

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Специальное образование. 2024. № 3 (75).

Special Education. 2024. No 3 (75).

УДК 373.31

ББК 4420.43

ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 5.8.3

Ольга Васильевна Мошнина^{1,2}

Ol'ga V. Moshnina^{1,2}

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ВЫЯВЛЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

FUNCTIONAL POTENTIAL OF PEDAGOGICAL EVALUATION IN IDENTIFYING STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

¹Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, ola-oliva@mail.ru, SPIN-код: 6465-8936, <https://orcid.org/0009-0006-3292-1375>

²Школа №480 им. В. В. Талалихина, Москва, Россия

¹Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, ola-oliva@mail.ru, SPIN: 6465-8936, <https://orcid.org/0009-0006-3292-1375>

²School No. 480 named after V.V. Talalikhin, Moscow, Russia

Аннотация. Актуальность темы продиктована возрастающими требованиями к качеству образования и результатам учебной деятельности, которые, по большей части, транслируются посредством оценивания. Статья затрагивает проблему функциональных возможностей педагогического оценивания, а ее фокус обращен на «детей с трудностями в обучении». Целью изучения стало раскрытие особенностей оценочной деятельности педагогов по отношению к обучающимся с вариативной успеваемостью/неуспеваемостью. Перечень решенных задач включает: количественный срез объективности

Abstract. The urgency of the topic is caused by the increasing demands for the quality of education and the results of educational activity, which are largely revealed through evaluation. The article addresses the issue of the functional potential of pedagogical evaluation, focusing on “children with learning difficulties”. The aim of the study is to discover the specific features of pedagogical evaluation of the work of students with different levels of academic standing. The list of the tasks achieved in the study includes: a quantitative cross-section of the objectivity of evaluation; a study of the teachers’ expectations from the learning of first and se-

© Мошнина О. В., 2024

оценивания; изучение ожиданий педагогов от учебной деятельности первоклассников и второклассников; уточнение параметров, которые могут быть использованы в качестве ориентиров для достоверного оценивания и, как следствие, определения наличия у младшего школьника вариативных трудностей в обучении. Результаты исследования приводят к ряду выводов. Во-первых, неполнота в нормативно-правовом поле официального статуса «дети с трудностями в обучении», обуславливает нехватку конкретных знаний педагогов о современных школьниках данной группы, что находит отражение в оценивании. Во-вторых, нуждается в актуализации методическая основа педагогического оценивания с опорой на действующий тренд учета индивидуально-личностных качеств ребенка в образовательной траектории. В-третьих, выявлены и могут быть рекомендованы для достижения объективности оценивания маркеры: «понимание и соблюдение принципов и правил культуры русского языка», «продуктивность и качество усвоения нового учебного материала», возможность выполнения «универсальных учебных действий», «объем знаний учащегося и его применение в учебной деятельности», «внимание», «интерес к обучению», «способности к самообразованию» и «владение социокультурными компетенциями».

Ключевые слова: трудности обучения, педагоги, педагогическое оценивание, функциональные возможности оценивания, младшие школьники, начальная школа, учебная деятельность, качество образования.

Информация об авторе: Мошнина Ольга Васильевна, аспирант кафедры

cond graders; clarifying the parameters that can be used as standards for reliable evaluation and, consequently, diagnosing the presence of varying learning difficulties in junior schoolchildren. The research results lead to several conclusions. First, legal lacunas in the normative-regulatory interpretation of the official status of “children with learning difficulties” result in the lack of concrete knowledge of teachers about modern students of this category, which is reflected in evaluation. Second, there is a need to update the methodological foundation of pedagogical evaluation based on the current trend of considering the individual and personal qualities of the child in the educational trajectory. Third, the following markers for achieving evaluation objectivity have been formulated and can be recommended: “understanding and following the principles and rules of the Russian language culture”, “productivity and quality of acquisition of new learning material”, the ability to perform “universal learning actions”, “the volume of knowledge possessed by the student and its application in learning”, “attention”, “interest in learning”, “abilities for self-education”, and “possession of socio-cultural competences”.

Keywords: learning difficulties, pedagogues, pedagogical evaluation, functional potential of evaluation, junior schoolchildren, primary school, learning, education quality.

