

Е. Л. Инденбаум
<https://orcid.org/0000-0002-8074-5488>

А. А. Гостар
<https://orcid.org/0000-0001-8117-1191>

Мониторинг личностных результатов образования школьников с трудностями обучения

Статья подготовлена в рамках Госзадания Минобрнауки РФ 27.12822.2018/12.1
«Разработка диагностического инструментария для мониторинга становления сферы жизненной компетенции обучающихся с ЗПП и легкой умственной отсталостью»

Оценка личностных результатов образования школьников с трудностями обучения является инновационной для педагогов. В статье рассматриваются проблемы содержательного и организационного уровня, появившиеся вместе с введением с 1 сентября 2016 г. Федерального Государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального Государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Специфичность нового стандарта заключается в разноуровневом образовании, законодательно закрепленной возможности инклюзии детей в любую образовательную организацию, паритетного внимания к становлению сферы жизненной компетенции (личностным результатам образования). Рассматривается методология оценочной деятельности, а также приводится критический анализ современных работ исследователей и практиков в области специального образования, посвященных ее содержанию и методическому обеспечению. Публикуются результаты исследования компетентности педагогов общеобразовательных и специальных школ в вопросах оценки результатов образования. Доказывается необходимость конкретизации заявленных личностных результатов образования в терминах психосоциального развития: сформированности определенных социально полезных умений, а также специального конструирования оценочных средств. В качестве основных средств рассматриваются шкалы экспертной оценки, педагогические тесты, экспериментально-педагогические ситуации. Предлагается подход к мониторингу жизненной компетенции обучающихся с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью, рассматриваются его основные характеристики.

Ключевые слова: задержка психического развития, легкая умственная отсталость, личностные результаты, психосоциальное развитие, сфера жизненной компетенции, мониторинг, оценочные средства.

E. L. Indenbaum, A. A. Gostar

Monitoring of Education Personal Results of School Students with Learning Disabilities

Evaluation of the personal results of the education of schoolchildren with learning disabilities is innovative for teachers. The article deals with the problems of the substantive and organizational level, which appeared together with the introduction of the Federal State Educational Standard for Primary Education of schoolchildren with Disabilities and the Federal State Educational Standard for Education for schoolchildren with Mental Retardation (Intellectual Disorders) dated from September 1, 2016. The specificity of the new standard is multilevel education, the legislatively fixed opportunity for inclusion children in any educational organization, parity attention to the development of the sphere of life competence (personal results of education). The methodology of evaluation activity is considered, as well as a critical analysis of the current work of researchers and practitioners in the field of special education devoted to its content and methodological support. The results of the study of teachers' competence in general and special schools in the evaluation of educational outcomes are published. The need to concretize the declared personal results of education in terms of psychosocial development is proved: the formation of certain socially useful skills, as well as the special design of evaluation tools. The main tools are scales of peer review, pedagogical tests, experimental pedagogical situations. The approach to monitoring the life skills of schoolchildren with mental retardation and mild mental retardation is offered, and its main characteristics are considered.

Keywords: schoolchildren with learning disabilities, mild mental retardation, personal results, psychosocial development, sphere of life competence, monitoring, evaluation tools.

Введение
Введение Федерального Государственного стандарта начального общего образования обуча-

ющихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью

стью (интеллектуальными нарушениями) явилось итогом многолетней творческой работы ученых Института коррекционной педагогики РАО, а затем – Российского Государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Сложность задачи определялась тем, что то или иное нарушение в развитии ребенка не является неким «гарантом» его образовательных потребностей, как и у нормально развивающихся детей способности к обучению могут различаться даже в случае так называемого «недостаточного» развития, к которому в отечественной дефектологической науке и практике относят задержку психического развития (ЗПР) и умственную отсталость/интеллектуальные нарушения (УО, ИН).

Инновационность новых стандартов образования заключалась и в том, что было обозначено две равноценные сферы приложения педагогических усилий: привычная сфера академической компетенции и новая для оценки сфера жизненной компетенции [3, 17, 18]. Разработчиками были обозначены необходимые для оценки компоненты сферы жизненной компетенции. Однако цензовый характер образования, предполагаемый для значительной части обучающихся с ОВЗ (фактически все категории, кроме умственно отсталых, могут проявить способность к обучению по общеобразовательным программам), требовал схождения с ФГОС НОО, в том числе и по формулировкам ожидаемых результатов. В итоге оказалось, что мониторинг становления сферы жизненной компетенции должен соотноситься с личностными результатами. В итоге возникла определенная сложность для понимания и правильной реализации поставленной задачи, и варианты ее решения было поручено разработать нам.

