательности.

С целью подтверждения валидности предложенных нами серий заданий было проведено сопоставление результатов показа и чтения слогов обучающимися в рамках каждой серии (диаграмма 1).

Диаграмма 1- Сопоставление сформированности умения показывать и читать слоги в рамках каждой серии.



Как видно из диаграммы, у большинства испытуемых экспериментальной группы видны совпадения результатов показа и чтения вслух во всех сериях заданий по следующим показателям: верхнего квартиля и максимума, а также близкое по отношению к ним расположение медиан, это указывает на высокие результаты по всем сериям заданий. Визуальные различия результатов показа и чтения внутри серий состоят в разнице между нижним квартилем и интерквартильными размахами, демонстрирующими диапазон набранных испытуемыми баллов, или в данном случае говорящими о степенях успешности, продемонстрированных экспериментальной группой при выполнении той или иной серии заданий. При этом результаты показа всегда выше, чем результаты чтения. Поскольку по своей психологической структуре чтение вслух сложнее, чем показ, так как обеспечивается согласованной работой 3 анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного. Речедвигательный анализатор при показе активно не участвует.

В соответствии с выдвинутой нами гипотезой о влиянии степени совпадения букв в слогах, результаты чтения и показа слогов должны совпадать в 6, 7, 8 сериях, так как серии подобраны либо с первой одинаковой буквой, либо из 3-х одинаковых букв в разной последовательности.

Для подтверждения статистической значимости визуально выявленных различий, были использованы непараметрические статистические критерии: тест знаков, критерий Уилкоксона. Полученные в результате этого р-значения представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Р-значения при сопоставлении сформированности умения показывать и читать слоги в рамках каждой серии.

серии	6	7	8
тест знаков	0,07	0,13	0,61
Уилкоксона	0,43	0,03	0,14

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что гипотеза о наличии статистически значимых совпадений показа и чтения подтверждается полностью в отношениях 6 серии (прямые и обратные слоги с одинаковой первой буквой) и 8 серии (слоги из 3-х одинаковых букв в разной последовательности), а по отношению 7 серии (слоги из трех букв с одинаковой первой буквой) подтверждается гипотеза по критерию теста знаков, а по критерию Уилкоксона данные попали в зону неопределенности (так как гипотеза подтверждается на уровне значимости 0,01, но опровергается на уровне значимости 0,05).

Полагаем, что важно для подтверждения/опровержения значимости выделенных критериев требуется продолжение исследования на большей выборке обучающихся с большим разбросом показателей, у которых умение

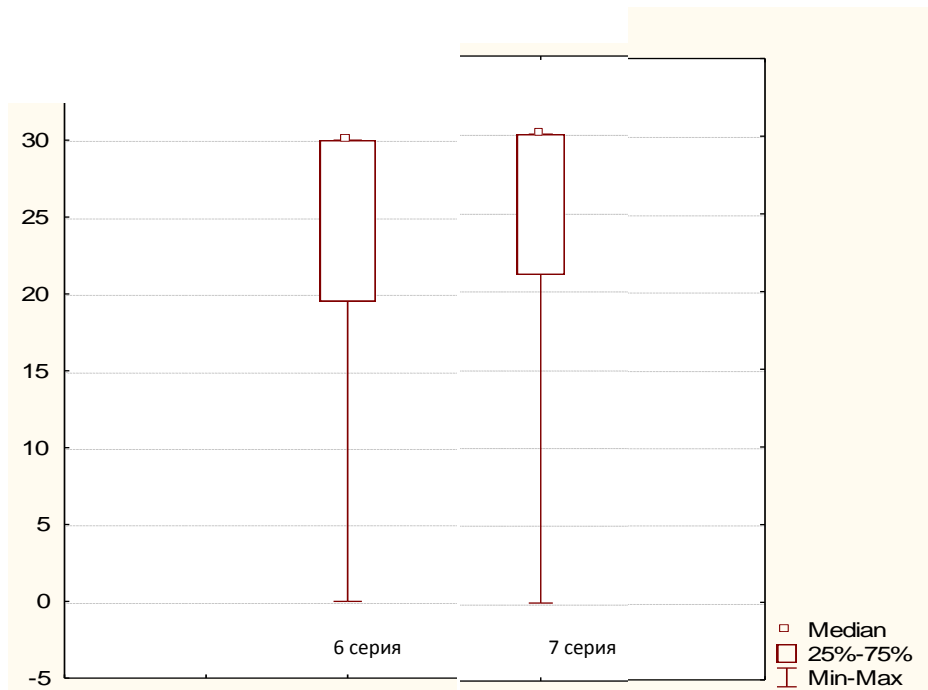
навыка чтения слогов находится в «зоне ближайшего развития». В данной выборке оказалось большинство испытуемых, у которых уже было сформировано умение читать слоги (на момент констатирующего эксперимента) для этих обучающихся умение читать слоги находилось в «зоне актуального развития», а тщательная поэтапность значима при обследовании умений, находящихся в «зоне ближайшего развития». Поэтому полученные данные требуют дальнейшего уточнения и не опровергают выдвинутую гипотезу.

Таким образом нами сформулировано следующее требование к подбору слогов для чтения: совпадения первой буквы в слогах или слоги из одинаковых букв в разной последовательности.