Author's information: Moshnina Ol'ga Vasil'evna, Post-Graduate Student

логопедии института специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет; учитель-логопед, ГБОУ «Школа № 480 им. В. В. Талалихина»; адрес: 109029, Россия, г. Москва, ул. Средняя Калитниковская, д. 22, стр. 1; email: ola-oliva@mail.ru.

Для цитирования: Мошнина, О. В. Функциональные возможности педагогического оценивания в выявлении обучающихся с трудностями в обучении / О. В. Мошни-на. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 38-52.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС РФ)¹, а также Стандарт педагога² утверждает высокую ответственность учителя за результаты своего труда. В первую очередь она выражается посредством результирующей оценки ученика. В профессиональной деятельности педагога оценивание занимает особое место.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт : официальный сайт. Москва, 2024. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 03.06.2024).

² Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н. Москва, 2017. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 09.08.2024).

of Department of Speech Therapy, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation; Teacher-Logopedist of GBOU “School No. 480 named after V.V. Talalikhin”, Moscow, Russian Federation.

For citation: Moshnina, O. V. (2024). Functional Potential of Pedagogical Evaluation in Identifying Students with Learning Difficulties. *Special Education*, 3(75), pp. 38-52. (In Russ.).

Помимо указания на профессиональные достижения, педагогическое оценивание выполняет ряд функций: измерительную, позволяя определить степень усвоения обучающимся образовательной программы; коммуникативную, поскольку выступает источником обратной связи для самого обучающегося и его родителей относительно учебных достижений; организующую, участвуя в проектировании, управлении и контроле учебного процесса; аналитическую, проверяя качество образования и определяя, достигло ли педагогическое воздействие желательного результата; диагностическую, обнаруживая успешность-неуспешность обучения; социальную, отвечая на общественный запрос. Важным будет отметить ориентирующую и стимулирующую функции оценок, отмеченные Б. Г. Ананьевым, и указать на их связь с вну-

тренними сторонами развития личности ребенка в процессе обучения [1]. При этом сущность педагогического оценивания неизменно остается гуманистической и заключается в чуткой объективной оценке меры воспитания и обучения детей (Ш. А. Амонашвили) [2].

В педагогической литературе не существует единого определения «педагогического оценивания». Оно вариативно и может трактоваться с точки зрения процесса (Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, В. М. Полонский, А. В. Хуторской и др.) [2; 7; 14; 16] или результата (Б. Г. Ананьев, Е. Г. Матвиевская и др.) [1; 11]. Между тем, исходя из позиций общей педагогики, педагогическое оценивание выражается посредством оценки. Оценка представляет собой заключение с обобщением совокупности факторов об обучающемся: характера познавательной деятельности, индивидуально-личностных качеств, сведений о деятельности, опосредованной учебной, а также состояния эмоционально-волевой сферы и поведения. Данные соотносятся между собой и с устоявшимися педагогическими нормами/ориентирами. Результатом является суждение о степени/мере освоения обучающимся знаний, умений и навыков, предусмотренных образовательной программой. Суждение преобразуется в оцен-

ку и выражается в баллах. Соответствующая деятельность педагогов именуется «оценочной деятельностью» и связана со способностью специалиста к интегрированию заключений на основе сопоставления поставленной цели и достигнутых результатов образовательного процесса.

Оценка может применяться на различных этапах педагогического процесса: на итоговом, выражая результат деятельности ребенка; на промежуточном, ориентируя и мотивируя учащегося. Известны случаи, например в контексте итоговых и экзаменационных работ, когда оценка выполняет оперативную задачу достижения заданных результатов. Наиболее распространена результирующая оценка.

Современное образование имеет свои особенности, которые в том числе находят отражение в порядке оценивания. Актуальная педагогическая практика включает анализ и выявление предметных новообразований школьника, которые характерны для освоения отдельных дисциплин и отдельных тем, а также определение личностных новообразований, обусловленных разворачиванием программ развития и воспитания.

Мера усвоения общеобразовательной программы позволяет установить учебную успеваемость или неуспеваемость. Основу оценивания составляют критерии, которые, несмотря на нормативно-

одобренные показатели, предопределяющие результат, носят индивидуально ориентированный характер. Это позволяет учитывать личность ученика и социальную ситуацию, в которой он находится. Таким образом, личность обучающегося выступает ведущим фактором оценивания. При этом педагог, определяя успех или неуспех обучающегося, ориентируется на соответствие между ожиданием и результатом деятельности. В этом проявляется субъективный характер педагогического оценивания.

