

А. А. Короткевич, А. Б. Ларина

**К ВОПРОСУ
О РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

95

Федеральные государственные стандарты для обучающихся, имеющих особые образовательные потребности, закрепили в качестве одного из важнейших постулатов дифференцированный подход к разработке адаптированных образовательных программ. Адаптация программ предполагает их своеобразное выстраивание и формирование в их рамках особой системы оценки с учетом особенностей протекания мыслительных операций, восприятия, памяти, развития речевых функций, темпа учебной деятельности, а также специфических образовательных возможностей каждого конкретного ребенка. В статье рассмотрен потенциал применения рейтинговой оценки на уроках и во внеурочной деятельности в начальных классах для школьников, имеющих глубокие нарушения зрения и обучающихся по адаптированным программам. В результате сделано заключение о необходимости разработать систему условий в составе модели рейтинговой оценки процесса освоения адаптированных программ для учащихся с нарушениями зрения начиная с первого года обучения.

Federal standards, developed for students with special educational needs, have secured a differentiated approach as one of the most important postulates. In practice, when assessing the educational results of students with disabilities, teachers are faced with many problematic situations. Adaptation of such programs involves certain alignment, and a special evaluation system, which considers the specifics of the mental operations, perception, memory, development of speech functions, the pace of educational activity, as well as the specific educational capacities of each specific child. The article focuses on the potential use of rating in lessons and in extracurricular activities in primary-school classes, where students with severe visual impairments are taught in adapted programs. The study concludes it is necessary to develop a system of conditions as part of a rating model for the development of adapted programs for students with visual impairments starting from the first year of study.

Ключевые слова: оценка, рейтинговая оценка, дифференциация и индивидуализация оценки образовательных результатов, инклюзивное образование.

Keywords: pedagogical assessment, rating assessment, differentiation and individualization of educational results assessment, inclusive education.

Включаясь в любое исследование вопросов оценки индивидуальных результатов школьников, необходимо, с одной стороны, представлять специфику образовательных возможностей учащихся, с другой — четко определять используемые понятия. За последнее десятилетие по-



явилось достаточно много исследований, освещающих проблемы инклюзии слабовидящих детей, индивидуализации образования, реализации дифференцированного подхода. Оценке учебных достижений уделено внимание в работах [1; 14; 21; 22; 28; 33], вопросы дифференциации и индивидуализации обучения освещены в исследованиях [4; 19; 25; 32], особенности обучения детей с нарушениями зрения описаны в [3; 5; 9; 10; 13; 27; 29].

Однако интересующая нас тема системы оценки достижений детей с глубокими нарушениями зрения в научной литературе представлена недостаточно. Попробуем коротко охарактеризовать основные индивидуальные особенности, которые создают трудности в обучении у школьников с глубокими нарушениями зрения и требуют дифференцированного подхода к оценке результатов обучения. Приведем некоторые из них:

- ограничение в зрительном восприятии при изучении любого объекта;
- сложности ориентировки в пространстве на собственном теле, относительно окружающих предметов (тетради, учебного стола) и пространства (класса, улицы, города, стран на карте);
- особенности вербализации визуальных впечатлений, своеобразие освоения письменной речи;
- своеобразие протекания процессов внимания, памяти, мышления;
- недоразвитие моторной сферы, сниженный темп деятельности, быстрая истощаемость, утомляемость, которые приводят к невозможности выполнения заданий в короткий срок.

Очевидно, что скорость получения доступной информации, ее объем и работоспособность у детей с тяжелыми нарушениями зрения обусловлены не только своеобразием зрительного нарушения. Вышеперечисленные особенности связаны с перестройкой ориентировочных реакций и нервных процессов вследствие дефекта зрительной составляющей сенсорной системы [7]. Развитие интеллектуальной, предметно-практической, мотивационной, эмоциональной, волевой, экзистенциальной сфер индивидуальности также в целом нуждается в строгом построении образовательного процесса с учетом индивидуальных технических средств, диагностике образовательных возможностей, определении индивидуальных норм зрительной нагрузки и объема выполняемых работ, использовании средств наглядности, в том числе информационно-коммуникационных технологий. Педагогу необходимо не только знать и обеспечивать все эти условия, но еще и контролировать их соблюдение в ходе работы.

«Особые образовательные потребности» в настоящий момент связываются с системой, спектром специальных условий (включающих специальные программы, технологии их реализации, методы, приемы, средства) для развития возможностей обучающихся [9, с. 18]. Описание особых образовательных потребностей применительно к образованию слабовидящих детей приведено в обновленных программах [26, с. 22], в



Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья [17, с. 48], в научных и ориентированных на практику специальных статьях [2, с. 132; 10, с. 22]. При этом в каждой отдельной педагогической ситуации для учителя проблемным моментом является выстраивание для себя и обучающегося единых ориентиров исходя из общего представления о его потребностях (необходимых условиях, характерных для большинства школьников с нарушениями зрения) и конкретных образовательных возможностей – условий для целенаправленного развития и формирования индивидуальности.

