

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Херсонской области
«Херсонский технический университет»

УТВЕРЖДАЮ:

Директор ресурсного учебно-
методического центра

Т.А. Сафронова

«18» _____ 2026 г.



Методические рекомендации

для учителей инклюзивных групп, методистам, кураторам по инклюзивному
образованию, специалистам психолого-педагогического сопровождения,
студентам учреждений среднего и высшего образования по направлению
педагогика, психология

по контролю качества обучения в условиях инклюзии

г. Геническ, 2026 г.

Оглавление	
Введение	3
Внутренняя система оценки качества образования в инклюзивном образовательном процессе	4
Варианты адаптации контрольно-измерительных материалов для контроля качества обучения обучающихся с ЗПР	8
Варианты адаптации контрольно-измерительных материалов для контроля качества обучения слабослышащих обучающихся	12
Варианты адаптации контрольно-измерительных материалов для контроля качества обучения обучающихся с тяжелыми нарушениями речи	18
Варианты адаптация контрольно-измерительных материалов для контроля качества обучения слабовидящих обучающихся.....	21
Варианты адаптация контрольно-измерительных материалов для контроля качества обучения обучающихся с расстройством аутистического спектра ...	23
Варианты адаптации контрольно-измерительных материалов для контроля качества обучения обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата	25
Рекомендации по контролю качества обучения детей с интеллектуальными нарушениями (легкой степенью умственной отсталости)	28
Рекомендации по контролю качества обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (умеренная и тяжелая степень умственной отсталости)	32
Заключение.....	37
Список литературы.....	38
Приложение. Адаптация системы условий оценки достижений образовательных результатов освоения АОО	46
Список литературы.....	62

Введение

Проблема проектирования системы оценки качества образования в инклюзивном образовательном процессе является актуальной для современной практики образовательных организаций, поскольку мало разработана содержательно. Относительно категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), осваивающих адаптированную основную общеобразовательную программу (АООП) в условиях инклюзии, требуется определение адаптированной системы условий проведения оценочных процедур, дифференцированного подхода к оценке достижений образовательных результатов с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся, адаптация контрольно-измерительных материалов.

Обязательность создания специальных образовательных условий получения образования обучающимися с ОВЗ (статья 79 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273) определяет и иные условия проведения оценивания. В инклюзивной образовательной организации существует единая парадигма оценки качества образования, но при этом необходима разработка особых компонентов, которые будут отвечать требованиям коррекционно-образовательного процесса и образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ. Особенностью проведения контроля качества обучения в инклюзивном образовательном процессе является необходимость адаптации подходов к оцениванию.

Основным объектом системы оценки, ее содержательной и критериальной базой выступают планируемые результаты освоения адаптированной основной образовательной программы, позволяющие

оценивать достижения учащимися всех трех групп результатов образования: личностных, метапредметных и предметных. При этом приоритетной является оценка динамики индивидуальных достижений. Очевидной становится потребность проводить корреляцию разных достижений ученика: результативности освоения предметной (в совокупности трех результатов) и коррекционно-развивающей областей, уровня психофизического развития, сформированности личностных результатов и навыков жизненной компетентности, динамики результатов освоения программы коррекционной работы и индивидуальных достижений в познавательном, эмоциональном и личностном развитии ребенка.

В пособии описаны особенности оценки качества обучения в инклюзивном образовательном процессе, приведены варианты адаптации контрольно-измерительных материалов для разных нозологических групп обучающихся с ОВЗ, раскрываются подходы к адаптации системы условий оценки достижений образовательного результата освоения АООП.

Внутренняя система оценки качества образования в инклюзивном образовательном процессе

Внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО) в инклюзивном образовательном процессе – это единая система контроля образовательного процесса в школе, обеспечивающая всестороннюю оценку факторов, влияющих на качество образования при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ [46].

ВСОКО представляет собой совокупность организационных структур, регламентов, диагностических и оценочных процедур, построенных на единой концептуально-методологической основе и направленных на оценку качества образовательного процесса, а именно

соответствие содержания реализуемых образовательных программ и уровня образовательных достижений обучающихся требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов, с учетом запросов и потребностей всех участников образовательного процесса [55, 56, 63].

Основой для разработки системы оценки качества образования в инклюзивной образовательной организации являются нормативно-правовые акты федерального и регионального уровней, содержащие требования к организации процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) указывают на необходимость разработки локальной нормативной базы образовательной организации в части регулирования внутренней системы оценки качества образования [49, 50]. Основными параметрами, заложенными в основу такой оценки, могут являться:

- оценка системы условий реализации адаптированных основных образовательных программ;
- оценка образовательных достижений обучающихся;
- оценка системы управления образовательной организацией;
- оценка организации образовательного процесса;
- оценка удовлетворенности родителей.

В качестве источников данных для оценки качества образования в инклюзивной школе используются:

- результаты учащихся на ОГЭ, ЕГЭ;
- внешний мониторинг образовательных достижений

обучающихся 1–11 классов;

- результаты участия учеников во Всероссийской олимпиаде школьников, иных олимпиадах регионального и Всероссийского уровней;
- мониторинговые исследования, проводимые в соответствии с направлениями ВСОКО;
- данные промежуточной и рубежной аттестации (четвертная, полугодовая), внутреннего мониторинга образовательных достижений обучающихся 1–11 классов;
- данные по итогам посещения уроков, элективных курсов и курсов по выбору, внеурочных мероприятий, занятий системы дополнительного образования;
- результаты интегративных показателей освоения программы коррекционной работы;
- анализ деятельности специалистов сопровождения и деятельности психолого-педагогического консилиума (ППк);
- социологические опросы.

Существенным отличием ВСОКО в инклюзивном образовательном процессе является то, что образовательный результат ребенка с ОВЗ не может оцениваться вне совокупности создаваемых для него специальных условий получения образования. Следует помнить, что образовательный результат может быть достигнут в максимальном своем выражении только при условии полного обеспечения образовательной организацией всех требований стандарта, соответствия созданных условий, которые своевременно корректируются и дополняются, особым образовательным потребностям ребенка.

При проектировании направлений ВСОКО в инклюзивной школе, основное внимание уделяется:

- оценке качества разработанных адаптированных программ;

- оценке качества организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ;
- оценке образовательных результатов обучающихся с ОВЗ;
- оценке кадровых условий реализации АООП.

По каждому направлению ВСОКО определяется группа оценочных параметров, совокупность которых позволяет сделать выводы об актуальном состоянии образовательного процесса, внести при необходимости изменения и корректировки.

Приведем пример оценочных параметров, которые может использовать образовательная организации при проектировании мониторинговых и иных процедур.

Направление ВСОКО	Контролируемые параметры
Оценка качества разработанных адаптированных программ	<ul style="list-style-type: none"> - соответствие структуры и наполнения АООП требованиям ФГОС; - представленность в АООП необходимых структурных элементов; - целесообразность и своевременность внесения изменений в АООП; - соответствие материально-технических условий, описанных в АООП, возможностям образовательной организации и пр.
Оценка качества организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ	<ul style="list-style-type: none"> - корректность составления учебного плана в соответствии с требованиями стандартов; - представленность в учебных планах всех необходимых предметных областей и коррекционно-развивающей области; - оптимальное распределение часов урочной и внеурочной деятельности для обучающихся с ОВЗ; правильность оформления адаптированных рабочих программ по предметам и коррекционно-

	развивающим курсам и пр.
Оценка образовательных результатов обучающихся с ОВЗ	<ul style="list-style-type: none"> - представленность в адаптированных программах как самих результатов (предметных, метапредметных, личностных) так и системы их оценки; - наличие индивидуализации образовательного процесса, через систему проектирования индивидуальных учебных планов, индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ОВЗ; - наличие разработанных образовательной организацией дифференцированных критериев оценки письменных и устных работ обучающихся с ОВЗ; - наличие механизмов использования педагогами комплексной оценки достижений учащихся и пр.
Оценка кадровых условий реализации АООП	<ul style="list-style-type: none"> - укомплектованность необходимыми кадрами; - соответствие уровня квалификации педагогических работников требованиям профессиональных стандартов; - наличие эффективной системы непрерывного педагогического роста педагогов в области инклюзивного образования, через реализацию программ дополнительного профессионального образования, внутреннюю систему наставничества и пр.

В течение учебного года проводятся процедуры текущего и

тематического контроля, включающего анализ документации, содержания программ, оценку результативности Программы коррекционной работы, анализ оценки достижений образовательного результата обучающимися с ОВЗ, анализ экспертной оценки личностных и метапредметных результатов, анализ результатов мониторинга психофизического и когнитивного развития, оценку внутришкольной среды, архитектурной доступности, соблюдения санитарных норм в учебном процессе, контроль деятельности специалистов и работы психолого-педагогического консилиума.

Анализ данных, полученных в ходе мониторинга, определяет необходимость изменений, которые корректируют специальные образовательные условия для обеспечения оптимального результата образовательных достижений обучающихся с ОВЗ.

Описание подходов к адаптации системы оценки достижений образовательных результатов приведено в Приложении.

Остановимся более подробно на вариантах адаптации контрольно-измерительных материалов для контроля качества обучения различных категорий обучающихся с ОВЗ.

Варианты адаптации контрольно-измерительных материалов для контроля качества обучения обучающихся с ЗПР

Типологические особенности, характерные при задержки психического развития (ЗПР) и обусловленные первичной парциальной недостаточностью центральной нервной системы, определяют необходимость специальной поддержки обучающихся и адаптации форм и методов контроля, оценки результатов их обучения [4, 5, 15].

Последствия негативного воздействия ряда биологических факторов проявляются в нарушениях нейродинамики у детей с ЗПР, их

повышенной истощаемости, сниженной умственной работоспособности, слабости регуляции поведения и деятельности. В структуре нарушения при ЗПР дефицитарными, в первую очередь, оказываются познавательная деятельность и регулятивная сфера.