Обзор литературы

Задачи успешной инклюзии обучающихся с ОВЗ в пространство школы остаются актуальными не только для нашей страны. Даже в государствах, где этот процесс начался достаточно давно, проблемы остаются, а количество обучающихся с особыми образовательными потребностями обозначается как 2,5-8 % [24]. Дети квалифицируются как «инвалиды», тогда как у нас полного равенства понятий «ОВЗ» и «инвалидность» нет. В зарубежных источниках акценты делаются преимущественно не на содержательных аспектах образования (такая проблема неактуальна: уровень сложности программ адекватен уровню развития, ребенка сопровождает тьютор), а на проблемах выявления нуждающихся, доступности образования для инвалидов в развивающихся странах, от-

ношения к инвалидам со стороны общества и соблюдения их прав [22]. Когда речь идет о результатах образования, главное, чтобы была сформирована необходимая социальная компетентность, возможности поддерживать себя материально, вести социально одобряемый образ жизни. Критерием эффективности помощи всегда и везде является уменьшение степени зависимости от окружающих [23].

Для нашей страны новыми являются только практики рефлексивной инклюзии [4, 10, 12, 21]. Стихийная инклюзия детей с речевыми и негрубыми когнитивными нарушениями (*learning disabilities*), дающими основание для присвоения ребенку статуса ОВЗ, напротив, была, по-видимому, всегда. Ее результатом часто выступает полная школьная дезадаптация (прекращение посещения школы) либо дизадаптация – наряду с учебной неуспешностью, крайне низкий внутригрупповой статус, провоцировавший различные формы девиантного либо саморазрушающего поведения. Доказано, что сама по себе инклюзия в сообщество нормально развивающихся сверстников не способствует социализации обучающихся с недостаточным развитием [9], дети нуждаются в создании специальных условий, к которым относятся и особая оценка результатов образования.

Разница в уровне психического (умственного, личностного, речевого) развития между детьми с ЗПР и, тем более, ЛУО, в первые школьные годы огромна. Поэтому не следует думать, что трудности проявляются только в учебе, обычно они тотальны, захватывают все сферы формирующейся личности [9, 10, 12, 15 и др.].

Общие закономерности нарушенного развития были обозначены академиком РАО В. И. Лубовским. К ним относится замедленный темп приема и переработки любой поступающей к ребенку информации, трудности речевого опосредствования деятельности, недостатки произвольной регуляции [15]. При ЗПР и ЛУО проявляется и недостаточная возможность обучиться культурно заданным способам опосредствования своей познавательной деятельности, что определяется нами как дефицит познавательных способностей [9]. Зона ближайшего развития у таких школьников иная, чем у их нормально развивающихся сверстников.

В своем психосоциальном развитии приступивший к школьному обучению ребенок с ЗПР или ЛУО еще находится на ступени установления первичных социальных отношений, он только учится дифференцировать разные социальные

роли, не умеет позиционировать. Его продвижение в сфере жизненной компетенции (психосоциальном развитии) может уменьшить «социальный вывих», так как, в нашем понимании, обсуждаемая компетентность складывается из трех составляющих: собственно житейской (бытовые навыки, социально-бытовая ориентировка, опосредованная возможностью пользоваться речью при решении житейских задач и т. п.), коммуникативной (умение строить отношения со взрослыми и сверстниками с пользой для себя), аутопсихологической (знание о себе и представления о своих возможностях и ограничениях, применяемых с пользой для себя) [9]. Но, чтобы наблюдать за успешностью формирования обозначенных компетентностей, следует выделить их внутри запланированных личностных результатов. Здесь возникает противоречие.

Личностные результаты, по ФГОС НОО, «не являются объектом итоговой оценки. Оценка этих результатов образовательной деятельности осуществляется в ходе внешних неперсонифицированных мониторинговых исследований, результаты которых являются основанием для принятия управленческих решений» [20, с. 83-84]. Их предлагается анализировать по трем сферам: самоопределение, смыслообразование, морально-этическая ориентация. Отметим, что эти сферы не могут стать целевыми ориентирами младших школьников с ЛУО и ЗПР. Значимые для социализации личностные результаты образования обучающихся с ОВЗ не имеют ценности при традиционном анализе качества образования. Оно, очевидно, нуждается в особой оценке, где должное место должна занять сформированность сферы жизненной компетенции. Следовательно, контроль личностных результатов, которые должны объективизировать этот процесс, не самоцель, а насущная необходимость.

Доказано, что качество образования соответствует качеству территории [5]. То есть чем беднее и проще социальная инфраструктура, тем меньше школа может удовлетворять особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ и тем чаще она будет вынуждена это делать. Поэтому средства для оценки результатов образования должны быть построены так, чтобы стать понятными и доступными любому учителю, в том числе и в сельской школе, соответственно, это не могут быть психологические тесты или другие сложные способы.

Общепринятый способ формирования личностных результатов – воспитание, ответствен-

ность за которое должна нести семья. Однако трудно отрицать, что именно недостаток внимания к детям в семье, игнорирование ранних признаков неблагополучия в развитии усугубляет детские трудности. Неоптимальность микросоциальных условий усиливает роль личностных ресурсов [13]. Однако может ли сформироваться личностный потенциал – «комплекс психологических особенностей и структур, которые отвечают за успешность саморегуляции человека в широком смысле слова» [13, с. 102] при наличии дефицита познавательных способностей и первичности регуляторных нарушений, заслуживает отдельного обсуждения.