На втором этапе исследования (основного эксперимента) для составления валидных наборов заданий структурированных по уровням сложности, нами также был предложен критерий степени сложности структуры слогов: слоги из 2-х букв и из 3-х букв. Частично значимость этого критерия была подтверждена на первом этапе эксперимента (пилотажного исследования), но так как полученные результаты первого этапа оказались не валидны, нам предстояло уточнить результаты первого этапа (пилотажного исследования) путем сравнения результатов валидных серий заданий (разработанных на втором этапе (основного эксперимента): 6 серии (слоги из двух букв с одинаковой первой буквой) и 7 серии (слоги из трех букв с одинаковой первой буквой)).

Результаты сопоставления представлены в диаграмме 2.

Диаграмма 2 - Сопоставление результатов серий заданий структурированных по уровням сложности.



Как видно из данной диаграммы, максимумы и верхние квантили графиков, а также медианы, демонстрирующих результаты 6 серии (слоги из двух букв с одинаковой первой буквой) и 7 серии (слоги из трех букв с одинаковой первой буквой) совпадают, это связано с большим количеством обучающихся в экспериментальной группе, у которых навык чтения слогов находится в «зоне актуального развития». В свою очередь, между нижними квантилями и интерквартильными размахами распределения результатов мы можем наблюдать парадоксальную разницу, результаты 6 серии (слоги из двух букв с одинаковой первой буквой) ниже, чем результаты 7 серии (слоги из трех букв с одинаковой первой буквой).

Для выявления различий и совпадений результатов в зависимости от степени сложности структуры слога нами были использованы статистические критерии тест знаков и критерий Уилкоксона. Полученные в результате этого р-значения представлены в таблице приведенной ниже (таблица 3).

Таблица 3.

Р-значения при применении критериев знаков и Уилкоксона

Статистический критерий	Тест знаков	Критерий Уилкоксона
P-значение	1,0	0,07

Согласно полученным данным мы видим парадоксальный факт: P-значения 6 серии (прямые и обратные слоги с одинаковой первой буквой) и P-значения 7 серии (слоги из трех букв с одинаковой первой буквой) практически совпали.

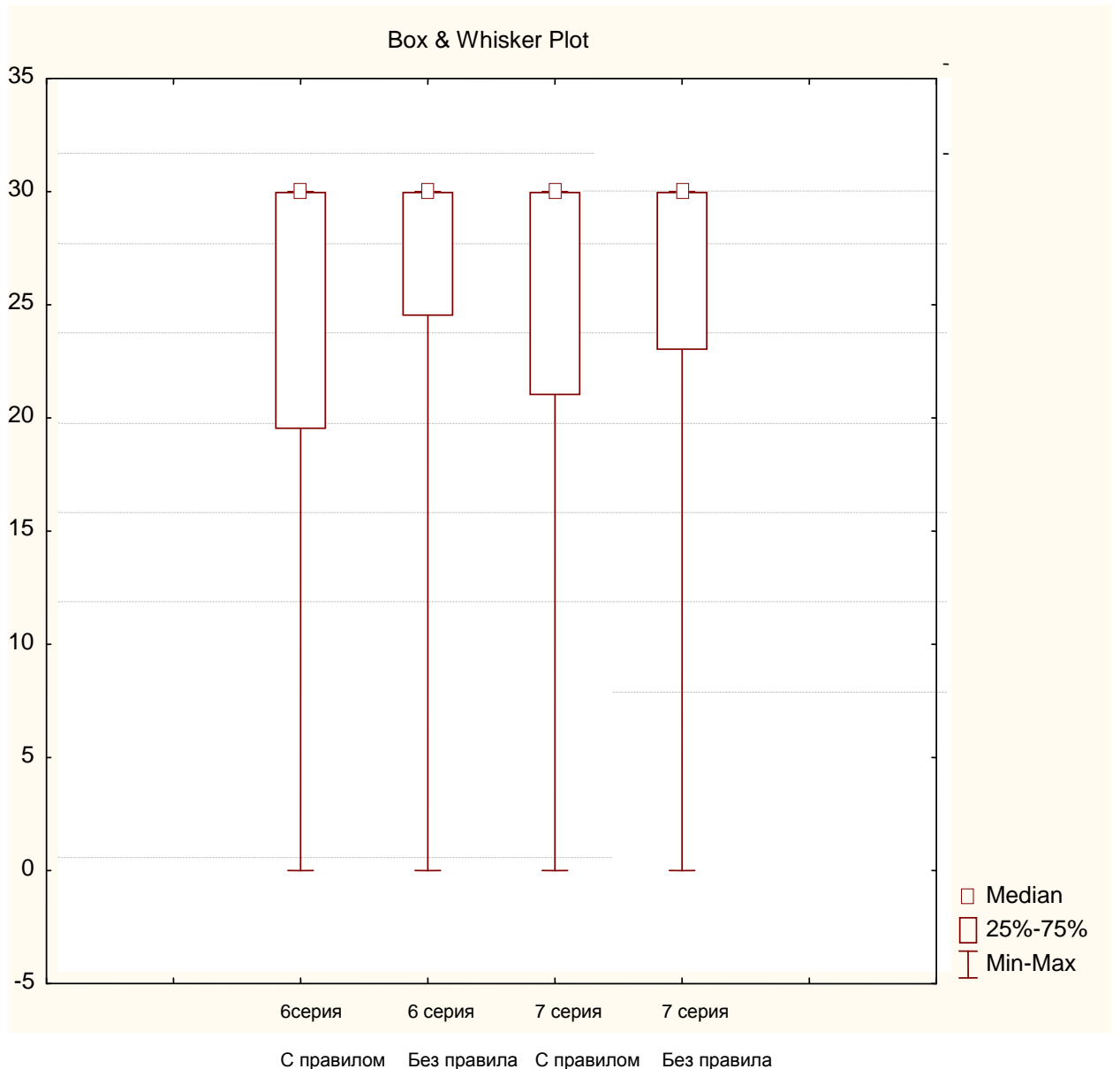
Этот парадоксальный факт мы объясняем тем, что в данной выборке оказалось большинство испытуемых, у которых уже было сформировано умение читать слоги. Поэтому для них сложность слоговой структуры уже не значима, а для подтверждения/опровержения значимости критерия степени сложности структуры слога требуется продолжение исследования на большей выборке обучающихся, у которых умение чтения слогов находится в «зоне ближайшего развития». Вследствие этого полученные данные требуют дальнейшего уточнения, и на данном этапе исследования мы критерий сложность структуры слога считаем правомерным.