Современная школа характеризуется разнообразием контингента обучающихся. Среди школьников отмечается рост числа детей, испытывающих стойкие трудности освоения общеобразовательной программы, а также программ развития и социальной адаптации, обусловленные причинами биологического или социального характера (Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников, Н. М. Назарова и др. [3; 8; 13]). При этом данные школьники не обнаруживают классических форм дизонтогенеза, оставаясь в условно нормативных границах развития (Н. А. Киселева, И. Ю. Левченко, С. Г. Шевченко и др. [9; 15]).

Такие дети относятся к группе педагогического риска и именуется «дети с трудностями в обучении». По различным данным, численность обучающихся с труд-

ностями в обучении составляет до 70 %. Трудности в обучении носят вариативный характер и отличаются своеобразием. В зависимости от схожих по типичным проявлениям совокупной картины школьной неуспеваемости выделяются группы: «дети с выраженными стойкими трудностями в обучении», «дети с нерезко выраженными стойкими трудностями в обучении», «дети с парциальными трудностями в обучении», «дети с ситуативными трудностями в обучении» (Т. Н. Волковская, О. В. Мошнина [5; 6; 12]).

В контексте «детей с трудностями в обучении» фокус педагогического оценивания смещается в диагностическую и прогностическую сторону. Для педагога особую важность приобретают специфические проявления, которые демонстрирует ребенок в учебной деятельности. Вне зависимости от цели, будь то освоение нового учебного материала, повторение, решение конкретной учебной задачи или понимание содержания материала учебного предмета в целом и др., существуют признаки, которые позволяют учителю обнаружить образовательные проблемы учащегося.

Проведенная нами работа в области психолого-педагогического изучения младших школьников позволила установить, что вариативный характер трудностей в обучении обусловлен различиями

в структуре, степени выраженности и устойчивости нарушений когнитивного, речевого и социокультурных компонентов в психическом развитии младших школьников. В зависимости от типа трудностей школьная деятельность ребенка отличается своеобразием проявлений.

Вместе с тем нами были выявлены *маркеры* как ориентиры педагогического оценивания, характерные для всех школьников, а также «детей с трудностями в обучении». Их состояние может указывать педагогам на риски неуспеваемости и, впоследствии, возникновения трудностей в обучении.

* * *

С целью изучения особенностей оценочной деятельности

педагогов нами было проведено исследование общего контингента обучающихся, а также школьников особой педагогической группы «дети с трудностями в обучении». В период с 2021 по 2024 г. на базе двух образовательных организаций (ГБОУ «Школа № 480» г. Москва и МБОУ «ЦО № 8» г. Ногинск, Московская область) была изучена работа 10 педагогов по отношению к 263 обучающимся 1-х и 2-х классов, из которых 130 школьников — дети 1 года обучения, 133 школьника — дети 2 года обучения. Все школьники осваивают основную общеобразовательную программу начального общего образования ФГОС РФ

Таблица 1

Основные профессиональные характеристики педагогов

Класс	Возраст, л.				Стаж работы в образовании, л.				Категория		
	до 30	30–40	40–50	более 50	до 10	10–20	20–30	более 30	б/к	1 кат.	Высшая
1 «Б»	–	1	–	–	1	–	–	–	–	1	–
1 «В»	1	–	–	–	1	–	–	–	1	–	–
2 «А»	1	–	–	–	1	–	–	–	1	–	–
2 «Б»	–	–	–	1	–	–	–	1	–	–	1
2 «В»	1	–	–	–	1	–	–	–	–	1	–
1 «А»'	–	–	–	1	–	–	–	1	–	–	1
1 «Б»'	–	1	–	–	–	1	–	–	–	1	–
1 «Г»'	–	–	1	–	–	–	1	–	–	–	1
2 «В»'	–	1	–	–	–	1	–	–	–	1	–
2 «Г»'	–	–	1	–	–	–	1	–	–	–	1
Итого	3	3	2	2	4	2	2	2	2	4	3
%	30	30	20	20	40	20	20	20	20	40	30

Прим.

- класс «литера» ' — педагог, работающий в ГБОУ «Школа № 480»;
- класс «литера» — педагог, работающий в МБОУ «Центр образования №8»

НОО. Среди участников не было школьников, имеющих подтвержденный ПМПК статус «обучающегося с ОВЗ» и соответствующих специальных образовательных условий. Основные профессиональные характеристики педагогов представлены в таблице 1.