Рассмотрим теперь проблемы **методологических и практических оснований** работы по созданию оценочных средств.

Методологическим основанием во ФГОС НОО ОВЗ, ФГОС О УО (ИН) и в соответствующих им примерных адаптированных образовательных программах, разработанных для каждого вида нарушений, обозначен системно-деятельностный подход. В деятельности должны формироваться реально действующие мотивы поведения, результат деятельности должен объективизироваться обратной связью, а образовательная программа во всех ее компонентах – учитывать возрастные и индивидуальные особенности развития [1]. А. Г. Асмолов выделяет в системно-деятельностном подходе и «ресурсный план анализа», то есть наличие педагогов, подготовленных к решению поставленной задачи.

Результат в системно-деятельностном подходе объективируется как компетентность – способность действовать в широком спектре ситуаций. В системе общего начального образования есть некоторые интересные попытки уточнить содержание личностных результатов [2], предложить оригинальные подходы к оценке их сформированности [14, 19]. Вместе с тем предложенный метод тестирования может не соответствовать возможностям детей с ОВЗ и дать неверные результаты. К сожалению, пока немногочисленные публикации по проблеме оценивания личностных результатов образования обучающихся с ОВЗ содержат лишь формальные ссылки на использование заявленного подхода. В целом же в отношении обучающихся с ОВЗ публикации малочисленны [3, 6, 7, 8, 11 и др.]. В большинстве случаев педагогами за основу берутся образцы, приведенные в интернете, которые характеризуются рядом недостатков. Обобщить эти недостатки можно следующим образом.

Самым существенным является попытка приписывания количественных критериев оценки непосредственно к запланированному во ФГОС НОО ОВЗ личностному результату без его конкретизации в доступные для непосредственного наблюдения параметры, снабженные дескрипторами. Вторым, не менее существенным, недостатком является механический перенос оценочных средств, разработанных для школьников с условно-нормативным развитием, на категорию обучающихся с ОВЗ без учета их особых образовательных потребностей и рекомендованного варианта программы. Третий вариант рекомендаций характеризуется тенденцией использовать задания тестового характера, что более адекватно для оценки сформированности сферы академической компетенции обучающегося. Довольно часто встречается определенная рассогласованность критериев уровневой оценки с диагностируемым параметром, а также параметров оценки и их дескрипторов.

Авторы нередко стремятся приписать к представленным во ФГОС формулировкам количественные критерии, создав некую пародию на шкальную технику. Результат по ФГОС: «формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности». Предполагаемая оценка: 3 балла – «гражданская идентичность сформирована» и далее по тексту, 2 балла – «гражданская идентичность сформирована не в полной мере», 1 балл – «гражданская идентичность в начале формирования», 0 баллов – «гражданская идентичность не сформирована». Подобный подход к оценке можно считать «псевдооценочным», поскольку оценка при необходимости характеристики целостного результата будет отличаться субъективизмом и не соответствовать требованиям проверяемости и воспроизводимости.

Второй вариант (к тому же самому результату) несколько интереснее – предлагаются индикаторы и критерии, но оцениваются по заданиям типа: «Перед тобой контурная карта обоих полушарий Земли. Возьми карандаш и обозначь на карте территорию России. Обозначь то место территории России, где расположена твоя малая Родина»; «На этой карточке написаны названия различных географических объектов, подчеркни те, которые встречаются на территории России» и т. п. [7]. Вероятно, комментарии здесь излишни. Личностный результат не может оцениваться без реальной и

адекватной ему деятельности ребенка [16]. Уточним, что если мы придерживаемся методологических принципов Л. С. Выготского, деятельность эта должна реализовываться в группе.

Еще одна категория публикаций фактически заимствует перечни оценочных средств из общего образования, не соотнося их с ограничениями обучающихся с ОВЗ. Удачных примеров оценочных шкал нам найти не удалось. Таким образом, нами зафиксирована нерешенность проблемы.

Методы и организация исследования

Целью исследовательской работы являлось сравнительное изучение осведомленности педагогов инклюзивных и специальных школ в проблемах оценивания результатов образования обучающихся с ОВЗ.

Для изучения осведомленности педагогов в вопросах оценочной деятельности нами были разработаны анонимные анкеты из 10 вопросов закрыто-открытого типа (выбор ответа и комментарий). Ответы были закодированы. Практическое задание заключалось в предложении составить инструмент для оценки личностных результатов образования, заявленных во ФГОС НОО ОВЗ (для определенной категории).

Анкеты были получены от учителей инклюзивных общеобразовательных школ Иркутска и Слюдянки (группа 1, 100 чел.) и специальных коррекционных школ Иркутска (группа 2, 50 чел.), обучающихся детей с ОВЗ. Элементарная статистическая обработка проводилась при помощи программы Statistica 10.0, различия между долями выборки устанавливались с использованием критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера. Ответы-дополнения анализировались качественно.