Общими для всех обучающихся с ЗПР характеристиками выступают неустойчивая, чаще пониженная обучаемость, снижение познавательной активности, быстрая истощаемость, низкая работоспособность, замедленный темп или неравномерное становление познавательной деятельности, слабость регуляторных процессов, недостаточность произвольной регуляции поведения, эмоций и деятельности. Среди особенностей познавательного развития детей с ЗПР отмечаются снижение скорости восприятия и переработки информации, недостаточная дифференцированность восприятия, сниженный объем памяти, непрочность следов запоминаемого материала и неточность его воспроизведения, трудности пространственно-временной ориентировки, пониженная поисковая активность, склонность к иррациональным способам действий. Мыслительная деятельность недостаточна в словесно-логическом плане и более сохранна в наглядно-образном.

Дети с ЗПР испытывают трудности понимания сложных речевых конструкций, что может приводить к неверному толкованию инструкции при самостоятельном прочтении. При восприятии многозвеньевых инструкций они затрудняются определить требуемую последовательность действий, могут опускать отдельные звенья, не видят ее целостности. Речевые нарушения приводят к семантическим трудностям, дети с ЗПР часто не знают лексического значения слова и не могут определить его, опираясь на контекст. В связи с этим часто искаженно понимают смысл инструкции или текста.

Данные особенности учитываются при оценке качества обучения по АООП обучающихся с ЗПР и адаптации контрольно-измерительных

материалов при проведении рубежного контроля и промежуточной аттестации. Следует выделить ряд требований, позволяющих адаптировать условия проведения контроля оценки обучения.

1. Соблюдение временного режима, оптимального для работоспособности обучающихся с ЗПР. Продолжительность работы и время ее проведения должны предупреждать наступление истощения у детей с ЗПР. Целесообразно предусмотреть проведение релаксации, физминуток, предварительно заложив для них дополнительное время.
2. Увеличение времени на выполнение работы, особенно в случаях замедленного темпа ребенка, обусловленного психофизическими особенностями, но не более чем на 20 минут.
3. Упрощение формулировок задания по грамматическому и семантическому оформлению. Инструкции не должны содержать большого количества малознакомых слов, должны быть понятны и доступны, при необходимости дополнены словами для справки, разъясняющими лексическое значение. Инструкции могут делиться на смысловые части, подкрепляться визуализацией (иллюстрацией и др.)
4. Расположение материала на листе должно быть удобным и простым для зрительно-пространственного восприятия. Возможна адаптация формы предъявления, позволяющая сделать акцент на сути задания и облегчающая восприятие.
5. Соблюдение комфортной психологической атмосферы: эмоциональная поддержка, щадящая психоэмоциональная обстановка, использование приемов снятия психоэмоционального напряжения.
6. Предоставление дифференцированной помощи: стимулирующей (одобрение, эмоциональная поддержка), организующей (привлечение внимания, концентрирование на выполнении работы, напоминание о необходимости самопроверки), направляющей (повторение и разъяснение инструкции к заданию).
7. Стимулирование к самоорганизации, концентрации внимания.

Присутствие в начале работы этапа общей организации деятельности. Оказание организующей помощи по распределению времени для выполнения заданий.

8. Допустимость использования вспомогательного инструментария: числового ряда, графем, смысловых таблиц, визуальных опор. Предполагается индивидуализация подходов к форме, содержанию и условиям проведения контроля, которая может включать: дублирование инструкции посредством прочитывания ее педагогом вслух в медленном темпе с интонационным выделением смысловых акцентов, разъяснение инструкции педагогом, возможность организации короткого перерыва (10–15 мин) при нарастании в поведении ребенка проявлений утомления, индивидуального формата выполнения работы, дополнительной визуальной поддержки в виде смысловых опор.

Варианты адаптации контрольно-измерительных материалов для контроля качества обучения слабослышащих обучающихся

Категория слабослышащих детей достаточно разнообразна по своим слуховым возможностям (от незначительной потери слуха, при которой нарушено восприятие только шепотной речи и отдельных высокочастотных звуков, до тяжелой тугоухости, когда дети могут слышать только очень громкую речь у ушной раковины без звукоусиливающей аппаратуры). Снижение слухового восприятия проявляется в трудностях разборчивости речи, нарушении локализации звука, снижении скорости переработки слуховой информации и ограничении объема речевого материала, воспринимаемого за единицу времени. Этим обусловлено разнообразие вариантов речевого

развития: от небольшого нарушения звукопроизношения с незначительными лексико-грамматическими ошибками до выраженного вторичного речевого недоразвития. Следствием нарушения слухового восприятия слабослышащих обучающихся являются трудности различения и понимания произносимых речевых единиц, недостаточное усвоение звукового состава слов, что ведет к ошибкам произнесения и написания. У данной категории детей отмечается ограниченный словарный запас, неточное понимание и употребление слов, трудности усвоения лексико-грамматической системы языка. Вследствие этого встречаются ошибки в грамматическом оформлении речи. Дети испытывают трудности в усвоении и воспроизведении речевых конструкций, трудности восприятия предложений с измененным порядком слов и ограничения в понимании читаемого текста, инструкции к заданию.

Данные особенности учитываются при адаптации контрольно-измерительных материалов при проведении оценки качества обучения по АООП слабослышащих и позднооглохших обучающихся.

Адаптация предлагаемого обучающемуся контрольно-оценочного материала осуществляется:

- по форме предъявления (например, дублирование устных инструкций письменными);
- по содержанию (например, расстановка ударения в словах, изменение или упрощение многозвеньевых инструкций и сложных речевых конструкций, замены слов в инструкции на доступные для понимания аналоги);
- по объему специальной психолого-педагогической помощи (например, помощь в разъяснении отдельных слов в инструкции, предварительное проговаривание способов обращения за помощью в случае необходимости).

Следует придерживаться общих требований проведения

контрольных работ с учетом особых образовательных потребностей слабослышащих обучающихся:

- создание комфортных условий восприятия речи с использованием индивидуальной звукоусиливающей аппаратуры;
- произнесение инструкции знакомым взрослым с внятной, естественной артикуляцией в нормальном темпе и при достаточной громкости;
- отсутствие дополнительных шумов в помещении;
- хорошее освещение лица говорящего, привлечение внимания к источнику звука (лицу говорящего, средству аудио воспроизведения), понятная локализации звука;
- оптимальное расстояния до источника звука и расположение его со стороны лучше слышащего уха при необходимости;
- исключение ситуаций одновременного говорения двух и более людей при проведении вводного инструктажа или предъявлении инструкции;
- выделение большего времени для понимания каждого этапа инструкции –дополнительные паузы и повторы при предъявлении;
- проверка понимания лексического значения слов в инструкции или тексте, проведение дополнительной словарной работы;
- исключение одновременного выполнения письменной работы учащимися и дополнительного предъявления устной информации педагогом.

Приведем примеры

Учебный предмет	Трудности ребенка	Варианты адаптации
-----------------	-------------------	--------------------

Русский язык	Дети испытывают трудности в понимании многоступенчатых инструкций и при варьировании формулировки инструкции	Дробление сложной инструкции на несколько простых с учётом речевых возможностей. Использование в проверочных работах формулировок инструкций, которые хорошо знакомы детям.
	Семантические трудности, снижение лексического запаса слов.	Дублирование малознакомых слов иллюстрацией и разъяснения лексического значения.
	Трудности понимания самостоятельно прочитанного текста.	Расстановка ударения в слова инструкции, добавление наводящих вопросов, адаптация текста для проверки.
	Трудности понимания обращенной речи,	Знакомить с темой текста диктант перед его прослушиванием
	Обусловленные как особенностями слухового восприятия, так и уровнем, овладения языком, например: понимая значение отдельных слов, ребенок может испытывать трудности при восприятии этих же слов в новом контексте, в литературном тексте, в переносном значении. Трудности усвоения грамматического строя речи, обусловленные недостаточно точным	Проводить предварительную словарную работу с наиболее сложными словами конструкциями, исключая орфограммы, на проверку которых направлен диктант. При необходимости заменить диктант списыванием текста пропущенными орфограммами. Замена изложения прослушанного текста изложением прочитанного текста. При повторении типично грамматической ошибки (пропуск предлога, трудности согласования окончаний слов) считать такие

	<p>слуховым восприятием окончаний слов, предлогов, безударных слогов.</p>	<p>ошибки как одну при оценивании.</p>
<p>Математика</p>	<p>Трудности усвоения математических понятий и правил как речевого материала, например: называя на наглядной основе соседей числа, дети затрудняются при устном счёте назвать предыдущее и следующее число, дольше усваивают названия компонентов сложения, вычитания, единиц измерения.</p> <p>Трудности понимания текстовых задач, связанные с недостаточным словарным запасом.</p> <p>Решение задач по аналогии, опираясь на такие слова, как «стало», значит нужно прибавить, «съели», значит нужно отнять, хотя в вопросе в задаче звучит: Сколько всего... съели?</p>	<p>Использование в проверочных работах только знакомы формулировок математических заданий, математических понятий. Проверка понимания лексического значения отдельных слов, более длительное по сравнению со слышащими сверстникам использование иллюстраций и схем к задачам.</p>

<p>Окружающий мир</p>	<p>Уровень представлений об окружающем мире снижен по сравнению со слышащими сверстниками, иногда значительно. Недостаточное усвоение обобщающих понятий. Трудности понимания пространственно-временных отношений.</p>	<p>Адаптация содержания заданий соответствии с уровнем речевого познавательного развития ребенка при сохранении единств оцениваемых тем.</p>
<p>Чтение</p>	<p>Недостаточный уровень развития представлений об окружающем мире, знакомства с литературными произведениями, с которым слышащие дети познакомились в дошкольном возрасте. Трудности понимания вопросов как по содержанию текста, так и по характеристике его как литературного произведения, определения его темы, жанра, поиску средств выразительности. Трудности пересказа текста, заучивания стихотворений, связанные с уровнем развития связной речи.</p>	<p>Если ребёнок не знаком с содержанием произведения, отсылки к которому могут встретиться в проверочной работе, можно попросить заранее дома прочитать произведение, посмотреть мультфильм или фильм с его экранизацией. Давать заранее задание выучит стихотворение (можно за несколько дней, неделю) или давать для заучивания фрагмента стихотворения. Использовать опорные схемы ил план для пересказа. Использование индивидуальных памяток с наиболее часто встречающимися вариантами вопросов и справочными материалами.</p>

--	--	--

В некоторых случаях, в зависимости от уровня слухоречевого развития ребенка, индивидуальных особенностей распознавания речи на слух следует максимально индивидуализировать условия проведения контроля оценки качества обучения. Слабослышащему ребенку может быть уменьшен объем информации, предъявляемой только устно, инструкция может быть дополнительно визуализирована вспомогательными средствами (письменными инструкциями, иллюстрациями), выполнена расстановка ударения и орфоэпических знаков в тексте, увеличено количество слов для справок при написании диктанта. Данные рекомендации определяются на заседаниях психолого-психологического консилиума.