Таким образом, мы предлагаем включить в набор заданий два уровня сложности: 1 уровень сложности – слоги из двух букв, 2 уровень сложности – слоги из трех букв.

На этапе основного эксперимента нами использовалось «Правило 3х ошибок». Оно заключалось в следующем: если ребенку предлагалось задание и он 3 раза подряд ошибался (самокоррекция, правильный показ после организующей помощи или стимулирующей помощи, неправильный ответ или отказ от задания даже после оказания помощи), то остальные задания серии ему не предлагались.

Для подтверждения корректности использования правила, мы сравнили результаты с применением «Правила 3х ошибок» и без правила на валидных сериях заданий. Результаты сопоставления представлены в диаграмме 3.

Диаграмма 3 - Сопоставление результатов серий заданий с применением «правила трех ошибок» и без применения правила.



На данной диаграмме мы можем увидеть, что различия между графиками, отражающими результаты серии 6 (прямые и обратные слоги с одинаковой первой буквой) с применением «правила трех ошибок» и без применения данного правила и серии 7 (слоги из трех букв с одинаковой первой буквой), так же с применением данного правила и без него, заключаются в незначительном расхождении внутри серий между нижним квартилем и интерквартильными размахами. Результаты без применения

«правила трех ошибок» выше, чем результаты с применением данного правила.

Чтобы определить, являются ли эти различия статистически значимыми, прибегнем к использованию критерия Уиллкоксона и теста знаков. Полученные в результате этого р-значения представлены в таблице приведенной ниже (Таблица4).

Таблица 4.

Р-значения при сопоставлении результатов с применением «правила трех ошибок» и без него в рамках каждой серии.

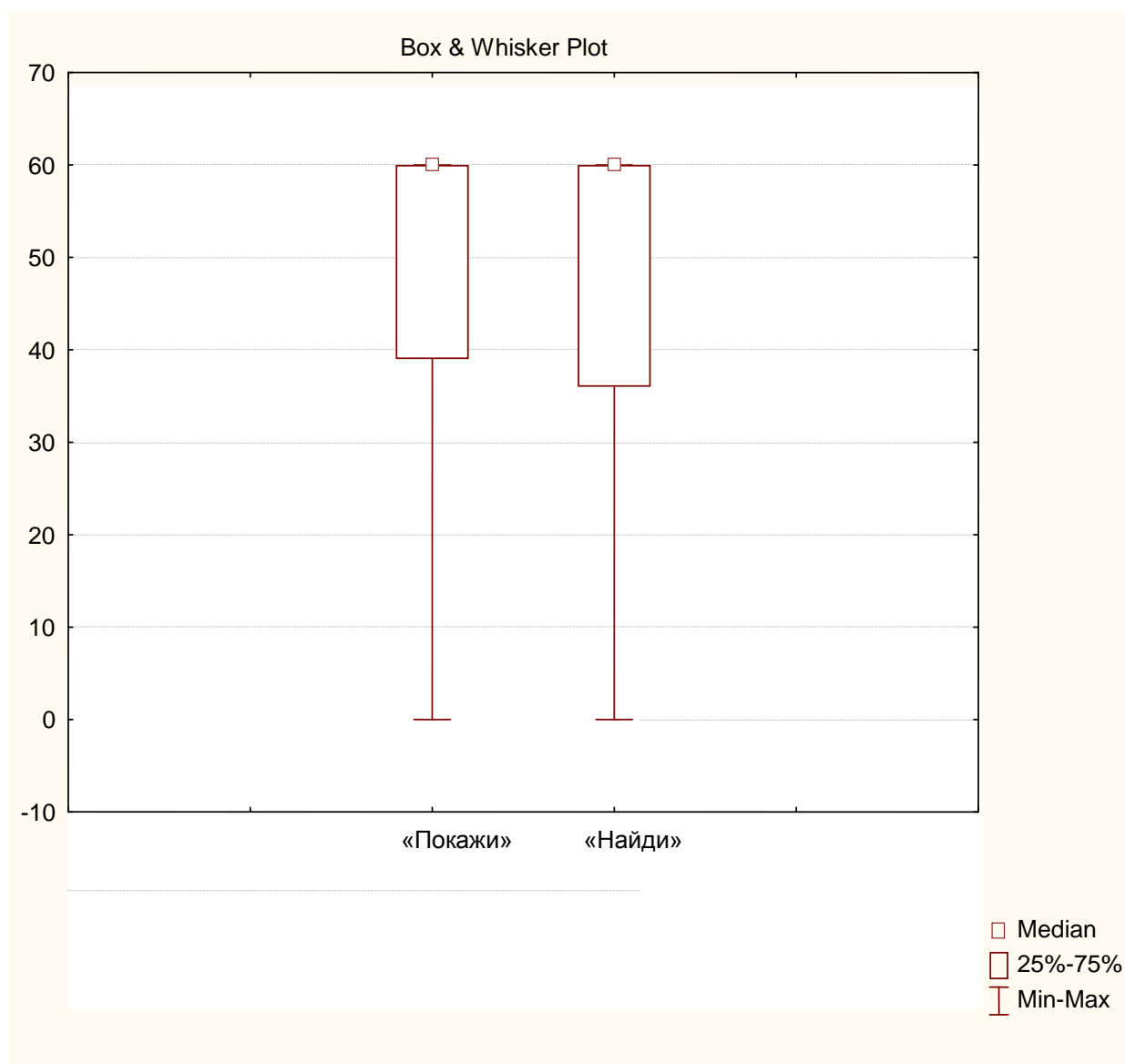
Статистический критерий	Тест знаков	Критерий Уиллкоксона
6 серия	0,2	0,1
7 серия	0,4	0,2