Результаты. Обнаружено определенное сходство полученных результатов: не было достоверных различий в самооценке наличия знаний, чтобы планировать оценочную деятельность в целевом разделе АООП. Отсутствие необходимых знаний констатировали 76 педагогов из группы 1 (79,17 %) и 38 их коллег из группы 2 (69,39 %). По остальным вопросам выявлены различия разной степени достоверности. В обеих группах учителя в 8 % случаев уклонились от ответа, но работающие в общеобразовательных школах ощущали свою дефицитность несколько в большей мере ($p < 0,04$): они ни разу не отметили отсутствие трудностей, а 19,57 % опрошенных затруднились в оценке и личностных, и метапредметных результатов. В обеих группах наиболее сложными для оценивания были названы личностные результаты. Причинами назывались и трудности выбора

индикаторов и критериев, и проблемы формулирования заданий, и временные затраты, и нежелание родителей участвовать в процессе оценивания.

Педагоги указывали на обращение к ресурсам Nsportal и Инфоурок, однако, как уже говорилось, мы полагаем эти сайты и приводимые там шкалы нерелевантными для обучающихся с ОВЗ.

В целом педагоги группы 2 чаще предпринимали попытки разработки оценочных шкал ($p < 0,004$) и значительно более высоко оценивали свою компетентность в этом вопросе ($p < 0,001$). Они также чаще имели специальное образование и проходили профессиональную переподготовку или курсы повышения квалификации ($p < 0,001$). При этом следует отметить, что количество формально обученных педагогов в группе 1 составило 48, а в группе 2 – 60 %. Однако на вопрос о том, к каким результатам образования будет отнесена оценка состояния сферы жизненной компетенции, учителя обеих групп более чем в половине случаев ответили неправильно или неточно.

Ключевым мы считали вопрос о необходимости оценки личностных результатов образования, предложив вразброс два утверждения, свидетельствующие о непонимании или неприятии необходимости их оценки и два – о понимании, но одно из них – о гиперболизации значения этой процедуры. Оптимальный ответ «это необходимая процедура для оценки эффективности коррекции» дали лишь 35,42 % обследованных из группы 1 и 48,0 % из группы 2. Пятая часть испытуемых из обеих групп выбирала фразу: «Это самая важная процедура в коррекционно-образовательном процессе», что мы интерпретировали как тенденцию давать одобряемые ответы. Однако количество негативно настроенных, полагающих, что «оценка личностных результатов – дополнительная нагрузка на педагога, не влияющая на ход образования» и «это дань моде, заложенная в общих стандартах», составило 43,75 % в группе 1 и 30 % в группе 2. Таким образом, первая гипотеза подтвердилась полностью.

Вторая гипотеза проверялась заданием «предложить оценочную шкалу для мониторинга любого их предусмотренных ФГОС личностных результатов». От его выполнения отказались 28 учителей из группы 1 и 12 – из группы 2. Попытались подобрать и индикаторы, и критерии оценивания соответственно лишь 17 и 23 испытуемых.

Анализируя продукты деятельности, мы убедились, что наиболее значимой является тенденция смешивания разных индикаторов в один ре-

зультат или даже разных результатов в один оценочный параметр, смысловая недифференцированность.

Например, результат «Развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении» автор текста предлагает оценивать по диагностическим признакам «Способен взаимодействовать с другими людьми, осмыслять и присваивать чужой опыт и делиться своим опытом, используя вербальные и невербальные возможности (игра, чтение, рисунок как коммуникация и др.)» с применением оценочной шкалы:

0 баллов – не может адекватно передать свои впечатления и соображения;

1 балл – может передавать свои впечатления, понятные только узкому кругу;

2 балла – может поделиться своими прошлыми воспоминаниями со сверстниками и взрослыми;

3 балла – может использовать доступный жизненный опыт других людей, включая его в свой личный опыт.

Здесь автор шкалы смешивает разные аспекты сферы жизненной компетенции, поскольку сущность результата – в становлении аутопсихологической компетенции, а она почему-то заменена коммуникативной. В критериальных оценках показатели также рассогласуются, поскольку желание (и даже возможность) делиться своими прошлыми воспоминаниями с адекватностью представлений не связываются. Максимальный же показатель вообще не может быть объективно оценен, так как наблюдению он недоступен, а самооценка такого уровня недоступна даже нормально развивающимся младшим школьникам.

В целом подобных неудачных примеров оказалось намного больше, нежели удачных. Мы полагаем, что полученные данные подтвердили вторую гипотезу: педагоги затрудняются в разработке оценочных средств, потому что не могут конкретизировать личностные результаты в однозначно трактуемые и потенциально наблюдаемые диагностические признаки.

Итак, личностные результаты, представленные во ФГОС НОО ОВЗ, трудно операционализируются, не являются предметом регулярной рефлексивной оценки со стороны педагогов и не побуждают в должной мере к формирующей деятельности, направленной на их достижение.

Дискуссия. Личностные результаты образования – противовес школьной дезадаптации. Любые призывы к толерантности по отношению к обучающимся с ОВЗ не достигнут цели, если дети

будут вызывать эмоциональное неприятие сверстников своими неодобряемыми в их глазах поступками.