Изучение оценочной деятельности проходило в рамках апробации разработанной нами методики выявления вариативных трудностей в обучении младших школьников на этапе первичной диагностики. Состав участников исследования не изменялся. Эксперимент состоял из двух частей.

На первом этапе (скрининг) осуществлялся сбор экспертного мнения педагогов. С этой целью нами была разработана авторская анкета, состоящая из 25 вопросов с вариантами ответов по каждому, а также методикой обработки и интерпретации результатов.

Для большинства вопросов ответы были представлены в виде утверждений, раскрывающих возможности обучающегося, и критериально-ориентированы, а последний, общий вопрос ставил задачу подведения общей оценки успешности обучения и выражался баллами. Этап предполагал дифференциацию детей по типам успешности школьного обучения и выявление обучающихся группы риска.

Вопросы скрининговой анкеты сгруппированы по соответствующим профилям (когнитивный, речевой, социокультурный). Для обобщения данных по профилям и получения совокупной картины школьной успешности в анкету включен специальный вопрос, который может быть использован в качестве подтверждения соответствия полученных сведений (см. таблицу 2).

Таблица 2

Содержательная направленность скрининговой анкеты по профилям

<i>Вопросы</i>	<i>Профиль</i>	<i>Содержание исследуемых параметров</i>
1–8	Когнитивный профиль	Интерес к обучению, качественные характеристики внимания, эмоциональный фон, объем знаний и их применение в учебной деятельности, продуктивность и качество усвоения учебного материала, логические универсальные учебные действия, творческие способности, восприимчивость к обучающей помощи
9–16	Речевой профиль	Коммуникативные возможности, связная речь, лексический запас, фонетическая сторона речи, грамматический строй речи, а также навыки письменной речи (чтение и письмо), графомоторные навыки
17–24	Социокультурный профиль	Поведенческие особенности, особенности речевого поведения, способность к обучению с применением электронно-цифровых средств, культурно-языковая компетентность, социальная среда как фактор обучения, социальный статус в учебном коллективе, восприимчивость к воспитательному воздействию, способности к самообразованию
25	Специальный вопрос	Отражает целостный образ обучающегося в совокупной оценке школьной деятельности

На втором этапе методики решалась задача определения характера трудностей обучения у детей с разными типами школьной успешности. Он реализовался с использованием признанных и релевантных методик из области психолого-педагогического знания, объединенных в диагностическую программу, и предполагал углубленное изучение познавательных процессов, речевых навыков и социокультурных компетенций обучающихся. Подбор диагностического материала осуществлялся с опорой на методические разработки Н. В. Бабкиной, Н. Е. Вераксы, Т. Н. Волковской, Е. В. Екжановой, И. Ю. Левченко, Е. А. Усановой, С. Г. Шевченко. Этап предполагал углубленное изучение базовых параметров скрининга: *познавательной сферы* (особенности внимания, восприятия, памяти, мышления, а также математических представлений), *речевого развития* (устно-речевые предпосылки и операциональные компоненты письменной речи) и *социокультурных компетенций* (социокультурные и культурно-поведенческие стереотипы).

Двухуровневая диагностика позволила сопоставить результаты педагогического оценивания и объективных методик. Данные отличались своеобразием. Соотнесение педагогического оценивания и диагностических методик позволило установить ряд положений, имеющих важное значение, которые следует учитывать в образовательном процессе.

Анализ результатов педагогического оценивания позволил дифференцировать младших школьников по типу успеваемости и выделить *группу педагогического риска* школьной неуспеваемости. Примечательно, что к ней была отнесена большая часть младших школьников, участников эксперимента, 60,1 %, среди них 56,7 % первоклассников и 67,9 % второклассников (см. рисунок 1).

Данные, полученные на основе диагностической программы, свидетельствуют, что 70,4 % младших школьников, принявших участие в исследовании, характеризуются *системными трудностями* в освоении основной общеобразовательной программы. Среди них 54,7 % первоклассников и 83,3 % второклассников (см. рисунок 2).