Полученные р-значение говорят об идентичности результатов на уровне значимости 0,05, вследствие чего мы можем сделать вывод о целесообразности применения данного правила при обследовании навыка чтения слогов у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Кроме того, применение «правила 3х ошибок» оптимизирует работу проверяющего и оптимизируют временные затраты, а также соответствует принципу гуманизма (мы не перегружаем ребенка длительным предъявлением заданий находящихся «вне зоны ближайшего развития»).

Нами определены различия и совпадения результатов показа слогов с различной формулировкой инструкции со слов «покажи» и «найди». Выдвинули предположение, что существенного различия формулировки не должно быть у испытуемых экспериментальной группы, данные представлены на диаграмме 4.

Диаграмма 4 -Сопоставление результатов показа слогов при различных формулировок инструкции.



Как видно из диаграммы результаты совпадают: совпадение медиальных значений, верхнего квартиля и максимума, и совпадение нижнего квартиля, а также практически полное совпадение интерквартильного размаха.

Для выявления различий и совпадений результатов в зависимости от формулировки инструкции со слов «найди» и «покажи» нами были использованы статистические критерии тест знаков и критерий Уилкоксона. Полученные в результате этого р-значения представлены в таблице 5.

Таблица 5.

Р-значения при сопоставлении результатов показа слогов при различных формулировок инструкции.

Статистический критерий	Тест знаков	Уилкоксона
Р-значение	0,683	0,753

На основании полученных данных выявлена статистическая достоверность совпадений результатов показа при различных формулировках инструкции.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что не важно, с какого слова начинается инструкция, со слова «покажи» или со слова «найди».

Четкая стандартизация инструкции, по нашему мнению, нужна для детей, находящихся на более низком уровне развития. Если он читает слоги и знает буквы, то для него одинаково понимаемы слова «покажи» и «найди», что подтверждено результатами констатирующего эксперимента.

С целью определения целесообразности использования организующей помощи в процессе мониторинга чтения слогов обучающихся, мы подвергли сравнению результатов 2х бальной системы оценок (0-не показал, 1-показал) не учитывающие промежуточные результаты и 4х бальной (0-не показал, 1-с организующей помощью, 2-самокоррекция, 3-показал) системы. Полученные данные обработали при помощи корреляции Спирмена, коэффициент составил 1,0, что подтверждает тождественность в использовании вышеупомянутых шкал оценки и необязательность учитывать организующую помощь при обработке полученных данных. Но мы считаем необходимым сохранить ее применение в рамках процедуры мониторинга, так как нам важно не только изучать, но и обучать в процессе мониторинга,

также мы решаем воспитательные задачи и формируем базовое учебное действие, как действовать в соответствии с инструкцией.

Таким образом, мы предлагаем при структурировании наборов заданий учитывать критерий степени сложности структуры слога и требование совпадения букв в слогах.

При проведении мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной мы предлагаем: применять «правило трех ошибок», с целью оптимизации временных затрат; использовать формулировки инструкции как со слова «покажи» так и со слова «найди»; оказывать организующую помощь при проведении эксперимента.

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

2.3.Методические рекомендации по проведению мониторинга у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента, нами определено содержание и уточнены требования к проведению мониторинга у обучающихся.

Мониторинг навыка чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью должен быть организован с учетом ряда специальных и общедидактических принципов.

В качестве принципов, лежащих в основе мониторинга умения узнавать буквы, нами были определены следующие:

1. принцип поэтапности: соблюдение данного принципа дает возможность отслеживать минимальные продвижения за короткий период времени, определять зону «ближайшего» развития и прогнозировать дальнейшее развитие обучающихся, поэтому предлагаем структурировать серии заданий в зависимости от уровня сложности: 1 уровень сложности – слоги из двух букв, 2 уровень сложности – слоги из трех букв.

2. принцип использования обходного пути: следование данному принципу позволяет, через использование только невербальной реакции (указательного жеста в качестве ответа), включать в процедуру мониторинга обучающихся с отсутствием общепринятой речи (проверка заданий через метод показа слогов из 3х предложенных);

3. количественно - качественного анализа;

4. минимизации временных затрат, осуществляемый с применением правила трех ошибок (если после обучения на материале 3 заданий обучающийся смысл задания не понимает (не показывает, показывает хаотично, не дифференцировано, все слоги подряд), то последующие задания из этой серии не предлагаются.).