Актуальность поиска и разработки различных моделей системы оценки обусловлена, с одной стороны, требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [24, с. 7] и необходимостью конкретизации Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для слабовидящих обучающихся [26, с. 26], а с другой – проблемными ситуациями, связанными с образовательными потребностями и возможностями слабовидящих обучающихся.

Существуют как общие закономерности получения образования обучающимися с особыми образовательными потребностями, так и специфические [26]. При создании специальных условий освоение программ требует от особого ребенка дополнительных временных и энергоемких затрат особого характера, имеющих индивидуальную ценность. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что содержательное наполнение понятия «педагогическая оценка» [23, с. 152] включает не только «установление степени, уровня, качества» освоения в данном случае адаптированной программы, но и «мнение о ценности, уровне или значении» [31]. Умения адекватно представлять и оценивать свои возможности и ограничения, сообщать о необходимости помощи входят в состав жизненной компетенции ребенка с особыми образовательными потребностями и должны формироваться в процессе образовательной деятельности [26, с. 56].

Далее при выстраивании системы оценки необходимо разграничить дифференциацию и индивидуализацию оценочной деятельности учителя, которые рассматриваются вместе, поскольку предполагают комплексную систематическую диагностическую работу по выявлению успехов и трудностей ребенка, постоянное внесение коррективов в индивидуальную траекторию реализации программы, рефлексия промежуточных результатов и построение нового целевого ориентира.

Индивидуализация оценки предполагает установление качества освоения программного материала при создании условий для стимуляции формирования познавательной самооценки школьника с учетом его индивидуальных особенностей (для ребенка с ограниченными возможностями здоровья – его особых образовательных потребностей), формирования навыков рефлексии, дальнейшего целеполагания и самостоятельности [6; 16; 18]. Индивидуализацию оценки можно прово-



дить изоморфно индивидуализации обучения [23, с. 68] при демонстрации общих критериев оценки и содержания программы с установлением дополнительных условий (продолжительности сроков выполнения индивидуального задания, дозирования предоставляемого объема работы, распечатки текстов крупным шрифтом, использования необходимых технических средств).

Дифференцированная оценка подразумевает установление качества выполнения задания с учетом его особенностей (по степени творчества, самостоятельности). Подбор заданий и разработка критериев дифференцированной оценки для ребенка с ограниченными возможностями здоровья осуществляются также с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей. Может разграничиваться не только степень сформированности того или иного предметного и метапредметного результата, но и сложность, объем работы, количество ошибок и правильных ответов. Создание системы диагностических заданий разного уровня (продвинутого, базового), включающей конкретные критерии и показатели оценки диагностики предметных и метапредметных результатов [1; 7; 11; 21; 26; 33; 34], позволит провести объективную качественную и количественную оценку, на основе ее содержательного анализа, наметить стратегию дальнейшего обучения.

Разработка такой системы имеет важное значение для успешности освоения программ школы еще и потому, что существуют проблемы формирования готовности к школе детей с глубокими нарушениями зрения, приводящие к тому, что на момент поступления в первый класс уровень их развития не соответствует общепринятой норме. Например, современные исследования эмоционально-волевой сферы и психологической готовности дошкольников с нарушениями зрения [3, с. 86–90; 29, с. 95–101] демонстрируют, насколько детям с особыми потребностями трудно даже при создании для них всех условий показать результаты, приближающиеся к установленной норме. Дифференцированная диагностическая входная оценка позволяет предотвратить неудачи и создать ситуацию успеха путем внесения изменений в адаптированные программы. В результате каждый обучающийся получит возможность заниматься активной познавательной деятельностью и сможет оценить свои возможности. Таким образом, индивидуализация оценки при сохранении общих ее критериев поможет предупредить стрессовые ситуации, вызванные диссонансом между обучающей ситуацией и образовательными возможностями, не соответствующими нормативным.

К примеру, оценка проектной деятельности позволит ученику самостоятельно распределять время работы и отдыха, решать, представлять проект только в классе, на предметной неделе или на конкурсе (региональном, всероссийском). Оценка в данном случае демонстрирует не только практическую значимость выполненного задания, но и перспективу продвижения достигнутого результата от минимума к максимуму, перехода от школьной оценки (по нескольким предметам и



метапредметным результатам) к внешкольной. Так, дифференцированная оценка индивидуального мультипредметного проекта «Климат Калининградской области и его изменение» характеризует степень интеграции таких предметов, как математика, информатика, окружающий мир, и может способствовать развитию познавательных процессов, самоконтроля, самооценки по заданным критериям, мотивации к изучению данных предметов, а также самостоятельной творческой деятельности [22].