Как же можно попытаться сделать заявленный системно-деятельностный подход реально определяющим оценку результатов? Оставляя без суждения напрашивающиеся сентенции по поводу уровня педагогических (и отдельных научных) кадров, считаем необходимым отметить, что конкретизированные и не предполагающие вариативного прочтения формулировки, задающие ориентир для коррекционно-развивающей и психокоррекционной работы, являются, по-видимому, приемлемым путем решения проблемы.

Полагая, что запланированные личностные результаты образования способны выполнять компенсирующую функцию для повышения внутрисруппового статуса обучающихся с ОВЗ в том случае, если они объективированы для педагогов, родителей и самих обучающихся, мы предприняли попытку создания перечней потенциально необходимых достижений в психосоциальном развитии и соотнесения их с обозначенными во ФГОС личностными результатами [6].

Большинство индикаторов, так или иначе, отражает становление регулятивных умений, возможностей осознанного контроля поведения, психосоциального развития в целом, что необходимо для всех перечисленных категорий обучающихся с ОВЗ. Они же могут (и должны) выступать в качестве целевых ориентиров формирующей, в том числе психокоррекционной работы.

Перечисленные индикаторы могут оцениваться экспертами, в число которых обязательно входят родители (законные представители) обучающихся. Наряду с экспертной оценкой, предполагаются специально сконструированные диагностические мероприятия, в том числе стандартные диагностические процедуры, широко известные в детской психодиагностике и реализуемые педагогом-психологом. Мы предполагаем, что психолого-педагогический консилиум образовательной организации сможет на основе приведенного примерного перечня индикаторов сконструировать набор, необходимый для конкретного случая или группы, проводя ежегодную оценку становления сферы жизненной компетенции на основе предлагаемых нами параметров, а затем, по окончании 4 класса, соотнести их с перечнем запланированных результатов ФГОС НОО. Возможно, подобная логика оценивания может быть экстраполирована и на процесс формирования сферы жизненной компетенции в средних классах школы, естественно, с

уточнением индикаторов и большим разнообразием оценочных средств.

Таким образом, для реализации мониторинга мы предлагаем к каждому результату один или несколько оценочных параметров, к параметру – дескрипторы (индикаторы), а уже к ним – критерии. Например, результат «Способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей» базируется на двух основаниях: во-первых, надо освоить социальную роль ученика; во-вторых, некоторые навыки этичного поведения, отражающие социальные ценности.

И освоение социальной роли ученика, и приобретение навыков этичного поведения описываются целым перечнем дескрипторов: каждый вносит свой вклад, но ни один не является исчерпывающим. Соответственно, есть дескрипторы, относимые к минимальному для младшего школьника уровню (например, поднимать руку или здороваться), а есть относимые к оптимальному (например, самостоятельно готовить домашние задания или проявлять устойчивые навыки просоциального поведения – помогать, делиться, уступать и пр.).

Из избыточного перечня дескрипторов психолого-педагогическому консилиуму образовательной организации предлагается выбрать актуальные для конкретного ребенка (актуально лишь то, что еще не сформировано, но уже лежит в зоне ближайшего развития). У каждого социально значимого умения есть свой генезис. Например, прежде чем ребенок начнет самостоятельно собираться в школу, он должен как минимум знать дни недели и уметь соотносить их с расписанием уроков, затем должен уметь записать домашнее задание и декодировать свою запись, чтобы взять с собой то, что необходимо и т. д. При нормальном развитии эти действия особой сложности не составляют, там чаще могут быть недостатки мотивации к посещению школы. У ребенка с ЗПР или ЛУО мотивации также может не быть, но у него обычно нет и необходимых функциональных умений. Эти функциональные умения и предлагается включать в перечень дескрипторов – промежуточных результатов.

Критериальная оценка может быть разной, но мы в итоге предлагаем трехбалльную: 0 – нужное умение отсутствует, 2 – наличествует, 1 – нуждается в совершенствовании. Именно эти оценки мы предлагаем использовать в мониторинге. Идентичная логика формирования может быть приме-

нена по отношению к любому социально значимому умению.

Рассмотрим, например, как можно мониторинговать умение ходить в магазин (оно относится к личностному результату «овладение начальными навыками адаптации...»).

**Диагностический лист
для контроля овладения умением
ходить в магазин**

Действие	Под контролем	Самостоятельно
Выяснил, что нужно купить, и конкретизировал заказ		
Взял у взрослого деньги на покупку		
Оставил лишний багаж в ячейке		
Взял корзину (тележку) при входе в зал		
Нашел местоположение нужного товара		
Нашел нужный товар на полке		
Положил товар в корзину		
Прошел на кассу, встал в очередь		
Выложил товар на ленту и расплатился		
Сохранил чек		

Усложненные действия	
Проверил свежесть (дату на упаковке)	Проконсультировался со взрослым
Задал вопрос консультанту	Приобрел несколько нужных (заданных) товаров
Осуществил целесообразный выбор из нескольких возможностей	Сосчитал сдачу
Недопустимые действия	Нежелательные действия

Заключение

В ходе проведенного пилотного исследования мы убедились, что

1. Значительное число педагогов не только испытывают трудности в реализации оценочной деятельности, но и не имеют достаточной мотивации для занятий ею.