В связи с особенностями зрительного восприятия испытуемых стимульный материал должен быть представлен на матовой бумаге формата А4, размер шрифта – 100 кегль; из-за неустойчивости и рассеянности внимания данной категории детей количество одновременно предъявляемых слогов должно быть ограничено тремя;

Предлагаемый нами вариант мониторинга состоит из двух видов заданий:

- обучающих, включающих пять вводных заданий, необходимых для определения степени доступности испытания для каждого обучающегося;

- контрольных, включающих в себя пять наборов из 8 заданий, структурированных по степени сложности и предъявляемых последовательно по одному заданию из каждого набора.

Чтобы обучающиеся не забывали задания, по каждой серии должно быть составлено не менее 60 заданий, разделенных на уровни сложности (Приложение 3).

В целях реализации воспитательной функции мониторинга, и формирования базового учебного действия, как действовать в соответствии с инструкцией, в процедуру мониторинга включена система различных видов помощи: а) повторение инструкции, б) повторение инструкции с демонстрацией взрослым правильного ответа, в) повторение инструкции с совместным выполнением задания (взрослый показывает правильный ответ рукой ребенка). Такое предъявление, со всеми видами помощи допустимо на обучающих заданиях серии, в контрольных заданиях допустимые виды помощи ограничены одним повторением инструкции.

Первые 3 задания внутри каждой серии рассматривать как обучающие и предлагать следующим образом:

Составлять задания на материале только изученных букв, неизученные буквы в стимульный материал не включать.

Так как на этапе констатирующего эксперимента было доказано, что есть обучающиеся, которые угадывали по первой букве, то при составлении серий заданий учитывать требование совпадения первой буквы в слогах из трех предложенных, либо слоги из одинаковых всех букв, но в разной последовательности.

Для оптимизации временных затрат предъявление заданий серии прекращается в случае трех идущих подряд ошибок (правило трех ошибок); каждая серия предлагается не более 3-х минут.

С целью снятия утомления допустимы небольшие перерывы на 1-2 минуты, необходимость паузы отслеживается учителем визуально.

В связи с нарушениями внимания и речеслуховой памяти формулировка инструкции должна быть короткой, четкой, а также можно использовать инструкции к заданиям серии как со слова «найди», так и со слова «покажи» (называется слог, ученик должен показать его из 3-х предложенных).

Контрольные задания предлагать ученику из разных серии заданий чередуя первый уровень сложности со вторым (Приложение 4).

При не благополучном выполнении заданий, дать ученику любое другое задание, с которым бы он справился.

Мы считаем проведение процедуры мониторинга на электронном носителе, а именно – с помощью сенсорного экрана, целесообразным. Использование сенсорного экрана позволяет минимизировать временные затраты на проведение мониторинга, обработки результатов и их демонстрации. А также применение компьютерных технологий активизирует умственную деятельность обучающихся, повышает мотивацию и формирует базовые учебные действия.

Заключение

На основе анализа литературы по проблеме мониторинга учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью мы следуем таким положениями:

– мы считаем целесообразным взять за основу технологию GOMs для разработки отечественного мониторинга учебных достижений (принципы данного метода, основные организационные аспекты и его подходы);

– под мониторингом учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью мы будем понимать комплексную систему наблюдений, контроля, диагностики, прогноза и корректировки педагогического процесса с целью улучшения качества обучения, позволяющую выявлять в любой момент времени минимальные продвижения обучающихся за короткий период, основанная на методах статистики (надежная, объективная, валидная);

– в рамках данной работы мы рассматриваем педагогический мониторинг, в качестве субъекта выступает учитель, а объекта – навык чтения слогов обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью;

- при разработке мониторинга чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью мы учитываем особенности звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте обучающихся с умственной отсталостью и психолого-педагогические особенности обучающихся (специфическое недоразвитие внимания: малый объем, недостаточная устойчивость, нарушение распределения, произвольности; специфическое недоразвитие восприятия: замедленность, фрагментарность, недостаточная устойчивость, нарушение обобщенности и целостности; специфическое недоразвития памяти: замедленность и

непрочность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения.

О целесообразности применения адаптированного варианта технологии GOMs для мониторинга навыка чтения слогов у обучающихся вторых-третьих классов с умеренной умственной отсталостью, мы можем сделать выводы по результатам проведенного нами исследования.

Доказана валидность применения метода показа слогов из трех предложенных в наборе, структурированном с учетом сложности слоговой структуры и требования совпадения букв в слогах.

С учетом оптимизации временных затрат целесообразно применять «правило трех ошибок», которое заключается в прекращении предъявления заданий серии в случае трех идущих подряд ошибок.

В процедуре мониторинга можно использовать формулировки инструкции как со слова «покажи» так и со слова «найди».

Доказана необязательность учета организующей помощи при обработке полученных результатов, но она необходима в рамках процедуры мониторинга, так как нам важно не только изучать, но и обучать в процессе мониторинга, также мы решаем воспитательные задачи и формируем базовое учебное действие, как действовать в соответствии с инструкцией.

В качестве дальнейшей перспективы планируется доказательство данных выводов на большей выборке и распределение серий с учетом критерия степени сложности структуры слога и требования совпадения букв в слогах.

