Приложение

к письму Минобразования

Новосибирской области

От 11.05.2022 № 4921-03/25

**Методические рекомендации**

**«Контроль качества обучения в условиях инклюзии»**

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.

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.

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.

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.

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. 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.

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.

Типологические особенности, характерные при **задержке 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.

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

* 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.
* Увеличение времени на выполнение работы, особенно в случаях замедленного темпа ребенка, обусловленного психофизическими особенностями, но не более чем на 20 минут.
* 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.)
* 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.
* Соблюдение комфортной психологической атмосферы: эмоциональная поддержка, щадящая психоэмоциональная обстановка, использование приемов снятия психоэмоционального напряжения.
* 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).
* Стимулирование к самоорганизации, концентрации внимания. Присутствие в начале работы этапа общей организации деятельности. Оказание организующей помощи по распределению времени для выполнения заданий.
* 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.

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.

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.

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.

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.

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:

* По содержанию и конструкции предложений тексты диктанта должны быть понятными и доступными обучающимся с ТНР.
* Диктант не обязательно должен быть представлен связным текстом, для обучающихся с ТНР он может состоять из отдельных предложений.
* В тексте диктанта не должны присутствовать слова на орфограммы, которые в данном классе еще не изучались. Если же использования таких слов избежать не удается, то они обязательно включаются в предварительную словарную работу: записываются на доске, проговариваются учителем и учеником, неизученные орфограммы подчеркиваются педагогом.
* Количество орфограмм должно составлять не менее 50 % от общего числа слов текста.
* Учету подлежат специфические ошибки письма, которые засчитываются за одну на определенную группу ошибок.

Особенности обучающихся 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 адаптаций 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.

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.

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.

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.

Неспособность адекватной интерпретации и оценки различных социальных ситуаций влечет за собой большое количество затруднений при изучении предметов «Литературное чтение», «Окружающий мир». 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.

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.

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.

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 обусловливает 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.

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 «застревания» 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.

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.

Мышление у детей с умственной отсталостью выражено отстает в развитии, характеризуется поверхностью, 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. 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 объёме 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 объёме. 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.

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.

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.

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.

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.