2. Педагоги стремятся минимизировать усилия, то есть не разрабатывать самостоятельно оценочные шкалы, а брать готовые в интернет-ресурсах и заполнять, не раздумывая над содержанием и адекватностью инструментария.

3. Интернет-ресурсы и научные публикации предлагают разные трактовки, в большинстве случаев недостаточно адекватные для решения задач мониторинга психосоциального развития обучающихся с ОВЗ.

Мы полагаем, что в конструировании оценочных средств для мониторинга личностных результатов преимущественно следует пользоваться шкалами экспертной оценки, наблюдением, экспериментально-педагогическими ситуациями. Обратная связь, свидетельствующая об успешности работы, предполагает, что материалом для оценивания является реальная детская деятельность (практическая, коммуникативная, познавательная и др.). Мы разработали для педагогов образцы оценочных средств – объективных и валидных, а также адекватных особым образовательным потребностям обучающихся с ЗПР и ЛУО.

Представляется, что, конкретизировав результат, можно привлечь потенциально готовых к сотрудничеству родителей к работе над его достижением. Это во всех отношениях хорошо, потому что социально значимые умения формируются легче, чем учебные. Они способствуют росту психосоциальной адаптированности ребенка, его самоуважению, могут выступать в качестве необходимой сферы успешности. На приведенных примерах видно, как можно реализовать необходимый в специальном образовании принцип пошаговости.

Желаемый результат по завершению ступени начального образования можно считать достигнутым, если у обучающихся очевидно сформировались устойчивые предпосылки для становления различных составляющих социальной компетентности: усвоения норм социальных отношений, овладения социально-бытовыми умениями, появления возможности конструктивно осознавать свои ограничения [6, 8, 12].

Усиление ресурса для успешности обсуждаемого процесса, оценки личностных результатов образования на основе мониторинга становления сферы жизненной компетенции, заключается в подготовке педагогов. Нам представляется, что, в первую очередь, она должна состоять не в поощрении экспериментирования в разработке оценочных средств (основания для этого приведены ранее в размещенных в сети или опубликованных! примерах оценочной деятельности), а в формировании понимания того, что личностные результаты имеют высокую значимость в процессе образования младшего школьника с ОВЗ. Весь коррекционно-педагогический процесс, а не отдельные «мероприятия» следует направить на их достижение.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения

[Текст] / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.

2. Ансимова, Н. П. Личностные результаты образования в младшем школьном возрасте [Текст] / Н. П. Ансимова и др. // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 48-53.

3. Бабкина, Н. В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития [Текст] / Н. В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. – 2017. – Т. 6. – № 1. – С. 138-156.

4. Буслаева, Е. Н. Инклюзивная образовательная среда – условие самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Е. Н. Буслаева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 46-49.

5. Голубицкий, А. В. Региональный социально-географический атлас системы общего образования: преодолима ли «власть территории» [Текст] / А. В. Голубицкий // Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 58-87.

6. Гостар, А. А. Проблемы оценки личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и возможные подходы к их решению [Текст] / Е. Л. Инденбаум, А. А. Гостар, И. О. Позднякова, В. Е. Кузнецова // Дефектология. – 2017. – № 6. – С. 10-21.

7. Зволейко, Е. В. Способы оценки личностных результатов обучения по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития [Текст] / Е. В. Зволейко // Специальное образование. – 2015. – № 2. – С. 63-76.

8. Инденбаум, Е. Л. Мониторинг развития школьников с легкими формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного образования: теория и практика [Текст] / Е. Л. Инденбаум // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2012. – № 2. – С. 140-145.

9. Инденбаум, Е. Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития [Текст]: монография / Е. Л. Инденбаум. – Иркутск : ВСГАО, 2012. – 180 с.

10. Коробейников, И. А., Бабкина, Н. В. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР [Текст] / И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина // Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 3-13.

11. Коновалова, М. Д. Проектирование личностных результатов образования школьников с нарушениями зрения [Текст] / М. Д. Коновалова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5. – № 1. – С. 9-16.

12. Коробейников, И. А. Учителю об обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] / И. А. Коробейников, Е. Л. Инденбаум. – М. : Просвещение, 2018. – 48 с.

13. Леонтьев, Д. А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях [Текст] / Д. А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 97-106.

14. Логинова, О. А., Кревский И. Г. Оценка личностных результатов обучающихся: традиции классической школы и перспективы автоматизации диагностики [Текст] / О. А. Логинова, И. Г. Кревский // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 174.

15. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности психического развития [Текст] / В. И. Лубовский // Специальная психология: учебник / под ред. В. И. Лубовского : в 2 ч. – М. : Юрайт, 2014. – Ч. 1. – С. 39.