Библиографический список

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

9. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 191 с.
10. Баряева Л.Б. Из опыта организации работы с глубоко умственно отсталыми детьми / Л. Б. Баряева, С. Ю. Ильина, Г. Ф. Нестерова, В. П. Шиянова // Дефектология. 1994. - № 6. - С.56-58.
11. Баряева Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью /Л Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. СПб. : Издательство «Союз». 2001. -320 с. - (Коррекционная педагогика).
12. Баскаков, А. Я. Методология научного исследования: учеб. пособие / А. Я. Баскаков, Н.В. Туленков. – К.: МАУП, 2004. — 216 с.
13. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
14. Выготский Л.С. Основы дефектологии. -СПб.: Лань, 2003. - 654 с.
15. 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
16. Гиляровский, В.А. Психиатрия: руководство для врачей и студентов / В. А. Гиляровский. – М. : Медгиз, 1954. – 520 с.
17. Вершинина Н. А., Сомкова О. Н. Идеи гуманитарного подхода в исследованиях научной школы И. Логиновой // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 4-6 апреля 2007 г.). СПб., 2007. 599 с.

18. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-ов / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 112 с.
19. Забрамная С.Д. Некоторые особенности внимания детей с глубоким нарушением интеллекта (имбецилов) и пути его коррекции / С. Д. Забрамная // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей / МГПИ им. В. И. Ленина. – М.: 1983. – С. 12-27.
20. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Знаете ли Вы нас? Методические рекомендации. –М.: В. Секачев, 2012. – 88 с.
21. Зайцев, И.С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи: монография / И. С. Зайцев. - Минск : А. Н. Вараксин, 2008. -248 с.
22. Иванов-Смоленский, А.Г. Основные проблемы патологической физиологии высшей нервной деятельности человека: патологическое введение в психиатрию / А.Г. Иванов-Смоленский. – М.: Медгиз, 1933. – 573 с.
23. Карпова Г.А., Силина С.Н. Педагогический потенциал психолого-педагогического мониторинга в образовательном учреждении // Психолого-педагогические проблемы социализации личности. - Шадринск: Изд-во Шадринского пединститута, 1997. - С. 197-201.
24. Клинико-генетические исследования олигофрении: сб. статей / Под ред. М. С. Певзнер ; Науч.- исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1972. – 246 с.
25. Ковалевский, В.П. Маркетинговые исследования: учеб. пособие / В.П. Ковалевский, О.М. Калиева, О.П. Михайлова. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 188 с.
26. Коваленко В.И. Педагогический мониторинг: концептуальная модель и технологии реализации. - Белгород: БелЮИ, 2002.

27. Козихина М.В. Педагогический мониторинг как функциональный инструмент управления учебно-воспитательным процессом МСКОУ С(к)ш VIII вида г. Арзамаса Нижегородской области. URL: <http://refdb.ru/look/2296496.html>
28. Кондратова Н. В. Классификация умственной отсталости. Психолого-педагогические особенности детей и подростков с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/01/18/doklad-klassifikatsiya-umstvennoy-otstalosti-psikhologo>
29. Крайняя З.Н. Мониторинг качества образования. URL: <http://festival.1september.ru/articles/515965/>
30. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
31. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. - М. Академия, 2001.
32. Литвак, Б.Г. Экспертные оценки и принятие решений: 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 / А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 204 с.
35. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Книга 1. – СПб.: Изд-во «Образование - культура», 1998. - 344 с.

36. Маллер, А. Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта [Текст] / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. - М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
37. Маллер А.Р., Цикотто Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью. - М.: Изд-во Академия, 2003. - 220 с..
38. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: автореф. дис. .канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008.- 23 с.
39. Мамаева А.В., Кудинова Ю.П. Особенности невербальных средств коммуникации у детей 7-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 172
40. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // Особые дети в обществе: сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26-28 октября 2015 г. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. С. 153
41. Мотышина, М.С. Исследование систем управления: учеб. пособие / М.С. Мотышина, В.Е. Кантор. – СПб.: БИЭПП, 2015. – 248 с.
42. Немкова С.А., Маслова О.И., Каркашадзе Г.А., Заваденко Н.Н., Курбатов Ю. Н. Когнитивные нарушения у детей с церебральным параличом (структура, диагностика, лечение) // ПФ . 2012. №3. С.77-84.
43. Немкова С.А., Маслова О.И., Каркашадзе Г.А., Заваденко Н.Н., Курбатов Ю. Н. Когнитивные нарушения у детей с церебральным параличом (структура, диагностика, лечение) // ПФ . 2012. №3. С.85
44. Немов Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической

статистики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 640 с.

45. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: монография / П.И. Образцов. – Орел: ОГТУ, 2000. – 145 с.

46. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Под ред. Б.П. Пузанова. - М.: Академия, 2001. - 272 с.

47. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: Академия, 2002. - 480 с.

48. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С.34

49. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст]: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

50. Пиджакова А. В. Роль образовательного мониторинга в процессе оценивания правовых знаний обучающихся по дисциплинам общепрофессионального цикла в профессиональных образовательных организациях // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 217-220.

51. Подковко Е.Н. Научно-педагогические основы мониторинга качества обучения // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 5. URL: <http://human.snauka.ru/2012/05/1076> (дата обращения: 12.11.2015).

52. Постникова Н.Н. Диагностика узнавания букв обучающихся 2 классов с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: современное состояние и пути развития: междунар. науч. периодическое издание по

итогах международной, науч.-практ. конф. в г. Оренбурге, 9 мая 2016 г.
Стерлитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 115

53. Принципы отбора детей во вспомогательные школы / Под ред. Г.М. Дульнева и А. Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.

54. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (проект): http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/03/09_ПрАООП_умств.-отст._03.04.2015.pdf

55. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков, В.И. Липакова и др.; Под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. – СПб.; ЦПК проф. Л.Б. Баряева, 2011. – 146 с.

56. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В. Розанова. – М.: Педагогика, 1978. – 232 с.