Представляется, что ориентиры, описанные в Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г., имеют огромный потенциал для выстраивания оценочной программы учителя в части накопительной предрейтинговой и рейтинговой системы оценки [17, с. 49–61]. Модель рейтинговой оценки как форма контроля достижения планируемых результатов адаптированных программ, реализуемая путем фиксации динамики учебных достижений с использованием расчета рейтингового балла, способна включать шкалу, охватывающую множество показателей [20, с. 49; 22, с. 585]. В рамках рейтинговой системы производится регулярное выставление баллов при пошаговом освоении учебных знаний, умений и навыков, а также при оценке общественной, творческой активности, научно-исследовательской деятельности, спортивной деятельности, результативности выполнения мероприятий школьной жизни в течение учебного года [15, с. 41–45]. При такой системе происходит оценивание с использованием баллов, которые вносятся в таблицы и суммируются в процессе обучения с 1-го по 5-й класс. Помимо знаний данная система поощряет продвижение в освоении жизненных компетенций, что в целом крайне важно для обучающихся со специфическими образовательными возможностями.

На наш взгляд, рассматривая оценочные действия учителя в совокупности его профессиональной деятельности по реализации адаптированной программы, необходимо установить не только объективные, но и субъективные критерии оценки и показатели для обучающихся с особыми образовательными потребностями, которые демонстрировали бы постепенное пошаговое движение к планируемым результатам (предметным, метапредметным), фиксировали мотивацию, активность, самостоятельность и т.д. Такая постепенная парциальная оценка в итоге к концу начальной школы приобретала бы вид общей интегрированной оценки результативности освоения обучающимися программ.

Существует множество подводных камней, мешающих проведению успешной инклюзии обучающихся с особыми образовательными потребностями. Одной из проблем инклюзивного образования выступает построение внутри адаптированных программ системы оценки, адекватной современным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и индивидуальным возможностям слабовидящих обучающихся.



Каждый обучающийся с особыми возможностями нуждается в индивидуализированной системе оценки. Как в случае инклюзии внутри системы специального обучения в образовательных организациях, имеющих интернат, так и в случае инклюзии внутри большой общеобразовательной школы решение вопроса о создании положительных условий для творческого развития, адаптации и эффективной социализации личности тесно связано с оценкой образовательных результатов.

Использование модели накопительной рейтинговой системы оценок позволяет дифференцировать критерии и показатели, индивидуализировать ситуацию оценки, тем самым решив вопросы усиленного продвижения в освоении программ, мотивации обучения, стремления к успешности, создания достаточных условий для каждого ученика в инклюзивном образовании, при которых у особенного ребенка будут сформированы адекватная познавательная самооценка, самостоятельность и ответственность за свои решения.

Таким образом, некоторые проблемные ситуации, существующие в современном инклюзивном образовании [2; 12; 27; 30], можно решить в том числе и модернизацией системы оценки.

Список литературы

1. *Аверкин В.Н., Зайченко О.М.* Использование результатов оценки учебных достижений школьников: комплексный подход // Народное образование. 2013. №4. С. 89 – 94.
2. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, №4. С. 121 – 132.
3. *Бардасова И.В., Ильина И.Ю.* К постановке проблемы изучения эмоционально-волевой готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых. Пермь, 2016. С. 86 – 90.
4. *Байбородова Л.В.* Индивидуализация образовательного процесса как проблема педагогической науки // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : матер. 73-й науч.-практ. конф. Ярославль, 2019. Ч. 3. С. 75 – 81.
5. *Викторова О.Е.* Развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста с нарушением зрения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-3. С. 428 – 431.
6. *Голенко Н.В., Анисимова Т.С.* Педагогические условия формирования познавательной самооценки у младших школьников // Молодой исследователь: вопросы науки и практики : матер. региональной науч.-практ. конф. Киров, 2018. С. 27 – 30.
7. *Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б.* Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие. Калининград, 2000.
8. *Гуружапов В.А.* К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. Т. 4, №1. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50747.shtml (дата обращения: 30.04.2020).



9. Денискина В.З., Комова Н.С. Выбор образовательного маршрута для детей с нарушением зрения, поступающих в 1 класс // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. №7. С. 8–19.

10. Денискина В.З. Образовательные потребности детей с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. №6. С. 4–14.