Индивидуализация специальных условий проведения диагностических работ может включать:

- особенности рассадки в классе в зависимости от лучше слышащего уха;
- увеличение времени для выполнения задания;
- увеличение пауз и повторов при прослушивании диктанта с учётом индивидуальных особенностей переработки слуховой информации;
- дополнительные вспомогательные вопросы для проверки понимания ребёнком прочитанного или прослушанного текста;
- памятка с вопросами, которые может задать ребёнок в случае затруднений («я не расслышал, повторите, пожалуйста», «говорите громче (медленнее), пожалуйста», «что значит слово ...»);
- замена задания КИМ по форме предъявления (диктанта орфографическим списыванием, прочитывание текста для изложения, изменение грамматического задания);
- дополнительные вспомогательные средства, например, таблица

согласования окончаний прилагательных по роду, числу, падежу, таблица синонимов и т.п.;

- возможность визуализации (при необходимости дактилирование) отдельных трудных для восприятия на слух слов.

Ниже приведены примеры адаптации контрольно-измерительных материалов, используемых при оценке качества обучения по АООП НОО слабослышащих и позднооглохших обучающихся.

Варианты адаптации контрольно-измерительных материалов для контроля качества обучения обучающихся с тяжелыми нарушениями речи

Категория обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), получающая образование по адаптированным основным общеобразовательным программам начального общего образования, по вариантам 1 и 2, представляет собой крайне разнородную группу обучающихся, различающуюся не только по уровню речевого развития, но и по другим характеристикам психической деятельности.

У детей с тяжелыми нарушениями речи, вследствие дефектов восприятия и произношения фонем, отмечается сниженная способность к дифференциации звуков, что негативно сказывается на овладении навыком проведения различных видов анализа и синтеза на уровне предложения, слова, слога или фонемы [21, 34, 41, 42]. Обыденность словаря приводит к сложностям установления синонимических и антонимических отношений, подбора родственных слов, тем самым затрудняя понимание и использование правил на уроках русского языка. Недостаточность лексико-грамматического строя речи проявляется в специфических словообразовательных ошибках, что препятствует формированию навыков группировки однокоренных слов, анализа их состава, приводит к трудностям овладения программой по русскому языку. Своеобразие связной речи,

представленное нарушениями логической последовательности, «застреванием» на второстепенных деталях, неумение понимать фразы с переносным значением, приводит к сложностям в установлении причинно-следственных связей между явлениями и предметами и способствует возникновению трудностей усвоения программного материала по предмету «Окружающий мир». Наряду с расстройствами устной речи у обучающихся с ТНР отмечаются разнообразные нарушения чтения и письма, проявляющиеся в стойких, повторяющихся, специфических ошибках.

Нарушения в формировании речевой деятельности негативно сказывается на всех психических процессах, протекающих в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой и регуляторной сферах. У всех обучающихся с ТНР отмечается замедленный темп восприятия учебной информации, сниженная работоспособность, трудности в организации произвольной деятельности, низкий уровень самоконтроля и мотивации, ослабление памяти, сложности в пространственной ориентировке и конструктивной деятельности, нарушения зрительно-моторной и слухомоторной координации, затруднения в установлении связей между зрительным, слуховым и речедвигательными анализаторами.

Все это требует от педагога адаптации как подходов к предъявлению контрольно-измерительных материалов, так и самих материалов: это и увеличение времени на выполнение работы, и сокращение количества заданий, и предварительное составление плана ответа, и предоставление возможности использовать наглядные пособия при ответе, и использование карточек-консультаций, алгоритмов, схем, опор при самостоятельном выполнении заданий, и обязательность присутствия словарной разъяснительной работы перед контрольным мероприятием, и упрощение и дробление на более мелкие инструкций к заданиям.

При проведении диагностических процедур по предмету «Русский язык» традиционно используются диктанты, которые при предъявлении их обучающимся с тяжелыми нарушениями речи нуждаются в адаптации. Общими правилами адаптации процедуры проведения диктанта являются:

1. По содержанию и конструкции предложений тексты диктанта должны быть понятными и доступными обучающимся с ТНР.

2. Диктант не обязательно должен быть представлен связным текстом, для обучающихся с ТНР он может состоять из отдельных предложений.

3. В тексте диктанта не должны присутствовать слова на орфограммы, которые в данном классе еще не изучались. Если же использования таких слов избежать не удастся, то они обязательно включаются в предварительную словарную работу: записываются на доске, проговариваются учителем и учеником, неизученные орфограммы подчеркиваются педагогом.

4. Количество орфограмм должно составлять не менее 50 % от общего числа слов текста.

5. Учету подлежат специфические ошибки письма, которые засчитываются за одну на определенную группу ошибок.

Варианты адаптация контрольно-измерительных материалов для контроля качества обучения слабовидящих обучающихся

Особенности младших школьников с нарушением зрения довольно различны и не ограничиваются только снижением остроты зрения. Ослабление зрительной функции может проявляться в виде выпадения периферического или центрального полей зрения, сложностей с адаптацией глаза в условиях пониженного освещения, затрудненного восприятия цвета. Специфика зрительного восприятия приводит к своеобразию высших психических процессов у такого

ребенка и, как следствие, влияет на восприятие учебного материала [13, 17, 26].

Из-за снижения скорости и точности восприятия дети с нарушением зрения воспринимают иллюстративный материал в учебнике или на доске фрагментами, искаженно, им сложно опознать предметы, определить цвет, форму, размер и положение в пространстве, понять, как предметы связаны друг с другом. Это требует от учителя проведения дополнительной работы с учеником, если при проведении оценивания требуется описать картину (например, написание сочинения по картине), или же картинка является единственной иллюстрацией задачи. Педагогу следует помнить, что неправильно решенная задача, может быть решена неверно ни из-за того, что ученик не верно использовал математические термины и знаки, а просто не верно рассмотрел иллюстрацию. Следует дублировать такие задания текстом или устным сообщением.

Задержка при формировании образного мышления приводит к трудностям понимания предметного значения слов и грамматических категорий, что также сказывается при изучении всех предметов учебного плана. Слабовидящий ученик зачастую не может обозначить признаки предмета, описать свои впечатления, так как в зрительной памяти нет четкого образа. Обязательным становится проведение словарной работы перед написанием диктантов, иных видов работ, в которых используются малочастотные слова и термины. Таким ученикам следует разрешить пользоваться словарями в качестве ассистивного средства при проведении оценочных работ на уроках.

Имеющиеся недостатки зрительного восприятия негативно влияют на развитие базовых мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение, которые лежат в основе образовательного процесса. Если учитель замечает данные сложности у ученика, то обязательно следует проконсультироваться с педагогом-

психологом и/или учителем-дефектологом и использовать подходы адаптации контрольно-измерительных материалов, которые предложены для учеников с задержкой психического развития.

Затруднение освоения навыков письма и чтения связано с низким уровнем развития зрительно-моторной координации. У школьников с нарушением зрения длительное время присутствуют трудности запоминания и различения похожих по графическому образу букв и цифр. Чтобы облегчить такому ученику процесс выполнения контрольного мероприятия (теста, диктанта, контрольной работы), нужно предусмотреть наличие у него на парте памяток, образцов, таблиц и иных иллюстративных материалов, которые помогут сориентироваться в правильном написании букв и цифр.

Основными приемами адаптации контрольно-измерительных материалов для ученика с нарушением зрения является масштабирование материала, введение дополнительных маркировок, облегчающих ориентировку в выполнении задания, дублирование материала с доски на индивидуальных карточках, которые располагаются в комфортном для ребенка зрительном поле.

Варианты адаптации контрольно-измерительных материалов для контроля качества обучения обучающихся с расстройством аутистического спектра

Специфика адаптации контрольно-измерительных материалов для учеников с расстройством аутистического спектра связана как с их специфическими, так и неспецифическими особыми образовательными потребностями. Неспецифические особенности приводят возникновению трудностей овладения навыками письма, чтения, счета, не связанных напрямую с аутизмом. Такие трудности могут возникать как у условно нормативных детей, так и у младших школьников других

нозологических групп. Специфические для школьников с расстройствами аутистического спектра образовательные потребности требуют особого внимания учителя и обязательного учета при выборе учебно-дидактического и контрольно-диагностического материала, а также при проведении самой процедуры оценивания.

Сложности с применением, переносом и генерализацией усвоенных навыков на другие учебные и социальные ситуации делают необходимым использование в учебном процессе большого количества зрительных опор в виде наглядных схем, алгоритмов, пиктограмм, карточек и прочее.

Специфические особенности переработки слухоречевой информации и трудности слушания собеседника необходимо учитывать при проведении устных опросов, при предъявлении инструкции к заданию на слух. Из-за этого стоит рассмотреть возможность замены устного ответа на тестовый опрос, дублирование устных заданий в письменном виде на отдельных карточках [2, 20, 44].

Неспособность адекватной интерпретации и оценки различных социальных ситуаций влечет за собой большое количество затруднений при изучении предметов «Литературное чтение», «Окружающий мир» [53]. Поэтому учителю следует оценивать произведение, которое предлагается ученику с РАС для анализа и проведению на его основе проверочной работы, с точки зрения актуального для каждого конкретного ребенка имеющегося жизненного опыта.