57. Русакова О.О., Мамаева А.В. Вопросы мониторинга сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: проблемы и перспективы. Международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. Часть 2. / Агентство международных исследований, Стерлитамак, 2016. С. 60-63.

58. Рыленко Ю. А. Мониторинг образовательного процесса в ДОУ / Ю.А. Рыленко // Молодой ученый. - 2015. - №17. - С. 565-568

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

60. Соловьев, И.М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми / И.М. Соловьев // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. – М., 1953. – С. 5-72
61. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.
62. Ступак О. В. Организация обучения детей-инвалидов в условиях Минусинской коррекционной школы-интерната VIII вида // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). - СПб.: Заневская площадь, 2014. - С. 271-273.
63. Федосеева О. А. Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью / О. А. Федосеева // Молодой ученый. - 2013. - №1. - С. 323-325
64. Шейхмамбетов С. Р. Современная методика оценки результатов обучения // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1516-1519
65. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. - СПб.: Изд-во Союз, 2004. -336 с.
66. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. - Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 368
67. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. - СПб.: Речь, 2005. - 477 с.
68. Шульженко, Н. В. Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Н. В. Шульженко. — Екатеринбург, 2012. — 25 с.

69. 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.

Приложение 1

Характеристика детей экспериментальной группы

№	Имя	Возраст	Условия проживания	Сопутствующие заболевания	Психолого-педагогические особенности
1	Алена	10 лет	Полная семья	-	фразовая речь сформирована, возбудимость
2	Анастасия	10 лет	Полная семья	-	фразовая речь сформирована, возбудимость
3	Артем В.	9 лет	полная семья	-	фразовая речь сформирована
4	Ваня С.	12 лет	Полная семья	ДЦП	фразовая речь в стадии формирования, речевая активность снижена, тормозимость, нарушение зрительного восприятия
5	Витя Ж.	10 лет	интернат	-	фразовая речь сформирована, возбудимость
6	Данил К.	10 лет	интернат	-	фразовая речь сформирована, возбудимость, агрессивность
7	Дима З.	10 лет	интернат, общается с семьей	-	фразовая речь сформирована, речевая активность снижена, возбудимость, агрессивность
8	Егор К.	14 лет	опека	-	фразовая речь в стадии формирования, речевая активность снижена, тормозимость,

					нарушение зрительного восприятия
9	Егор К.	15 лет	полная семья	-	фразовая речь сформирована
10	Илья К.	8 лет	неполная семья	-	фразовая речь сформирована, речевая активность снижена, возбудимость, агрессивность, аутистиподобное поведение
11	Илья Х.	12 лет	интернат, общается с семьей	-	фразовая речь сформирована
12	Кирилл К.	9 лет	полная семья	-	фразовая речь сформирована
13	Кирилл М.	9 лет	Полная семья	-	фразовая речь сформирована
14	Лида С.	11 лет	интернат	шизофрения	фразовая речь сформирована, возбудимость, агрессивность
15	Лиза И.	9 лет	полная семья	-	фразовая речь сформирована, возбудимость, нарушено внимание
16	Максим Б.	11 лет	интернат	-	фразовая речь сформирована
17	Маша С.	12 лет	интернат	эпилепсия	фразовая речь сформирована, возбудимость, аффективные вспышки, истерики, нарушено внимание
18	Миша Б.	13 лет	интернат, общается с семьей	-	фразовая речь сформирована, речевая активность снижена

19	Рома М.	9 лет	полная семья	—	фразовая речь в стадии формирования, речевая активность снижена
20	Руслан А.	14 лет	полная семья	-	фразовая речь сформирована
21	Руслан Б.	8 лет	полная семья	—	фразовая речь в стадии формирования, речевая активность снижена, возбудимость, нарушено внимание, билингвизм
22	Рустам Б.	11 лет	интернат	—	фразовая речь сформирована
23	Саша А.	10 лет	интернат, общается с семьей	ДЦП	фразовая речь сформирована, тормозимость, нарушено внимание
24	Эдуард З.	9 лет	неполная семья	ДЦП	фразовая речь в стадии формирования, речевая активность снижена, нарушение зрительного восприятия, нарушено внимание, агрессивность, аффективные вспышки

Приложение 2

№	дети	С правилом 3-х ошибок «ПОКАЖИ»				
		1 серия	2 серия	3 серия	4 серия	5 серия
1	Миша Б.	30	30	30	30	30
2	Илья Х.	30	30	30	30	30
3	Максим Б.	30	30	30	30	30
4	Лида С.	30	30	30	30	30
5	Рустам Б.	27	30	27	30	30
6	Маша С.	30	19	10	9	20
7	Дима З.	27	18	19	26	28
8	Витя Ж.	24	25	28	27	19
9	Данил К.	30	24	25	30	19
10	Анастасия	9	3	0	0	0
11	Саша А.	3	6	10	11	10
12	Лиза И.	30	30	30	30	30
13	Рома М.	30	30	30	30	30
14	Кирилл М.	9	7	0	0	0
15	Кирилл К.	30	30	26	30	26
16	Егор К.	0	0	0	0	0
17	Руслан А.	0	0	0	0	0
18	Настя М.	30	30	30	30	30
19	Илья К.	30	30	30	30	30
20	Артем В.	30	30	30	30	30
21	Эдуард	18	28	0	10	0
22	Алена	30	30	0	0	0
23	Иван	30	30	0	0	12
24	Юра	30	30	19	19	9

Примечание: 28-30 баллов - высокий уровень; 20-27 – средний уровень; 10-19 – ниже среднего уровень; 9 и менее – низкий уровень.