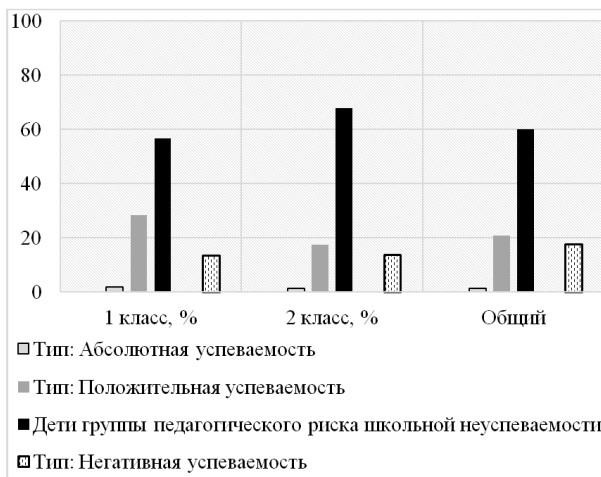


Рис. 1. Результаты педагогического оценивания

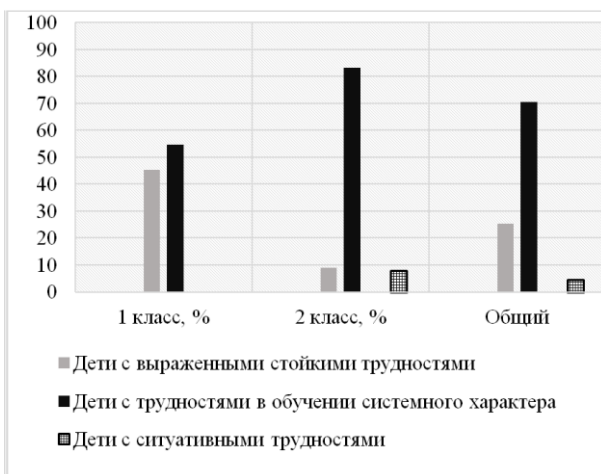


Рис. 2. Результаты диагностической программы

Сопоставление результатов от педагогического оценивания и диагностической программы позволило установить, что общим является тренд на отнесение значительной части младших школьни-

ков к группе «дети с трудностями в обучении». Однако количественные оценки различаются:

- При общеотносительном сопоставлении диагностическая программа выявляет на 10,3 % боль-

ше «детей с трудностями в обучении», чем педагоги.

- Во 2 классе диагностическая программа выявляет на 15,4 % больше детей, испытывающих трудности при овладении основной общеобразовательной программой.

- В 1 классе, наоборот, наличие трудностей в обучении педагоги подозревают у немногим большего количества школьников, на 2 %, чем определяет диагностическая программа.

Результаты исследования выявили, что одна из базовых ком-

петенций педагога, педагогическое оценивание, реализуется недостаточно объективно. Учителя сталкиваются с затруднениями при учете предметных результатов и качества выполнения учебных заданий, что обуславливает завышение или занижение оценок. На рисунках 3–8 сопоставляются результаты оценивания обучающихся, принявших участие в исследовании, от педагогов и в соответствии с данными диагностической программы.

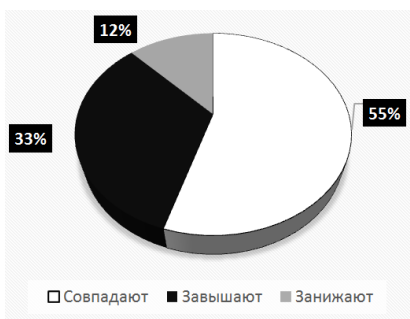


Рис. 3. Совокупно все обучающиеся

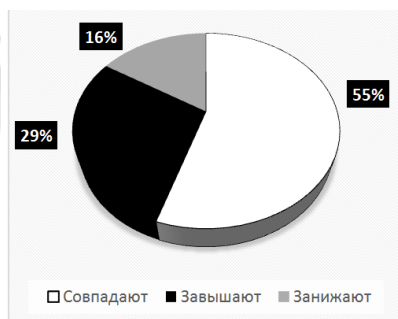


Рис. 4. Совокупно группа «дети с трудностями в обучении»