Трудности, обусловленные недостаточной саморегуляцией, приводят к неумению организовать свое время при выполнении контрольной или самостоятельной работы, довести начатое дело до конца. Для нивелирования этих затруднений, при проведении урока – контроля знаний, используются наглядные планы действий, отражающие, в какой последовательности решаются предложенные

задания, схемы-пустографки для занесения учеником пометок после каждого выполненного упражнения [27, 39].

Недостаточное понимание прочитанного текста, невозможность представить в умственном плане то, о чем в нем говорится, непонимание последовательности и логики изложения приводит к сложностям решения задач, подготовки и написания изложений, сочинений, работы с деформированным тестом, поиску и переработке необходимой информации. В связи с этим, учителю необходимо упрощать инструкции к заданиям, минимизировать двойные требования, упрощать содержание задания при сохранении уровня сложности, проводить предварительную словарную работу, направленную на разъяснение сложных терминов и слов, подбирать дополнительную визуализацию к письменным тестам.

Варианты адаптации контрольно-измерительных материалов для контроля качества обучения обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Обучающиеся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата представлены следующими категориями:

- дети с церебральным параличом (ДЦП);
- дети с последствиями полиомиелита в

восстановительной или резидуальной стадии;

- дети с миопатией;
- дети с врожденными и приобретенными недоразвитиями

и деформациями опорно-двигательного аппарата.

Причинами этих расстройств являются как генетические нарушения, так и органические повреждения головного мозга и травмы опорно-двигательного аппарата. Это обуславливает наличие у детей данной нозологической группы, помимо двигательных расстройств,

еще и особенностей интеллектуального развития: большинство детей имеет задержку психического развития различной этиологии и разной степени выраженности. В основном данная задержка проявляется в отставании формирования мыслительных операций, неравномерности развития различных психических функций, выраженных астенических проявлениях.

Следует понимать, что не существует прямого соответствия между выраженностью двигательных нарушений и степенью недостаточности других функций. Так, тяжелые двигательные нарушения могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а остаточные явления детского церебрального паралича – с тяжелым недоразвитием отдельных психических функций. Тяжесть двигательных нарушений у данной категории обучающихся различна: от легких моторных затруднений при выполнении тонких моторных актов, до полной обездвиженности и неспособности удерживать вертикальное положения без специального позиционирования. Все это необходимо учитывать, выбирая ресурсы, при помощи которых происходит оценка образовательных результатов ученика. Так для некоторых обучающихся письменные работы в тетрадях заменяются на набор текста на персональном компьютере или тестовый вариант контрольной работы, для некоторых размер рабочей поверхности листа увеличивается вдвое или втрое, происходит замена традиционной ручки на специальный письменный инструмент, соответствующий специфическим потребностям ученика. Особенности устной речи, представленные сложностями воспроизведения моторного акта говорения, также требуют замены устных ответов для проверки знаний по тому или иному предмету, на письменные или тестовые ответы. Специфическая задержка психического развития при нарушениях опорно-двигательного аппарата выражается главным образом в малом объеме знаний и представлений об окружающем мире, задержанном

формировании высших психических функций и вербального мышления. Внимание характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте, что в свою очередь приводит к снижению качества знаний и представлений об окружающем мире. Недостатки памяти приводят к медленному накоплению знаний по учебным предметам. Несформированность зрительно-моторной координации обуславливает трудности при необходимости удерживать рабочую строку тетради или учебника при чтении, «соскальзыванию» с одной строки на другую, вследствие чего затрудняется понимание смысла прочитанного и возможности провести проверочную работу своего письма. Поэтому рекомендуется использовать при проведении контрольно-измерительных процедур специализированных бланков с увеличенной рабочей строкой, использовать при оценке навыков чтения дополнительные инструменты, позволяющие следить за текстом. Недостаточность пространственного анализа и синтеза выражается в наличии стойких затруднений в дифференциации левой и правой стороны, в сложении целого из частей. Такие обучающиеся при заполнении бланка КИМ, выполнении письменного задания могут перепрыгивать с одной линейки на другую, начать писать в любом месте тетради или альбома, читать с середины страницы, неправильно оформлять контрольные работы. Поэтому учителю необходимо вводить дополнительные зрительные опоры, позволяющие ученику с НОДА правильно оформить запись в тетради или бланке.

Особенности пространственных представлений отражаются и на своеобразии формирования математических представлений: при изучении состава числа дети не могут расположить или представить его в виде отдельных групп предметов, сложности с представлением отдельных геометрических фигур и выполнением их чертежей. Поэтому при проведении контрольных мероприятий на уроках

математики обучающиеся с НОДА нуждаются в дополнительных зрительных опорах, наличии визуальных подсказок и памяток [1, 19, 36, 37]. Особенности психической деятельности таких учеников вносят свои коррективы в адаптацию самого сценария хода урока-контроля:

- присутствие общей ориентировочной деятельности в начале урока приводит к лучшему включению в задания;
- 2–3-х кратное повторение каждого задания, будет способствовать лучшему пониманию предстоящей работы;
- напоминание о необходимости переключаться с одного вида работы на другую, позволит ученику избежать «застывания» на определенном задании;
- возможность написать контрольную работу в несколько этапов позволит избежать большого количества ошибок, связанных именно с быстрым наступлением психического истощения, а не с отсутствием знаний по предмету.

Рекомендации по контролю качества обучения детей с интеллектуальными нарушениями (легкой степенью умственной отсталости)

Категория обучающихся с умственной отсталостью представляет собой неоднородную группу обучающихся. В структуре психики такого ребенка в первую очередь отмечается недоразвитие познавательных интересов и снижение познавательной активности, что обусловлено замедленностью темпа психических процессов, их слабой подвижностью и переключаемостью [15, 48, 52].

При отсутствии анатомо-физиологических нарушений со стороны сенсорных систем, дети испытывают трудности в переработке сенсорной информации: отмечаются выраженные сложности в восприятии и различении зрительных стимулов, низкая

дифференцированность. При восприятии сюжета детям сложно осмыслить происходящее, они могут не понять сути события, его целостности. Детям с особенностями ментального развития требуется гораздо больше времени для восприятия предлагаемого учебного материала. Узость, нецеленаправленность и слабая активность восприятия создают трудности в понимании задач, которые они воспринимают не полностью, а фрагментарно.

Мышление у детей с умственной отсталостью выражено отстает в развитии, характеризуется поверхностностью, конкретностью, инертностью мыслительных процессов. При выполнении задания дети часто начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, не имея внутреннего плана действия. Это связано не только с особенностями восприятия и слабой регулирующей ролью мышления, но и с отсутствием возможности длительной концентрации внимания, что проявляется в отвлекаемости от выполняемой деятельности и переключении на другие объекты. Сведения, предъявляемые в большом объёме, детьми плохо усваиваются. Фрагментарность восприятия и сложности концентрации внимания являются причиной ошибочного вычисления значения числовых выражений, содержащих два и более действий. Несовершенство анализа и синтеза не позволяет связать части объекта в единое целое, установить между ними связи и зависимости.

Фрагментарное восприятие, плохое понимание воспринимаемого материала приводит к затруднению запоминания. Дети демонстрируют низкий объем памяти, равный 3–4 объектам. В учебной деятельности слабость произвольной памяти, низкая точность воспроизведения выражается в неспособности умственно отсталого ребенка выучить короткое стихотворение, запомнить правило и пользоваться им, выучить таблицу умножения. Произвольное запоминание требует многократных повторений. Особые трудности возникают при

понимании переносного смысла отдельных фраз или целых текстов.

Своеобразием отличается и речевая деятельность обучающегося с интеллектуальными нарушениями: активный словарь не только ограничен, но и наполнен штампами; фразы однотипны по структуре и бедны по содержанию; пассивный словарь преобладает над активным. В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у детей с большим трудом формируются все языковые обобщения, замедленно усваиваются все закономерности языка. Несовершенство слухового восприятия является причиной слабого различения на слух слов, близких по звучанию.

Данные особенности необходимо учитывать при проведении процедур оценки качества образовательных результатов по АООП образования обучающихся с умственной отсталостью. При этом важно помнить, что обучающиеся особенностями ментального развития демонстрируют разные возможности усвоения знаний в зависимости от тяжести и степени нарушения интеллекта и требуют дифференцированного, индивидуального подхода.

Дифференцированный подбор контрольно-измерительных материалов позволит оценить динамику достижений и качественных изменений в психическом и социальном развитии конкретного ребенка [40]. Результаты анализа контрольных работ, выполненных обучающимися, помогут учителю, спланировать индивидуальную коррекционно-развивающую работу.

Следует предусматривать адаптацию инструкции, заключающуюся в:

- четком артикулировании при предъявлении инструкции;
- акцентировании на главных моментах содержания задания, применение интонации;
- выделении большего времени для понимания каждого этапа инструкции –дополнительные паузы и повторы при

предъявлении;

- дублирование словесной инструкции визуальной поддержкой;
- замене слов в инструкции на доступные для

понимания аналоги или дополнительное включение иллюстрации.

Адаптация предлагаемого материала может включать:

- визуализацию слов в текстах заданий, вызывающих семантические трудности;

- добавление опорной схемы, чертежа к задаче;
- уменьшение объема заданий без потери содержания;
- адаптирование текста задания с учетом индивидуальных

трудностей обучающихся: более крупный шрифт, четкое отграничение одного задания от другого, картинный план и т.п.

- замену заданий по форме предъявления (диктанта орфографическим списыванием, прочитывание текста для изложения, изменение грамматического задания).