16. Любимов, Л. Л. Стандарты надо неукоснительно выполнять, а не корректировать. Размышления по прочтении статьи О. Е. Лебедева «Конец системы обязательного образования» [Текст] / Л. Л. Любимов // Вопросы образования. – 2017. – № 2. – С. 258-282.

17. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6-22.

18. Малофеев, Н. Н. Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального школьного образования детьми с ОВЗ [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Альманах ИКП РАО. – 2010. – № 14. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-14/>-Загл. с экрана.

19. Пастернак, Н. А. Личностный результат образования выпускника начальной школы [Текст] / Н. А. Пастернак // Начальная школа. – 2016. – № 2. – С. 42-46.

20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования утв. приказом Министерства образования и науки РФ № 373 от 06.10.2009 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922>- Загл. с экрана.

21. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70862366/> - Загл. с экрана.

22. Aron P., Loprest P (2012) Disability and the Education System. Children with Disabilities vol.22. № 1. P. 97-123 [Электронный ресурс]. – https://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/22_01_FullJournal.pdf

23. Mash E. J., Wolf D. A. (2002) Abnormal child psychology. Belmont, CA: Wadsworth. – 512 p.

24. Rose, R., Howley, M., Fergusson, A. and Jament, J. (2009) Mental health and special educational needs: exploring a complex relationship. *British Journal of Special Education*, 36 (1), P. 3-8.

Reference List

1. Asmolov, A. G. Sistemno-dejatel'nostnyj podhod k razrabotke standartov novogo pokolenija = System and activity approach to development of new generation standards [Tekst] / A. G. Asmolov // *Pedagogika*. – 2009. – № 4. – S. 18-22.

2. Ansimova, N. P. Lichnostnye rezul'taty obrazovaniya v mladshem shkol'nom vozraste = Personal results of education at younger school age [Tekst] / N. P. Ansimova i dr. // *Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti = Systemogenesis of educational and professional activity*. – Jaroslavl': Izd-vo JaGPU, 2013. – S. 48-53.

3. Babkina, N. V. Zhiznennye kompetencii kak neot#emlemaja sostavljajushhaja sodержaniya obrazovaniya detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Vital competences as the integral component of education content of children with mental retardation [Tekst] / N. V. Babkina // *Klinicheskaja i special'naja psihologija*. – 2017. – T. 6. – № 1. – S. 138-156.

4. Buslaeva, E. N. Inkljuzivnaja obrazovatel'naja sreda – uslovie samorealizacii detej s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Inclusive educational environment – a condition of self-realization of children with health limitations [Tekst] / E. N. Buslaeva // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. – 2018. – № 1. – S. 46-49.

5. Golubickij, A. V. Regional'nyj social'no-geograficheskij atlas sistemy obshhego obrazovaniya: preodolima li «vlast' territorii» = Regional social geographical atlas of the general education system: whether «the power of the territory» is surmountable [Tekst] / A. V. Golubickij // *Voprosy obrazovaniya*. – 2017. – № 1. – S. 58-87.

6. Gostar, A. A. Problemy ocenki lichnostnyh rezul'tatov obrazovaniya obuchajushhihsja s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja i vozmozhnye podhody k ih resheniju = Problems of assessing personal results in education of students with health limitations and possible approaches to their solution [Tekst] / E. L. Indenbaum, A. A. Gostar, I. O. Pozdnjakova, V. E. Kuznecova // *Defektologija*. – 2017. – № 6. – S. 10-21.

7. Zvolejko, E. V. Cposoby ocenki lichnostnyh rezul'tatov obuchenija po adaptirovannoj osnovnoj obrazovatel'noj programme nachal'nogo obshhego obrazovaniya dlja obuchajushhihsja s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Ways for assessinng personal results of training in the adapted main educational program of the primary general education for students with mental retardation [Tekst] / E. V. Zvolejko // *Special'noe obrazovanie*. – 2015. – № 2. – S. 63-76.

8. Indenbaum, E. L. Monitoring razvitija shkol'nikov s legkimi formami intellektual'noj nedostatochnosti v uslovijah inkljuzivnogo obrazovaniya: teorija i praktika =

Monitoring of development of school students with easy forms of intellectual insufficiency in conditions of inclusive education: theory and practice [Tekst] / E. L. Indenbaum // *Bjulleten' Uchebno-metodicheskogo ob#edinenija vuzov RF po psihologo-pedagogicheskomu obrazovaniju = The bulletin of educational and methodological association of higher education institutions of the Russian Federation on psychological and pedagogical education*. – 2012. – № 2. – S. 140-145.

9. Indenbaum, E. L. Shkol'niki s legkimi formami intellektual'noj nedostatochnosti: psihologo-pedagogicheskaja diagnostika i harakteristiki psihosocial'nogo razvitija = School students with easy forms of intellectual insufficiency: psychological and pedagogical diagnostics and characteristics of psychosocial development [Tekst] : monografija / E. L. Indenbaum. – Irkutsk : VSGAO, 2012. – 180 s.