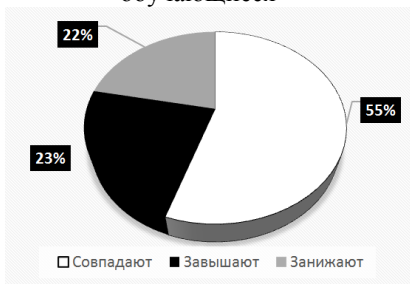


Рис. 5. Обучающиеся 2 класса

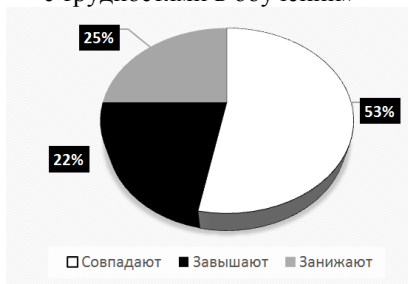


Рис. 6. Группа «дети с трудностями в обучении», 2 класс

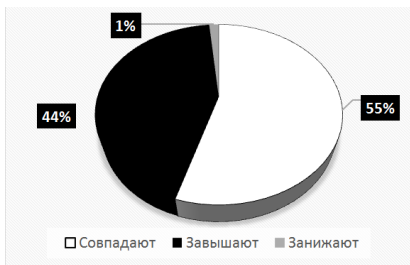


Рис. 7. Обучающиеся 1 класса

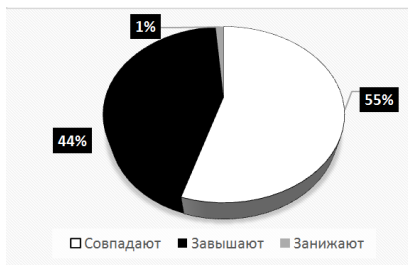


Рис. 8. Группа «дети с трудностями в обучении», 1 класс

Обращает на себя внимание качество оценивания «детей с трудностями в обучении». С одной стороны, учителя признают факт наличия особой педагогической группы и выделяют таких обучающихся. С другой, когнитивный, речевой и социокультурный компоненты в психическом развитии младшего школьника, несмотря на прогностическую значимость в определении успешности обучения, рассматриваются педагогами не в полной мере. Этот факт приводит к неточной дифференциации обучающегося по степени выраженности и характеру образовательных проблем.

Нами было установлено, что позиции педагогов при оценивании первоклассников и второклассников различаются. Так, учителя показывают завышенные ожидания по отношению к первоклассникам и склонны завышать оценки. Взгляд на второклассников более критичный, оценки и занижаются, и завышаются.

- Педагогическое оценивание трудностей, которые испытывают младшие школьники в процессе обучения, и результаты диагностической программы в вопросе выраженности образовательных проблем совпадают только в 54,8 % общих случаев. Возможности ребенка завышаются педагогами в 33,1 % общих случаев и занижаются — в 12,1 %. Показатели «детей с трудностями в обучении» повторяют обозначенную тенденцию общего оценивания: совпадают в 55 %, завышаются в 29 % и занижаются в 16 %.

- Мнение педагогов о школьниках 2 года обучения и итоги диагностической программы совпадают в 55,1 % общих случаев, педагоги завышают оценки в 23,1 % случаев и занижают в 21,8 %. Данные второклассников «с трудностями в обучении» также дублируют общие закономерности: совпадают в 53 %, завышаются в 22 % и занижаются в 25 %.

- В вопросе оценивания первоклассников совпадение взглядов

выявлено в 54,7 % общих случаев, однако учителя в большей степени склонны завышать мнение относительно школьников 1 года обучения — в 43,8 %, чем занижать — в 1,5 %. Первоклассники с трудностями в обучении аттестовываются педагогами в соответствие с данными диагностики в 54,7 % случаев, данные расходятся и завышаются в 44 %, занижаются — в 1,3 %.

Методическое сопровождение деятельности педагога обуславливает применение ряда нормативно-одобренных показателей для оценивания обучающихся. Однако в практике эти параметры дополняются психолого-педагогическими характеристиками ребенка, выделяемыми учителями на основе личного взаимодействия. Таким образом педагогическое

оценивание приобретает обобщенно-субъективный характер.

С помощью математико-статистических инструментов нами были выделены показатели, помогающие педагогам объективно оценивать младших школьников. Эти показатели могут быть расценены как *маркеры* (см. таблицу 3). Они характерны для всей совокупности школьников, в том числе и для детей с трудностями в обучении.

Выделенные маркеры имеют важное значение для педагогического оценивания. Они помогают учителям, обеспечивают объективность и достоверность. Маркеры могут служить ориентирами педагогического процесса для анализа качества образования, а также профессиональной компетентности педагогов.