Приложение 3

инструкция	карточка
1 уровень – слоги из 2 букв	
Покажи, где написано ом.	ол ом ос
Где написано ма	ма мо мы
Найди, где написано ум.	ум ус уп
Где написано пу	по па пу
Покажи, где ус.	ус ун ум
Покажи, где написано мо.	мо му ма
Покажи, где ас.	ас ах ар
Найди, где написано ко.	ки ко ка
Найди ах.	ал ам ах
Покажи, где во.	во ву ва
Найди от.	ох от ос
Покажи, где написано ма	ма мо мы
Покажи, где ум.	ум ус уп
Покажи, где су.	со са су
Найди ис.	ис ин ик
Покажи, где написано мо.	мо му мы
Найди ас.	ас ах ар
Покажи, где написано хо	хи хо ха
Покажи, где ах	ал ам ах
Где написано то	то ту та

Покажи, где ом.	ох ом об
Найди и покажи ва.	ва во вы
Где написано ум.	ум ус уп
Найди и покажи су.	со са су
Покажи, где написано ус	ус ун уб
Найди и покажи мо.	мо му мы
Где написано ас.	ас ах ар
Где написано хо.	хи хо ха
Покажи, где ах.	ал ам ах
Покажи, где написано по.	по пу па
2 уровень – слоги из 3 букв	
Найди, где написано тах.	тах тус ток
Покажи, где мах	мах хам ахм
Покажи, где написано мох.	мус мох мип
Найди, где написано ахм.	хам ахм мах
Покажи, где пых.	пол пых пус
Покажи, где написано вох.	охв вох хов
Где написано сум.	сак сор сум
Найди, где написано кам.	кам мка мак
Найди, где написано сам.	сук сам сор
Покажи, где написано бот.	бот тоб тбо
Найди хом.	хом хар хип
Где написано мыс.	ымс мыс сым
Покажи, где написано хам.	хол хам хуп

Покажи, где написано усм.	мус сум усм
Где написано сих	сих исх хис
Найди, где написано рох.	охр рох хор
Покажи, где написано гус.	гус угс суг
Где написано мас.	мир мас мок
Найди, где написано осм.	сом мос осм
Найди, где написано ром.	ром рас рук
Покажи, где написано ахв.	хав ахв вах
Найди, где написано зах.	зол зах зус
Покажи, где мох	охм мох хом
Покажи, где написано тум.	тык тор тум
Покажи, где жам	жам мжа маж
Найди мах.	мах мус мык
Где написано лах.	лах хал ахл
Покажи мох.	мус мох мип
Покажи, где написано осг	сог гос осг
Найди, где написано мас.	мир мас мох

Приложение 4

Покажи, где написано ом.	ол ом ос
Найди, где написано тах.	тах тус ток
Где написано пу	по па пу
Покажи, где мах	мах хам ахм
Покажи, где ус.	ус ун ум
Покажи, где написано мох.	мус мох мип
Найди, где написано ко.	ки ко ка
Найди, где написано ахм.	хам ахм мах
Найди ах.	ал ам ах
Покажи, где пых.	пол пых пус
Покажи, где во.	во ву ва
Покажи, где написано вох.	охв вох хов
Покажи, где ум.	ум ус уп
Где написано сум.	сак сор сум
Покажи, где написано мо.	мо му мы
Найди, где написано кам.	кам мка мак
Найди ас.	ас ах ар
Найди, где написано сам.	сук сам сор
Покажи, где написано хо	хи хо ха
Покажи, где написано бот.	бот тоб тбо
Покажи, где ом.	ох ом об
Найди хом.	хом хар хип
Найди и покажи ва.	ва во вы

Где написано мыс.	ЫМС МЫС СЫМ
Покажи, где написано ом.	ОЛ ОМ ОС
Покажи, где написано хам.	ХОЛ ХАМ ХУП
Где написано пу	ПО ПА ПУ
Где написано мыс.	ЫМС МЫС СЫМ
Покажи, где ус.	УС УН УМ
Найди хом.	ХОМ ХАР ХИП
Покажи, где написано мо.	МО МУ МА
Покажи, где написано бот.	БОТ ТОБ ТБО
Найди ах.	АЛ АМ АХ
Найди, где написано сам.	СУК САМ СОР
Покажи, где во.	ВО ВУ ВА
Найди, где написано кам.	КАМ МКА МАК
Покажи, где ум.	УМ УС УП
Где написано сум.	САК СОР СУМ
Покажи, где су.	СО СА СУ
Покажи, где написано вох.	ОХВ ВОХ ХОВ
Найди ас.	АС АХ АР
Покажи, где пых.	ПОЛ ПЫХ ПУС
Покажи, где написано хо	ХИ ХО ХА
Найди, где написано ахм.	ХАМ АХМ МАХ
Покажи, где ом.	ОХ ОМ ОБ
Покажи, где написано мох.	МУС МОХ МИП
Где написано ум.	УМ УС УП

Покажи, где мах	мах хам ахм
Найди и покажи су.	со са су
Найди, где написано тах.	тах тус ток
Где написано ас.	ас ах ар
Найди, где написано мка.	кам мка мак
Покажи, где написано по.	по пу па
Где написано сор.	сак сор сум
Покажи, где ум.	ус ун ум
Покажи, где написано мип.	мус мох мип
Найди, где написано ка.	ки ко ка
Найди, где написано мах.	хам ахм мах
Найди ал.	ал ам ах
Покажи, где пус.	пол пых пус

ПОЛ ПЫХ ПУС