11. Зволейко Е.В. Промежуточная оценка метапредметных результатов обучения по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для детей с ЗПР // Образование и воспитание. 2015. №4. С. 71–75.

12. Наумов А.А., Ворошникова О.Р., Аюпова Е.Е. и др. Инновационные модели инклюзивного образования детей с ОВЗ // Мир науки, культуры, образования. 2019. №6 (79). С. 170–172.

13. Каракулова Е.В. Организация логопедической работы по преодолению системного недоразвития речи с учетом индивидуально-типологических особенностей дошкольников с функциональными нарушениями зрения // Специальное образование. 2016. №4. С. 16–17.

14. Кривобороденко О.Д., Харланова Г.А., Котова Н.В. Оценка достижений обучающихся // Специалист. 2016. №3/4. С. 21–24.

15. Крючкова Т.А. Рейтинговая система оценивания обучающихся в начальной школе // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. №1 (41). С. 41–45.

16. Короткевич О.В., Кулаченко М.П. Психолого-педагогические подходы к рассмотрению взаимосвязи школьной тревожности и самооценки младших школьников // Проблемы личности в современном мире : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. Орел, 2017. С. 210–212.

17. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общ. ред. Н.Н. Маloffеева. М., 2019.

18. Ларина А.Б. Закономерности и принципы формирования познавательной самооценки младшего школьника // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып.11: Сер. Педагогические и психологические науки. С. 138–143.

19. Рослова Л.О., Краснянская К.А., Квитко Е.С. Концептуальные основы формирования и оценки математической грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, №4 (61). С. 58–79.

20. Маряшина И.В. Модель балльно-рейтинговой системы контроля и оценки образовательных результатов по физике в средней школе // Современные средства оценивания результатов обучения в условиях внедрения компетентностного подхода. Казань, 2016. С. 39–45.

21. Нежнов П.Г. Психологические проблемы оценки образовательных результатов // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова. Волгоград, 2016. С. 164–171.

22. Молдованова Е.А., Рожкова В.И., Шахматов В.М., Янущик О.В. Опыт использования балльно-рейтинговой системы оценивания знаний // Современные наукоемкие технологии. 2016. №5-3. С. 585–589.

23. Новиков А.М. Педагогика : словарь системы основных понятий. М., 2013.

24. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электрон. ресурс] : приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1598. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».



25. *Перевозный А.В.* Дифференциация школьного образования: психологические основания и педагогические предпосылки реализации // *Личность в современном обществе: образование, развитие, самореализация* : матер. междунар. науч.-практ. конф., посвященной 80-летию доктора психологических наук, профессора А.И. Крупнова. М., 2019. С. 217–224.

26. *Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для слабовидящих обучающихся.* URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 30.04.2020).

27. *Ремезова Л.А., Ковалева Т.А.* Индивидуализация образовательного процесса в инклюзивной практике дошкольной образовательной организации // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2017. №6. С. 99–107.

28. *Селиванова О.Г., Гасникова Н.В.* Управление процессом достижения школьниками метапредметных результатов образовательной деятельности // *Вестник Вятского государственного университета.* 2018. №4. С. 119–129.

29. *Скрябина Н.В.* Психологическая готовность к школе детей с нарушением зрения // *Специальная педагогика и психология: традиции и инновации* : матер. Всерос. науч. конф. молодых ученых и студентов с междунар. участием. М., 2019. С. 95–101.

30. *Суворов А.В.* Проблема внутренней и внешней личностной инклюзии (на примере Сергиево-Посадского детского дома для слепоглухих) // *Психологическая наука и образование.* 2013. №3. С. 99–103.

31. *Толковый словарь Ожегова онлайн.* URL: <https://slovarozhegova.ru> (дата обращения: 30.04.2020).

32. *Шамарина Е.В.* Особенности выполнения учебных заданий первоклассниками с задержкой психического развития на основе дифференциации детей // *Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых.* Сер.: Педагогические и психологические науки. 2016. №26 (45). С. 151–157.

33. *Шишмарева С.Л.* Система оценки качества планируемых результатов освоения образовательной программы среднего общего образования // *Практика административной работы в школе.* 2016. №6 (117). С. 3–15.

34. *Чудинова Е.В., Санина С.П.* Экспресс-диагностика основных метапредметных образовательных результатов в начальной и основной школе. М., 2016.

Об авторах

Александра Андреевна Короткевич — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: stefa49@mail.ru

Александра Борисовна Ларина — канд. пед. наук, доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: ALarina@kantiana.ru

The authors

Alexandra A. Korotkevich, PhD Student, I. Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: stefa49@mail.ru

Dr Alexandra B. Larina, Associate Professor, I. Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: ALarina@kantiana.ru