Таблица 3

Установленные маркеры объективного оценивания

Маркер	Коэффициент корреляции	Значение
Понимание и соблюдение принципов и правил культуры русского языка	0,815	Статистически очень сильная положительная корреляционная взаимосвязь с результатами оценивания, подтвержденными диагностической программой
Продуктивность и качество усвоения нового учебного материала	0,784	
Универсальные учебные действия	0,784	
Объем знаний учащегося и их применение в учебной деятельности	0,776	
Внимание	0,768	
Интерес к обучению	0,762	
Способности к самообразованию	0,747	
Владение социокультурными компетенциями	0,709	

Результаты нашей исследовательской работы можно отразить в следующих выводах.

- Оценивание учебных достижений относится к наиболее обсуждаемым вопросам педагогики и связано с изменяющейся системой требований общества по отношению к результатам обучения.

- В настоящий момент в педагогической практике обозначается методическая недостаточность педагогического оценивания, обусловленная влиянием личностных характеристик обучающегося как фактора субъективности. Нуждается в уточнении роль и значение индивидуальных качеств в школьной оценке. По данным нашего исследования, только 54,8 % случаев оценивания объективно.

- Отсутствие официально закреплённого статуса «дети с трудностями в обучении» обнажает нехватку знаний педагогов о детях данной группы и отсутствие навыка эффективного взаимодействия с ними. В связи с чем 10,3 % «детей с трудностями в обучении» не дифференцируются педагогами.

- Система оценивания «детей с трудностями в обучении» нуждается в дополнительной проработке и определении параметров, которые могут быть использованы как нормативно-правовые ориентиры. Это особенно актуально в 1 классе в связи с завышенными ожиданиями педагогов от возможностей обучающихся.

- Среди маркеров достоверного оценивания нами выделены следующие: «понимание и соблюдение принципов и правил культуры русского языка», «продуктивность и качество усвоения нового учебного материала», «возможность выполнения «универсальных учебных действий», «объём знаний учащегося и его применение в учебной деятельности», «внимание», «интерес к обучению», «способности к самообразованию» и «владение социокультурными компетенциями».

Проведённое исследование подтверждает важную роль и значение, которое занимает педагогическое оценивание в процессе обучения детей, по результатам напрямую связано с вопросом повышения качества образования, особо актуального в контексте ФГОС РФ. Использование выявленных в ходе эксперимента данных позволит актуализировать действующие нормативно-одобренные показатели, дополнить методические знания и повысить культуру педагогической практики.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева и др. — Москва : Педагогика, 1980. — 288 с. — Текст : непосредственный.
2. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. Книга 4. Об оценках / Ш. А. Амонашвили. — [Б. м.] : Амрита, 2020. — 424 с. — Текст : непосредственный.

3. Бабкина, Н. В. Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования / Н. В. Бабкина. — Текст : непосредственный // Клиническая и специальная психология. — 2018. — Т. 7. — № 4. — С. 1–18. — DOI: 10.17759/psyclin.201870401.
4. Бабкина, Н. В. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейникова. — Текст : электронный // Клиническая и специальная психология. — 2019. — № 3. — С. 125–142.
5. Волковская, Т. Н. Организационно-методические аспекты психодиагностической работы в системе психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития / Т. Н. Волковская. — Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2009. — № 6. — С. 45.
6. Волковская, Т. Н. К проблеме совершенствования диагностических методов выявления причин нарушения письма и чтения у учащихся начальных классов / Т. Н. Волковская. — Текст : непосредственный // Школьный логопед. — 2021. — № 2 (78). — С. 4–9.
7. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. — [Б. м.] : Логос, 2008. — 384 с. — Текст : непосредственный.
8. Коробейников, И. А. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде / И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина. — Текст : непосредственный // Клиническая и специальная психология. — 2021. — № 2. — С. 239–252. — DOI: 10.17759/psyclin.202100213.
9. Левченко, И. Ю. Теоретико-методологические основания процесса психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации : моногр. / И. Ю. Левченко, Т. Н. Волковская. — Москва : [б. и.], 2017. — 144 с. — Текст : непосредственный.
10. Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. — Москва : Национальный книжный центр, 2016. — 160 с. — Текст : непосредственный.
11. Матвиевская, Е. Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации: теория, методология, практика. специальность : 13.00.01 : дис. д-ра пед. наук / Матвиевская Елена Геннадьевна. — Оренбург, 2009. — 429 с. — Текст : непосредственный.
12. Мошнина, О. В. Скрининговый метод как эффективный инструмент диагностической работы психолого-педагогического консилиума образовательной организации по выявлению младших школьников с трудностями в обучении / О. В. Мошнина. — Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8. — Вып. 8. — С. 863–870.
13. Назарова, Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н. М. Назарова. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2011. — Т. 16. — № 3. — С. 5–11.
14. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — [Б. м.] : Высш. шк., 2004. — 512 с. — Текст : непосредственный.
15. Шевченко, С. Г. Обучение детей с задержкой психического развития / С. Г. Полонский. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2004. — № 1. — С. 3–10.
16. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2024. — 406 с. — ISBN 978-5-534-14199-3 // Образовательная платформа Юрайт : сайт. — URL: <https://urait.ru/bcode/538762> (дата обращения: 09.08.2024). — Текст : электронный.