Проверочные работы необходимо дифференцировать по уровню сложности, что будет отражаться в предъявляемых заданиях, включенных в работу:

- первый вариант ориентирован на учеников, усваивающих в полном объеме образовательную программу. Ученики хорошо понимают фронтальную инструкцию, не испытывают больших затруднений при выполнении письменных и практических заданий;

- второй вариант контрольных заданий составлен для учеников, испытывающих незначительные трудности при овладении знаниями, умениями и навыками по учебным предметам. Школьники в основном понимают фронтальное объяснение учителя, частично запоминают новый материал. Однако их отличает меньшая степень самостоятельности в выполнении всех видов работ. При воспроизведении материала они нуждаются в опоре на

иллюстративный материал, словарные таблички, план ответа или ключевые слова;

- третий вариант заданий предложен для учащихся, не способных усвоить образовательную программу в полном объеме. У данных школьников нарушены и целевая, и исполнительная стороны учебной деятельности; отмечаются нарушения мелкой моторики, затрудняющие записи. Им необходима помощь учителя, сокращение объема заданий, дополнительные объяснения, постоянный контроль, побуждения к действиям.

Рекомендации по контролю качества обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (умеренная и тяжелая степень умственной отсталости)

Типологические особенности, характерные для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), обусловлены значительным недоразвитием мыслительной деятельности, не позволяющим овладеть не только предметными знаниями, но и значительными нарушениями высших психических функций (процессов внимания, памяти, восприятия, мышления). Также, отмечается, что познавательные нарушения у обучающихся данной категории, могут быть осложнены нарушениями опорно-двигательных функций, сенсорными, соматическими нарушениями, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы или другими нарушениями, различное сочетание которых определяет особые образовательные потребности детей.

У детей с ТМНР отмечается своеобразное и деформированное развитие всех структурных компонентов психических, познавательных процессов. Формирование речевой способности происходит по-

разному, в некоторых случаях звучащая речь не формируется и отсутствует. В структуре нарушений у ребенка с ТМНР отмечается значительное недоразвитие познавательных интересов, снижение познавательной активности, всех познавательных процессов. Обычно, при тяжелых множественных нарушениях развития отмечаются нарушения эмоционально-волевых процессов и поведения. В некоторых случаях страдает и все физическое развитие, которое характеризуется поздними сроками становления двигательной функции, нарушениями в координации, точности, темпе движений, что осложняет формирование и развитие не только точных и тонких движений, мелкой моторики, но часто и простых физических и трудовых действий, отмечается замедленный темп, рассогласованность, неловкость движений или напротив – повышенная возбудимость, хаотичная нецеленаправленная деятельность, двигательная расторможенность.

Познавательные процессы, основанные на деформированных и слабых дифференцировках зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений, приводя к затруднению, а порой и невозможности ориентировки в окружающей среде. Поскольку данная группа обучающихся демонстрирует различные вариации развития и проявлений психофизических возможностей, современные исследования выделяют возможные варианты развития детей – от тяжелой до глубокой умственной отсталости. В Стандарте для детей, отнесенных к категории обучающихся с ТМНР, отмечено, что часть обучающихся может иметь тяжёлые нарушения неврологического генеза сложные формы ДЦП (спастический тетрапарез, гиперкинез и т.д.), вследствие которых возникает полная зависимость от помощи окружающих их людей в передвижении, самообслуживании, предметной деятельности, коммуникации и др. Большинство детей этой группы не может

самостоятельно удерживать тело в положении сидя. Элементарные обобщения остаются недоступны, выделяются отдельные реагирования в поддержании жизненного функционирования. Как правило, для обучающихся данной группы устанавливается специальное условие обучения воспитания, социализации и адаптации – реализация адаптированной основной общеобразовательной программы с учетом индивидуальной программы развития (СИПР).

Другая группа обучающихся проявляет элементарные возможности к формированию представлений, умений и навыков. Так, у этой группы обучающихся отмечается наличие интереса к взаимодействию с другими детьми и взрослыми. Интеллектуальное развитие позволяет овладевать механическими действиями с основами счета, глобального письма и чтения; отмечается способность к выполнению крупных двигательных актов: захват, удержание предмета, контролируемые движения шеи, головы и др. позволяет овладеть отдельными приемами необходимыми для самообслуживания, а в последующем развитию предметно-практической и возможной самообслуживающей деятельности при сопровождаемом проживании.

Большая часть детей данной группы способна овладеть элементарными речевыми обращениями: могут выразить простыми словами и предложениями свои потребности, сообщить о выполненном действии, ответить на вопрос взрослого отдельными словами или обусловленным звукокомплексом. Звучащее обращение может быть направлено на решение задач социальной коммуникации.

Другая часть детей, не владея речью, может осуществлять коммуникацию при помощи вокализации, естественных жестов, графических изображений, отдельных слогов и стереотипного набора слов. Обучающиеся могут выполнять отдельные операции, входящие в состав предметных действий, но недостаточно осознанные мотивы

деятельности, а также неустойчивость внимания и нарушение последовательности выполняемых операций, препятствуют выполнению действия как целого.

У отдельной группы обучающихся с выраженными нарушениями поведения отмечается значительное расторможенное, «полевое», нередко с проявлениями агрессии и самоагрессии в поведении, стереотипиях, трудностях коммуникативно-социального взаимодействия. У детей названной группы нет интереса к деятельности окружающих, они не проявляют ответных реакций на попытки сопровождающего организовать их взаимодействие со сверстниками, не откликаются на обращения, в случае недовольства, при запрещении демонстрируют деструктивные действия, бросают игрушки, предметы. Такие реакции можно наблюдать при смене привычной для ребенка обстановки, наличии незнакомых людей, присутствии в незнакомом месте. Особенности физического и эмоционально-волевого развития детей с аутистическими проявлениями затрудняют их обучение в условиях группы и на начальном этапе обучения необходимо устанавливать индивидуальную программу развития при сопровождении специалистами.

Данные особенности учитываются при оценке качества обучения по АООП для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Однако необходимо помнить, что личностные и предметные планируемые результаты освоения обучающимися АООП должны рассматриваться в качестве возможных (примерных), соответствующих индивидуальным возможностям и специфическим образовательным потребностям обучающихся.

Следует выделить ряд требований, позволяющих адаптировать условия проведения контроля оценки обучения.

1. При формировании контрольно-измерительного материала учитываются особенности исполнительного (моторного) уровня

обучающегося и особенности его зрительного, слухового и тактильного восприятия (в отдельных случаях предлагаются игровые материалы (кубики, предметная посуда и т.п.) – для выполнения последовательных манипуляций с предметами по инструкции педагога). При выборе задания учитывается возможность выполнения задания обучающимися максимально самостоятельно или с минимальной помощью (поддерживающей, стимулирующей и др.).

2. Оценочная процедура проводится с учетом личностного роста и индивидуализируется применительно каждого обучающегося.

3. Задания предъявляются в специально организованных ситуациях, мотивирующих к выполнению.

4. Контрольное мероприятие проводится в части урока, наиболее располагающей к выполнению задания – на 7-10 минуте урока, после тренировочных упражнений, соотносимых с заданиями работы и имеет комплексный характер, позволяющий выявить уровень и состояние предметного освоения курсов «Окружающий природный мир», «Окружающий социальный мир», «Математические представления», «Альтернативная коммуникация».

5. Подготовленный материал предлагается на отдельных листах и предъявляется по мере выполнения заданий. Предусматривается возможность адаптации предъявления материала по техническому оформлению (например, использование приемов наложения, примеривания с материалами на липучке, магнитах и др.).

6. Инструкция предъявляется доброжелательным тоном, кратко, четко, при выявлении трудности понимания задания – допускается выполнение предварительного совместного действия.

7. В процессе выполнения заданий даются мотивирующие высказывания.

Заключение

Контроль качества обучения в инклюзивном образовательном процессе рассматривается в рамках внутренней системы оценки качества образования.

Оценка качества образования в инклюзии предусматривает совокупность разных критериев и показателей, характеризующих эффективность деятельности инклюзивной образовательной организации, оцениваемых через систему мониторингов. Данные мониторинги в инклюзивной образовательной организации распространяются на все совокупности условий, которые так или иначе связаны с образовательной успешностью особого ученика: обеспечение психолого-педагогического сопровождения, специальной образовательной и архитектурной среды, методического оснащения, использования соответствующих педагогических технологий, качество содержания образовательных программ, результаты текущей и итоговой аттестации.

Проведение оценки образовательных достижений освоения АООП обучающимися с ОВЗ осуществляется посредством адаптации форм и видов контроля, условий проведения промежуточной и итоговой аттестации на основе дифференцированного подхода. В связи с этим адаптируются и контрольно-измерительные материалы, с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ различных нозологических групп.

Список литературы

1. Абкович А.Я. К проблеме школьного обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата на современном этапе / А.Я. Абкович // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: научно-методический и практический журнал. 2020. № 4. С. 37-43.
2. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе/ Под. Ред. С.А. Морозова (материалы к спецкурсу). М.: Изд-во "СигналЪ", 2003.
3. Афанасьева Ю.А. Использование интерактивных технологий на уроках математики при обучении учащихся с особыми образовательными потребностями: учебно-методическое пособие / Ю. А. Афанасьева. -Щёлково: Изд. Мархотин П.Ю., 2010. 103 с.
4. Бабкина Н.В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 44–58.
5. Бабкина Н.В. Современные подходы к оценке достижений и трудностей младших школьников с задержкой психического развития //Педагогика и психология образования. 2016. № 3. С. 56–61.
6. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития. М. : Наука, 2020. 213 с.
7. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. М.: Владос, 2009. 239 с.
8. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха/ Р. М. Боскис. М.: Дашков и Ко, 2008. 147 с.
9. Вильшанская А.Д. Дифференцированный подход к оценке достижений образовательных результатов освоения

АООП НОО обучающихся с ЗПР в инклюзивном образовании // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018.

Альманах №34 URL:

<https://alldf.ru/ru/articles/almanac-34/a-differentiated-approach-to-assessing-educational-outcomes-of-the-development-of-oor-noo-of-students-with-mental-retardation-in-inclusive-education>

10. Вильшанская А.Д., Пономарева Л.М. Проектирование психокоррекционного курса педагога-психолога для обучающихся начальных классов с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2020. № 4. С. 44-54.

11. Волкова Л.С. Логопедия. - 6-е издание. М.: Просвещение, 2009. 528 с.

12. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. 96 с.

13. Денискина В.З. Коррекционная направленность уроков математики в начальных классах школ для детей с нарушением зрения/ М.: АПК и ПРО, 2002.