10. Korobejnikov, I. A., Babkina, N. V. Differenciacija obrazovatel'nyh potrebnostej kak osnova differencirovannyh uslovij obrazovaniya detej s ZPR = Differentiation of educational requirements as a basis of the differentiated conditions of education for children with mental retardation [Tekst] / I. A. Korobejnikov, N. V. Babkina // *Defektologija*. – 2017. – № 2. – S. 3-13.

11. Konovalova, M. D. Proektirovanie lichnostnyh rezul'tatov obrazovaniya shkol'nikov s narushenijami zrenija = Design of personal results of education of school students with visual impairment [Tekst] / M. D. Konovalova // *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Akmeologija obrazovaniya. Psihologija razvitija. News of Saratov university. New series. Education acmeology. Development psychology*. – 2016. – T. 5. – № 1. – S. 9-16.

12. Korobejnikov, I. A. Uchitelju ob obuchajushhihsja s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja: deti s umstvennoj otstalost'ju (intellektual'nymi narushenijami) = To the teacher about students with health limitations: mentally retarded children (intellectual disorders) [Tekst] / I. A. Korobejnikov, E. L. Indenbaum. – M. : Prosveshhenie, 2018. – 48 s.

13. Leont'ev, D. A. Razvitie lichnosti v norme i v zatrudnennyh uslovijah = Personal development in norm and in complicated conditions [Tekst] / D. A. Leont'ev // *Kul'turno-istoricheskaja psihologija*. – 2014. – T. 10. – № 3. – S. 97-106.

14. Loginova, O. A., Krevskij I. G. Ocenka lichnostnyh rezul'tatov obuchajushhihsja: tradicii klassicheskoj shkoly i perspektivy avtomatizacii diagnostiki = Assessment of students / personal results: traditions of classical school and prospect of diagnostics automation [Tekst] / O. A. Loginova, I. G. Krevskij // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2015. – № 4. – S. 174.

15. Lubovskij, V. I. Obshhie i specificheskie zakonomernosti psihicheskogo razvitija = General and specific regularities of mental development [Tekst] / V. I. Lubovskij // *Special'naja psihologija : uchebnik pod red. V. I. Lubovskogo : v 2 ch. Special psychology: the*

textbook under the editorship of V. I. Lubovsky: in 2 p. – M. : Jurajt, 2014. – Ch. 1. – S. 39.

16. Ljubimov, L. L. Standarty nado neukosnitel'no vypolnjat', a ne korrektilovat'. Razmyshlenija po prochtenii stat'i O. E. Lebedeva «Konec sistemy objazatel'nogo obrazovanija» = Standards should be carried out strictly, but not to be changed. Reflections after reading the article by O. E. Lebedev «The end of the compulsory education system» [Tekst] / L. L. Ljubimov // Voprosy obrazovanija. – 2017. – № 2. – S. 258-282.

17. Malofeev, N. N. Edinaja koncepcija special'nogo federal'nogo gosudarstvennogo standarta dlja detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: osnovnye polozenija = The uniform concept of the special federal state standard for children with health limitations: basic provisions [Tekst] / N. N. Malofeev, O. S. Nikol'skaja, O. I. Kukushkina, E. L. Goncharova // Defektologija. – 2010. – № 1. – S. 6-22.

18. Malofeev, N. N. Trebovanija k rezul'tatam osvoenija osnovnoj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo shkol'nogo obrazovanija det'mi s OVZ = Requirements to development results of the main educational program of primary school education by children with visual impairment [Jelektronnyj resurs] / N. N. Malofeev, O. S. Nikol'skaja, O. I. Kukushkina // Almanah IKP RAO. – 2010. – № 14. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-14/-Zagl. s jekrana>.

19. Pasternak, N. A. Lichnostnyj rezul'tat obrazovanija vypusknika nachal'noj shkoly = Personal result of education of the elementary school graduate [Tekst] / N. A. Pasternak // Nachal'naja shkola. – 2016. – № 2. – S. 42-46.

20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija utv. prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF № 373 ot 06.10.2009 g.) = Federal state educational standard of the primary general education confirmed by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 373 dated from 06.10.2009) [Jelektronnyj resurs]. – URL: <http://minobrнауки. rf/dokumenty/922-Zagl. s jekrana>.

21. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obrazovanija obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja (utv. prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598) = Federal state educational standard of education of students with health limitations (confirmed by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated from December 19, 2014 № 1598) [Jelektronnyj resurs]. – URL: <http://base.garant.ru/70862366/> – Zagl. s jekrana.

22. Aron P., Loprest P (2012) Disability and the Education System. Children with Disabilities vol. 22. № 1. P. 97-123 [Jelektronnyj resurs]. – https://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/22_01_FullJournal.pdf

23. Mash E. J., Wolf D. A. (2002) Abnormal child psychology. Belmont, CA: Wadsworth. – 512 r.

24. Rose, R., Howley, M., Fergusson, A. and Jament, J. (2009) Mental health and special educational needs: exploring a complex relationship. British Journal of Special Education, 36 (1), R. 3-8.