References

1. Ananyev, V.G. (1980). *Selected psychological works* (in 2 volumes, ed. by A.A. Vo-

- dalev et al.). Moscow: Pedagogy, 288 p. (In Russ.)
2. Amonashvilia, Sh.A. (2020). *The basics of humane pedagogy* (Book 4. About assessments). Amrita, 424 p. (In Russ.)
 3. Babkina, N.V. (2018). Perspectives on understanding the category of psychological support in the system of general and special education. *Clinical and Special Psychology*, 7(4), 1–18. DOI: 10.17759/psyclin.201870401 (In Russ.)
 4. Babkina, N.V., & Korobeinikov, I.A. (2019). Typological Differentiation of Mental Development Delay as a Tool of Modern Educational Practice. *Clinical and Special Psychology*, 3, 125–142. (In Russ.)
 5. Volkovskaya, T.N. (2009). Organizational and methodical aspects of psychodiagnostic work in the system of psychological and pedagogical assistance to children with speech development deficiencies. *Pedagogy: Theory and Practice Correctional*, 6, 45. (In Russ.)
 6. Volkovskaya, T.N. (2021). On the issue of improving diagnostic methods for identifying the causes of writing and reading difficulties in elementary school students. *School Speech Therapist*, 2(78), 4–9. (In Russ.)
 7. Zimnaya, I.A. (2008). *Pedagogical psychology* (Textbook). Logos, 384 p. (In Russ.)
 8. Korobeinikov, I.A., & Babkina, N.V. (2021). Child with Disabilities: Predicting Psychosocial Development in the Modern Educational Environment. *Clinical and Special psychology*, 2, 239–252. DOI: 10.17759/cpse.202100213 (In Russ.)
 9. Levchenko, I.Y., & Volkovskaya, T.N. (2017). *Theoretical and Methodological Foundations of the Process of Psychological and Pedagogical Support for Individuals with Disabilities in an Educational Organization* (Monograph). Moscow, 144 p. (In Russ.)
 10. Levchenko, I.Y., & Kiseleva, N.A. (2016). *Psychological Study of Children with Developmental Disorders*. Moscow: National Book Center, 160 p. (In Russ.)
 11. Matviyevskaya, E.G. (2009). *Formation of the culture of teacher evaluation activity in the system of professional development: theory, methodology, practice* [Dissertation of the Doctor of pedagogical Sciences]. Orenburg, 429 p. (In Russ.)
 12. Moshnina, O.V. (2023). The screening method as an effective tool for the diagnostic work of the psychological and pedagogical council of an educational organization in identifying younger students with learning difficulties. *Pedagogy. Issues of theory and practice*, 8(8), 863–870. (In Russ.)
 13. Nazarova, N.M. (2011). On the Issue of Developing Theoretical and Methodological Foundations of Educational Integration. *Psychological Science and Education*, 16(3), 5–11. (In Russ.)
 14. Polonsky, V.M. (2004). Dictionary of education and pedagogy. *Higher School*, 512 p. (In Russ.)
 15. Shevchenko, S.G. (2004). Education of children with mental retardation. *Upbringing and education of children with developmental disabilities*, 1, 3–10. (In Russ.)
 16. Khutorskoy, A.V. (2024). *Modern didactics* [Textbook for universities] (3rd ed., reprint. and add.). Moscow: Yurayt, 406 p. ISBN 978-5-534-14199-3. Retrieved Aug. 9, 2024, from <https://urait.ru/bcode/538762> (In Russ.)