14. Дети с задержкой психического развития. Учебное пособие. ФГОС ОВЗ. / Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина. М.: Просвещение, 2019. 48 с.

15. Дети с интеллектуальными нарушениями Учебное пособие. ФГОС ОВЗ, Учителю о детях с ОВЗ, Коробейников И.А., Инденбаум Е.Л. М.: Просвещение, 2019. 48 с.

16. Дети с кохлеарными имплантами: научно-популярное издание / Под ред. О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой. М.: Национальное образование, 2017.

17. Дети с нарушением зрения. Учебное пособие. ФГОС ОВЗ, Кудрина Татьяна Петровна, Любимов Алексей Алексеевич, Любимова Марта Павловна. М.: Просвещение 2019. 48 с.

18. Дети с нарушением слуха. Учебное пособие. ФГОС ОВЗ, Шматко

Наталия Дмитриевна, Красильникова Ольга Александровна. М.: Просвещение 2019. 48 с.

19. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Учебное пособие. ФГОС ОВЗ, Кроткова Алевтина Владимировна, Сатары Виктория Витальевна. М.: Просвещение 2019. 48 с.

20. Дети с расстройствами аутистического спектра. Учебное пособие. ФГОС ОВЗ. Никольская Ольга Сергеевна, Розенблюм Софья Александровна. М.: Просвещение 2019. 48 с.

21. Дети с тяжелыми нарушениями речи. Учебное пособие. ФГОС ОВЗ Китик Елена Евгеньевна, Томме Людмила Евгеньевна. М.: Просвещение, 2019. 48 с.

22. Долгих Л.Ю. Методика обучения чтению умственно отсталых младших школьников: учебное пособие / Л. Ю. Долгих ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Иркутский гос. ун-т", Пед. ин-т, Каф. теории и практик специального обучения и воспитания. Иркутск : Аспринт, 2015. 110 с.

23. Еремина А.А. Обучение русскому языку детей с интеллектуальными нарушениями: учебное пособие /С. С. Бетенова, А. А. Еремина ; М-во образования Московской обл., Гос. образовательное учреждение высш. образования Московской обл. Московский гос. обл. ун-т. Москва: МГОУ, 2016. 67 с.

24. Еремина А.А. Формирование продуктивных видов деятельности у детей со сложной структурой дефекта: (умеренной, тяжелой степенью умственной отсталости): монография / Еремина А.А. Москва : ЛОГОМАГ, 2012. 35 с.

25. Ермаков В.П. Обучение слабовидящих детей чтению графических изображений: Пособие для учителя/ В.П. Ермаков. - М.: Просвещение, 1987. – 29 с.: 16 л. ил.

26. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и

воспитание детей с нарушениями зрения/ В.П. Ермаков. М.: Владос, 2015. 402 с.

27. Загуменная О.В., Хаустов А.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 80 с.

28. Зыкова Т.С., Соловьева Т.А. Обеспечение преемственности в системе дошкольного и начального школьного образования детей с нарушением слуха // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 5. С. 5-12.

29. Игры и игровые задания для детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: практическое пособие / Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина, Е.А. Кинаш [и др.]; под редакцией Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной. - 4-е изд., доп. Москва: ИНФРА-М, 2020. 146 с.

30. Изучаем обучая: методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью / С.Д. Забрамная, Т.И. Исаева. - 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Сфера, 2007. 64 с.

31. Ильина С.Ю. Личностно-ориентированные и нетрадиционные технологии в обучении русскому языку школьников с интеллектуальной недостаточностью: С.Ю. Ильина, А.С. Чижова. СПб. : КАРО, 2013. 90 с.

32. Инденбаум Е.Л., Гостар А.А. К проблеме компенсации задержки психического развития в период начального образования // Дефектология. 2019. [№ 3](#). С. 9–12.

33. Ипполитова М.В. О детях с церебральным параличом // Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие / Сост. Н.Д. Шматко. М.: Аквариум, 1997

34. Ишимова О.А., Бондарчук О.А. Логопедическая работа в школе : пособие для учителей-логопедов, педагогов доп. образования,

воспитателей и родителей. М. : Просвещение, 2012. 176с.

35. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электронное протезирование слуха) – 2-е изд., испр. и доп. СПб.: КАРО, 2012. 752 с.

36. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство. М.: Национальный книжный центр. 2018. 108 с.

37. Левченко И.Ю. ФГОС обучающихся с ОВЗ: обучение детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Национальный книжный центр, 2018. 154 с.

38. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: «Академия», 2001.

39. Линн И., Мак Кланнахан, Патрисия Крантц Расписания для детей с аутизмом. Обучение самостоятельному поведению/ Пер. с англ. О Чикурова, С. Морозовой. М.: Изд-во "СигналЪ", 2003.

40. Лифанова Т. М., Соломина Е. Н. Дифференцированный подход к учащимся с нарушениями интеллектуального развития на уроках географии // Специальное образование. 2015. № 2. С. 77–86.

41. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. - 3-е изд., доп. М.: АРКТИ, 2003. 240.

42. Нарушение речи и письма у детей/Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. М.: Аркти, 2005. 221 с.

43. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение Серия: Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. М.: Издательство: Теревинф, 2008.22 с.

44. Никольская О.С. и др. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. М.: Полиграф сервис, 2003. 232 с.
45. Никольская О.С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. Вып. 1. 21.
46. Обеспечение функционирования системы оценки качества образования общеобразовательной организации. – Новосибирск, Государственное казенное учреждение Новосибирской области «Новосибирский институт мониторинга и развития образования», 2016. 180 с.
47. Образование обучающихся с тяжёлыми нарушениями развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 6-8 ноября 2018 года / Министерство просвещения Российской Федерации, Федеральный ресурсный центр по развитию системы комплексного сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ФРЦ ИН ТМНР) [и др.] ; под общ. ред. А.М. Царёва. Псков: Псковский гос. ун-т, 2018. 231 с.
48. Олигофренопедагогика; учебное пособие для вузов/ Под ред. В.В. Воронковой/Т.В. Алышева и др. М.: Дрофа, 2009.
49. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
50. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
51. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие с приложением альбома

"Наглядный материал для обследования детей" / [Стребелева Е.А., Мишина Г. А., Разенкова Ю. А. и др.] ; под редакцией Е.А. Стребелевой.

- 9-е изд. М.: Просвещение, 2019. 182 с.

52. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / [И. Ю. Левченко и др.; под ред. И. Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. - 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 318 с.

53. Ребенок с аутизмом в обычной школе / Ольга Никольская, Татьяна Фомина, Светлана Цыпотан. - М.: Чистые пруды, 2006. 32 с.

54. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: учеб. пособие для студентов сред. спец. и высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Логопедия» / под ред. А.А. Алмазовой, В.И. Селиверстова. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2010. 374 с.

55. Савиных Г.П. Функциональный подход к организации внутренней системы оценки качества образования // Вестник РГГУ. Серия

«Психология. Педагогика. Образование». 2018. №1(11). С.38-54.

56. Сборник методических рекомендаций по вопросам функционирования системы мониторинга оценки качества общего образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях и формированию единых подходов в части технологии обеспечения процедур оценки качества образования, направленных на совершенствование оценочных процедур / Под ред. И.М. Горюновой, Л.В. Кавревой, Н.В. Тюриной, Ю.А. Ляч. М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки при информационной поддержке МИА «Россия сегодня», 2016. 65 с.

57. Соколова А.В. Использование средств наглядности в школе слабовидящих. М.: Просвещение, 1987.

58. Соловьева Т.А. Включение детей с нарушением слуха в образовательную среду массовой школы : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03/Т.А. Соловьева. 2010. Москва. 175 с.
59. Соловьева Т.А. Организация коррекционно-педагогической помощи ученику с нарушенным слухом, обучающемуся в массовой школе // Дефектология. 2011. №3. С. 23-29.
60. Стребелева Е.А., Закрепина А.В. Мониторинг достижений развития обучающихся с выраженными интеллектуальными нарушениями (по окончании первого года обучения) // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. 2020. № 4. С. 55-69.
61. Стребелева Е.А., Закрепина А.В. Мониторинг достижений развития обучающихся с выраженными интеллектуальными нарушениями (по окончании первого года обучения) // Дефектология. 2017. № 6. С. 56-65.
62. Фомичева Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения. М.: Каро, 2013. 256 с
63. Шишов С.Е. Мониторинг качества образовательного процесса в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Е.Ю. Гирба. М.:Инфа-М, 2017. 205 с.
64. Шматко Н.Д., Крастльникова О.А. Дети с нарушением слуха: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2019. 80 с.
65. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с нарушениями речи. М., 2014. 547 с.

Приложение. Адаптация системы условий оценки достижений образовательных результатов освоения АООП

Актуальность адаптации подхода к оценке достижений образовательных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы обусловлена особыми образовательными потребностями детей с ОВЗ, их неоднородностью и полиморфностью внутри каждой группы, требованиями дифференцированного Стандарта, предполагающего вариативность программ цензового и нецензового уровня и различиями в планируемых результатах освоения АООП.

При определении подходов к осуществлению оценки достижения образовательного результата освоения АООП в условиях инклюзии целесообразно опираться на следующие принципы:

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

Система оценки планируемых результатов освоения АООП обучающихся с ОВЗ также предполагает комплексность, позволяющую оценивать достижения учащимися всех трех групп результатов образования: личностных, метапредметных и предметных. Оценка предполагает соотносительный анализ результативности освоения предметной и коррекционно-развивающей областей, определения уровня сформированности личностных и метапредметных результатов,

освоения программы коррекционной работы, определения уровня сформированности навыков жизненной компетентности, уровня познавательного, эмоционального и личностного развития ребенка [1, 2, 3, 4].

Оценка достижения планируемых результатов освоения обучающимися с ОВЗ АООП в инклюзивном образовательном процессе включает в себя стартовое, текущее (формирующее и рубежное), промежуточное и итоговое оценивание [2].

Предметом стартового оценивания, которое проводится в начале каждого учебного года, является определение имеющихся знаний и умений учащихся относительно прошедшего учебного года, позволяющего учителю организовать эффективно процесс повторения.

Предметом текущего оценивания является операциональный состав предметных способов действия, знаний и ключевых компетентностей. Такое оценивание проводят как сами обучающиеся (в виде самооценочных суждений), так и учитель. Оно осуществляет две важные функции – диагностическую и коррекционную. Цель такого оценивания увидеть трудности в освоении предметных способов действий и компетентностей, после чего наметить план работы по ликвидации возникших проблем и образовательных дефицитов. В рамках текущего оценивания проводится рубежная оценка, позволяющая подвести итог изученной теме или разделу.

Предметом промежуточного оценивания на конец учебного года является уровень освоения обучающимися образовательной программы за учебный период.

Итоговое оценивание позволяет увидеть результат по окончании уровня образования.

Средствами оценивания предметных результатов являются разнообразные по функциям и содержанию виды текущего контроля. Для детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии, важно увеличить

и разнообразить виды оценочных средств и процедур, что позволит максимально индивидуализировать как само оценивание, так и повысить возможности ребенка продемонстрировать свой индивидуальный прогресс. Текущий и рубежный контроль может включать: стандартизированные письменные работы и устные ответы; комплексные работы; практические работы; выполнение краткосрочных проектов; тестирование (тесты, мини-тесты, групповые тесты и пр.); интерактивный формирующий опрос (устный и/или письменный); составление карт понятий; разного вида творческие работы; доклады и творческие сообщения и др.

Также необходимо дифференцировать по уровню сложности проверочные работы, что будет отражаться в предъявляемых заданиях, включенных в работу:

- базовый минимально необходимый уровень: решение простого типового задания на отработанном материале;
- базовый уровень: решение типового задания и задания, в котором усвоенные знания и умения нужно применить в непривычной ситуации;
- повышенный уровень: включение нестандартных заданий, при которых требуется применить новые знания по изучаемой теме.

Предметные результаты рассматриваются комплексно совместно с личностными и метапредметными.

Основным объектом оценки личностных результатов является сформированность трех блоков: самоопределение, смыслообразование, морально-этическая ориентация.

Компонент жизненной компетенции предполагает освоение обучающимися компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающих становление социальных отношений обучающихся в различных средах [1, 2, 4]. Оценка развития жизненных компетенций включает в себя следующие планируемые

результаты: развитие представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении; овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни; овладение навыками коммуникации; дифференциация и осмысление картины мира; дифференциация и осмысление адекватно возрасту своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей.

Применяется метод экспертной оценки, который представляет собой процедуру оценки результатов, основанную на мнениях группы специалистов. На основании составляющих компетенцию параметров формулируются обобщенные планируемые результаты, которые затем распределяются по субъектам оценки. Итогом является совокупный балл или уровень, выставяемой экспертной группой.

Например, при оценке компетенции: «Развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении» у детей с ЗПР проводится анализ ее составляющих, а именно:

<p>1) умение различать учебные ситуации, в которых необходима посторонняя помощь для ее разрешения, с ситуациями, в которых решение можно найти самому;</p>	<p>Субъекты оценки: педагог, учитель-логопед, учитель-дефектолог. Методы: наблюдение на уроке и на коррекционно-развивающих занятиях, качественный анализ результатов обследования учителя-дефектолога.</p>
---	---

<p>2) умение различать жизненные ситуации, в которых можно действовать самостоятельно, не прибегая к помощи, с ситуациями, в которых нужно обратиться ко взрослому;</p>	<p>Субъекты оценки: педагог, педагог-психолог. Методы: наблюдение во внеурочной деятельности и на коррекционно-развивающих занятиях, обследование педагога-психолога.</p>
<p>3) умение обратиться к учителю при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи;</p>	<p>Субъекты оценки: педагог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог. Методы: анализ учебного поведения на уроке и коррекционно-развивающих занятиях, обучающий эксперимент.</p>
<p>4) умение обратиться ко взрослому при затруднительных ситуациях вне школы;</p>	<p>Субъекты оценки: педагог, педагог-психолог. Методы: наблюдение во внеурочной деятельности и на коррекционно-развивающих занятиях, моделирование ситуации у педагога-психолога.</p>
<p>5) умение использовать помощь взрослого для разрешения затруднения, давать адекватную обратную связь учителю: понимаю или не понимаю;</p>	<p>Субъекты оценки: педагог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог. Методы: анализ учебного поведения на уроке и коррекционно-развивающих занятиях.</p>

<p>5) умение самостоятельно использовать вспомогательные средства (карточки, опорные схемы, алгоритмы правил) в затруднительных учебных ситуациях;</p>	<p>Субъекты оценки: педагог, учитель-логопед, учитель-дефектолог. Методы: наблюдение во время самостоятельной работы на уроке и на коррекционно-развивающих занятиях, качественный анализ результатов обследования учителя-дефектолога.</p>
<p>7) умение написать при необходимости SMS-сообщение, правильно выбрать адресата (близкого человека), корректно и точно сформулировать возникшую проблему.</p>	<p>Субъекты оценки: педагог, педагог-психолог. Методы: моделирование ситуации.</p>

Оценка метапредметных результатов проводится комплексно в ходе различных процедур и включает оценивание сформированности универсальных учебных действий/базовых учебных действий (УУД/БУД): регулятивных, коммуникативных и познавательных. Особенностью данного оценивания для детей с ОВЗ является то, что эти действия изначально являются предметом коррекции и развития. Поэтому важна оценка индивидуальных достижений и динамики. Результат фиксируется на основе комплексных проверочных работ, наблюдения за учебным поведением ребенка, результатов диагностики специалистов, комплексного обследования ребенка на психолого-педагогических консилиумах.

Сведение результатов осуществляется экспертной группой, и выражается в экспертной оценке по шкале либо балльной, либо

уровневой. На заседании ППк каждый из участников экспертной группы на основании результатов собственной диагностики, анализа работ или анализа наблюдений высказывает свое мнение, после чего группа определяет количественный эквивалент. Для этого должны быть разработаны единые критерии, на которые ориентируются в своей оценке все участники группы.

Критерии могут быть представлены достаточно обобщенно, но предполагать, что на разных возрастных этапах требования разные. В 1 классе – это предпосылки формирования универсальных учебных действий, а к 4-5 классу – полноценные развернутые действия.

Приведем примеры:

Пример 1. Познавательные учебные действия, в частности логические универсальные действия могут быть представлены по следующей уровневой шкале качественно-количественной оценки. 1 уровень – наивысший, 4 – наименьший.

1 уровень – Логические приемы мыслительной деятельности сформированы, используются разные их сочетания в ходе решения мыслительных задач. Гибкое владение логическими действиями. Высокая способность к перестраиванию выбранных логических действий в соответствии с изменением условий.

2 уровень – Логические действия в целом сформированы. Самостоятельный выбор совокупности логических действий и их последовательности затруднен при решении новых интеллектуальных задач, что требует направления деятельности ребенка со стороны педагога. Основные логические приемы самостоятельно используются в знакомых учебных ситуациях.

3 уровень – Логические действия сформированы недостаточно. Отмечаются трудности аналитико-синтетической деятельности, которые проявляются в недостаточной планомерности анализа, невозможности провести соотносительный анализ, выделить

совокупность существенных признаков. Операции сравнение, классификация могут проводиться по случайным и несущественным признакам. Очевидны трудности самостоятельного обобщения, формулировки вывода. Могут отмечаться трудности установления причинно-следственных зависимостей. При этом, обучающийся продуктивно выполняет хорошо знакомые задания, усваивает и воспроизводит определенные алгоритмы использования логических приемов.

4 уровень – Логические действия сформированы слабо. Выражены трудности выделения существенных связей в наблюдаемых объектах. Логические приемы выполняются формально, без осознанности, чаще наугад. Использование совокупности логических приемов недоступно. Обобщение затруднено. Самостоятельно сделать вывод, умозаключение обучающийся не может, ему требуется развернутая помощь педагога. Возможным является выполнение некоторых действий по образцу, внешне заданному пошаговому алгоритму.

Пример 2. Познавательные УУД: Знаково-символические универсальные действия

1 уровень – Свободное оперирование знаково-символическими действиями, хорошая способность самостоятельного преобразования объектов в пространственно-графические и знаково-символические модели.

2 уровень – Хорошо использует предложенные педагогом пространственно-графические и знаково-символические модели в учебном процессе, опирается на знаково-символическую функцию при запоминании учебного материала.

3 уровень – Знаково-символические действия затруднены. Требуется развернутой помощи и длительного обучения использования пространственно-графических и знаково-символических моделей в

учебно-познавательной деятельности.

4 уровень – Понимание знаково-символических действий значительно затруднено. Возможным является использование простых пространственно-графических моделей под руководством учителя.

Качественно-количественная оценка позволяет всесторонне проанализировать развитие школьника с ОВЗ и определить не только дефициты, требующие восполнения, но и выявить ресурсы, те сильные стороны, на которые можно опираться в коррекционной работе.

Остановимся более подробно на дифференциации условий при организации проверочных и аттестационных работ. В ПрАООП НОО обучающихся с ОВЗ содержатся условия проведения промежуточной и итоговой аттестации, например для обучающихся с ЗПР, они предусматривают:

- особую форму организации аттестации (в малой группе, индивидуальную) с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся с ЗПР;
- привычную обстановку в классе (присутствие своего учителя, наличие привычных для обучающихся мнестических опор: наглядных схем, шаблонов общего хода выполнения заданий);
- присутствие в начале работы этапа общей организации деятельности;
- адаптирование инструкции с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся с ЗПР:
 - 1) упрощение формулировок по грамматическому и семантическому оформлению;
 - 2) упрощение многозвеньевой инструкции посредством деления ее на короткие смысловые единицы, задающие поэтапность (пошаговость) выполнения задания;
 - 3) в дополнение к письменной инструкции к заданию, при

необходимости, она дополнительно прочитывается педагогом вслух в медленном темпе с четкими смысловыми акцентами;

- при необходимости адаптивное изменение текста задания с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся с ЗПР (более крупный шрифт, четкое отграничение одного задания от другого; упрощение формулировок задания по грамматическому и семантическому оформлению и др.);

- при необходимости предоставление дифференцированной помощи: стимулирующей (одобрение, эмоциональная поддержка), организующей (привлечение внимания, концентрирование на выполнении работы, напоминание о необходимости самопроверки), направляющей (повторение и разъяснение инструкции к заданию);

- увеличение времени на выполнение заданий;
- возможность организации короткого перерыва (10-15 мин) при нарастании в поведении ребенка проявлений утомления, истощения;

- недопустимыми являются негативные реакции со стороны педагога, создание ситуаций, приводящих к эмоциональному травмированию.

Вместе с тем, следует отметить, что данные условия для одних обучающихся являются избыточными, а для других недостаточными. Поэтому требуется их дифференциации, а в некоторых случаях индивидуализация.

В связи с этим, данные условия можно разделить на группы потребностей, каждая из которых будет конкретизировать и описывать содержание, в соответствии с особенностями нескольких детей или конкретного ребенка [2, 3].

Первая группа потребностей включает адаптацию временной и пространственной организации среды и может содержать:

- увеличение времени на выполнение заданий;

- индивидуальный режим;
- оказание эмоциональной поддержки, одобрения;
- дополнительный перерыв;
- визуальный план выполнения работы;
- привычная обстановка, присутствие педагога;
- оказание организующей и направляющей помощи.

Вторая группа потребностей включает адаптацию ресурса и может содержать:

- дублирование инструкции (прочитывание педагогом с замедленным темпом со смысловыми акцентами);
- уточнение инструкции, контроль понимания инструкции;
- увеличение шрифта в тестовых материалах;
- пространственное изменение размещения заданий (по одному на листе).

Третья группа потребностей включает адаптацию ресурса с использованием дополнительных средств и может содержать:

- использование визуальной поддержки, опорных схем, справочных материалов;
- использование индивидуальных алгоритмов и вспомогательных средств.

Четвертая группа потребностей включает адаптацию контрольно-измерительных материалов и может содержать:

- дублирование инструкции к заданию в виде шагов, задающих этапность действий;
- расстановку ударения в словах инструкции, вызывающих возможные семантические трудности;
- визуализацию слов в текстах заданий, вызывающих семантические трудности.

Пятая группа потребностей включает адаптацию сценария контроля-урока и может содержать:

- включение этапа общей организации деятельности и организации выполнения работы (временное планирование, контроль начала работы; организующая помощь);
- поэтапный контроль педагога общего хода выполнения проверочной или аттестационной работы, стимулирование деятельности.

Шестая группа потребностей включает адаптацию оценочных шкал и может содержать:

- качественно-количественную шкалу оценки предметных результатов;
- безотметочное обучение;
- индивидуальный проектируемый результат.

Качественно-количественная шкала оценки предметных результатов требуется тем обучающимся, у которых выраженность нарушения не позволяет показывать динамику образовательных достижений лишь по количественным показателям. К примеру, у ребенка с выраженными логопедическими нарушениями количество ошибок в диктанте будет всегда эквивалентно отметке «неудовлетворительно», даже если их количество сократилось с пятнадцати до восьми. Или ребенок, у которого затруднен навык устных вычислений, не выполнит правильно ни одного задания, включающего вычислительный прием, и также будет оценен на неудовлетворительную отметку. В этом случае помимо шкалы, указывающей на количество допущенных ошибок (отметка «4» – две ошибки и т.д.) требуется шкала, которая бы позволяла учитывать качественную оценку деятельности ребенка в процессе выполнения работы. Если ребенок с использованием дополнительных средств (например, числовой ряд) выполняет работу, то он может быть оценен положительно. В таком случае, помимо бальной оценки должна присутствовать вторая шкала. Например, А –самостоятельное

выполнение заданий; В – выполнение заданий с использованием внешних смысловых опор; С – выполнение заданий с использованием направляющей визуальной поддержки. Это позволит уйти от формулировки «не справился» и получить формулировку «уровень индивидуальных достижений».

Безотметочное обучение может быть рекомендовано на период мероприятий компенсаторного воздействия, когда деятельность педагога направлена на профилактику или преодоление академической задолженности. Обучающийся оценивается посредством: зачтено/не зачтено. В этом случае следует оформить распоряжение с указанием периода безотметочного обучения (четверть, полугодие, учебный год).

Индивидуальный проектируемый результат необходим в случаях стойких трудностях по одному из предметов, которые невозможно преодолеть за короткий период. В этом случае планируются иные сроки прохождения материала и другой результат образовательных достижений, который по окончании уровня образования должен выравниваться и быть сопоставим с требованиями программы.

Седьмая группа потребностей включает индивидуальные дополнительные условия, которые формулируются для конкретного ученика, например:

- расстановка ударений в инструкции и текстах заданий;
- использование дополнительной маркировки листа;
- подкрепление вербальной инструкции визуальной подсказкой и др.

Таким образом, для одной группы детей будет достаточно адаптации пространственной и временной организации среды, для другой еще потребуются изменение сценария урока-контроля (последовательности этапов или введения дополнительных этапов), для третьих должна быть предусмотрена адаптация ресурса с использованием дополнительных средств и адаптация контрольно-

измерительных материалов, а для кого-то нужны особые дополнительные условия, обусловленные индивидуальными особенностями. Решение об адаптации условий должно приниматься на заседании ППк.

Как отмечалось ранее, предметные образовательные результаты рассматриваются в тесной связи и зависимости с личностными и метапредметными результатами, динамикой результативности программы коррекционной работы и освоения курсов коррекционно-развивающей области, результатами мониторинга уровня психофизического и личностного развития ребенка и сформированности навыков жизненной компетенции. Становится очевидным, что если все эти результаты будут предметом анализа отдельных участников образовательного процесса, то целостную картину образовательных достижений и динамики развития ребенка невозможно увидеть. Является важным, чтобы педагоги, специалисты, представители администрации имели возможность соотнести результаты обученности и качества образования с результатами социализации и развития ребенка. А в случаях выраженных трудностей освоения АООП могли обосновать необходимость обследования на ПМПк для уточнения образовательного маршрута.

В связи с этим, целесообразным будет оформление Индивидуального профиля обучающегося, который анализируется и заполняется на заседаниях ППк. Специалистами и педагогами составляется оценочный профиль ученика по разным характеристикам его развития, который позволяет отследить динамику и эффективность реализуемых коррекционно-образовательных мероприятий и всего образовательного маршрута в целом.

ППк организуется по группе детей или классу, но каждая образовательная ситуация по ребенку анализируется отдельно. На консилиум специалисты и педагог приходят с результатами

мониторинга. Каждый специалист сопровождения в рамках отслеживания динамики развития по своим диагностическим направлениям предварительно проводит изучение уровня развития ребенка, результаты которого представляет на консилиуме. После обсуждения результатов мониторинга определяется и выставляется соответствующий уровень. Проводится подобная оценка не менее двух раз в учебный год, например, в декабре и мае.

Для объективности оценки разрабатываются уровневые шкалы, характеризующие качественно-количественные показатели. Приведем примеры.

Пример. Функция внимания.

1 уровень – Устойчивое внимание с высоким уровнем концентрации. Показатели избирательности и объем внимания соответствуют возрасту. Обучающийся способен удерживать внимание в условиях повышенного шума. Отмечается хорошая переключаемость и распределение внимания.

2 уровень – Внимание достаточно устойчивое, легко привлекаемое. Отмечаются некоторые трудности распределения. Для обучающегося характерна отвлекаемость при самостоятельной работе, которая корректируется замечанием педагога. Объем внимания достаточный.

3 уровень – Внимание истощаемое, неустойчивое. Могут отмечаться трудности переключения внимания. Распределение и объем внимания недостаточны. Снижена избирательность внимания. Характерны частые «соскальзывания» с хода деятельности. Требуется стимулирующая и организующая помощь педагога. Создание внешних условий сосредоточения значительно повышает продуктивность деятельности.

4 уровень – Внимание истощаемое, неустойчивое. Могут отмечаться трудности переключения внимания. Распределение и объем

внимания недостаточны. Снижена избирательность внимания. Характерны частые «соскальзывания» с хода деятельности. Требуется стимулирующая и организующая помощь педагога. Создание внешних условий сосредоточения значительно повышает продуктивность деятельности.

Обязательно проводится оценка результатов освоения обучающимися с ОВЗ программы коррекционной работы, составляющей неотъемлемую часть АООП. Уровень освоения программ коррекционно-развивающих курсов отслеживает каждый специалист в процессе коррекционной работы. В программе каждого курса предполагается рубежное оценивание по теме в виде небольшой проверочной работы. Таким образом, специалист может получить средний балл уровня освоения программы по итогам года: 0 баллов – отсутствие динамики, 1 балл – средние показатели динамики, 2 балла – хорошая динамика.

Таким образом, адаптация системы условий оценки достижений образовательного результата освоения АООП в инклюзивном образовательном процессе проводится на основе дифференцированного подхода с учетом особых образовательных потребностей разных нозологических групп обучающихся с ОВЗ.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Современные подходы к оценке достижений и трудностей младших школьников с задержкой психического развития // Педагогика и психология образования. — 2016. — № 3. — С. 56–61.
2. Вильшанская А.Д. Дифференцированный подход к оценке достижений образовательных результатов освоения АООП НОО обучающихся с ЗПР в инклюзивном образовании // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. Альманах №34 URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-34/a-differentiated-approach-to-assessing-educational-outcomes-of-the-development-of-ooop-noo-of-students-with-mental-retardation-in-inclusive-education>.
3. Вильшанская А.Д. Как оценить образовательные результаты учеников с ОВЗ в новом учебном году // Управление начальной школой. – 2018. - № 11. – С.26 – 40.
4. Инденбаум, Е.Л. Мониторинг жизненной компетенции обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзии / Е.Л. Инденбаум // Педагогика и психология образования. – 2018.-№ 4.-С.159-174.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».