

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
Министерство образования и науки Республики Казахстан

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы
Национальная академия образования имени И. Алтынсарина



**Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беру
ұйымында оқуға даярлық деңгейін өлшеуіштерді жасау және енгізу
бойынша әдістемелік ұсынымдар**

Әдістемелік ұсынымдар

**Методические рекомендации по разработке и внедрению измерителей
уровня готовности детей с особыми образовательными потребностями к
обучению в общеобразовательной организации**

Методические рекомендации

Астана 2018

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми кеңесімен баспаға ұсынылды (2018 жылғы 11 қыркүйектегі № 10 хаттама)

Рекомендовано к изданию ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 10 от 11 сентября 2018 года)

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беру ұйымында оқуға даярлық деңгейін өлшеуіштерді жасау және енгізу бойынша әдістемелік ұсынымдар – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2018. – 72 б.

Методические рекомендации по разработке и внедрению измерителей уровня готовности детей с особыми образовательными потребностями к обучению в общеобразовательной организации. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2018. – 72 с.

Әдістемелік құралда ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беру ұйымында оқуға даярлық деңгейін өлшеуіштерді қалыптастырудың отандық және халықаралық тәжірибелері, ғылыми-әдістемелік негіздері, сондай-ақ оларды еліміздің білім беру ұйымдарында енгізу бойынша педагогтер үшін ұсынымдар берілген.

Әдістемелік ұсынымдар басшыларға, жалпы білім беретін мектептердің мұғалімдеріне, білім бөлімдерінің және басқармаларының әдіскерлеріне, мамандарына арналған.

В методическом пособии представлены научно-методические основы, международный и отечественный опыт формирования измерителей уровня готовности детей с особыми образовательными потребностями к обучению в общеобразовательной организации, а также даны рекомендации для педагогов по их внедрению в организациях образования страны.

Методические рекомендации предназначены руководителям, учителям общеобразовательных школ, методистам, специалистам отделов и управлений образования.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2018
Национальная академия
образования им. И.Алтынсарина,
2018

Кіріспе

Қазақстан Республикасында инклюзивті білім берудің динамикалық дамуы ұйымдастыру-әдіснамалық мәселелердің кең ауқымын шешуді үнемі іздестіруді талап етеді. Инклюзивті білім беру практикасын дамыту барлық білім алушылардың білім беру қажеттіліктеріне сәйкес, адаптивтік білім беру ортасын құруға бағытталған. Сонымен қатар жалпы білім беру процесінде ерекше білім беруді қажет ететін балалар үшін (бұдан әрі – ЕБҚЕ) көптеген мәселелер мектеп жұмысының жоспарын қайта қарауды талап етеді.

Осыған орай, балалардың жеке білім беру қажеттіліктерін жүзеге асыруда жаңартылған мазмұн мен оқыту әдістеріне байланысты, мұғалімдерде өз кәсіби ізденістерін бағыттау қажеттілігі туындайды. Тілдік, әлеуметтік, медициналық, саяси (мигранттар, босқындар) және уақытша өмір сүру қиындықтары сияқты балалардың әр түрлі қажеттіліктерін қамту, инклюзивті білім берудің мәні болып табылады. Алайда, бүгінгі таңда жалпы білім беретін мектептердің педагогтері үшін ЕБҚЕ оқитын баласы бар сыныптағы білім беру процесін ұйымдастыру қиындық туғызатыны шындық. Білім берудегі кедергілерді жоюмен қатар, арнайы жағдайлар мен ресурстарды дайындауда - бағалау немесе ерекше білімді қажет ететін балалардың білімінің өлшемі едәуір маңызды.

Қазіргі өлшемдік қазақстандық тәжірибе іс жүзінде психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялардың және арнайы мектептердің жұмысына құрылған. Бар өлшемдер негізінен балаларды мектепке дейінгі ұйымнан мектепке өтуіне және мектеп жасына дейінгі балалардың оқуға даярлығын анықтауға бағытталған. Сөзсіз, арнайы педагогтердің тәжірибесі жалпы білім беретін сыныпта ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды оқыту процесін жобалаудың негізі болып табылады. Алайда, жалпы білім беретін мектепте бағалау/өлшеу құралдары іске аспауы мүмкін деген үрей туындайды. Аталған үрей жалпы білім беретін мектепте мұғалімге барлық балалардың білім беру қажеттіліктерін бір уақытта қамти отырып, оқытуды ұйымдастыру қажеттілігіне негізделген. Арнайы ұйымдарда балалар дамуындағы шектеулер мәселесіне біріккен ортақ ұғымдар туындап жатқанда, жалпы білім беретін мектеп түрлі мәдени, әлеуметтік және интеллектуалдық сипаттамалары бар білім алушыларды біріктіреді. Осыған байланысты ерекше білім беруді қажет ететін балаларды арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалауды қамтамасыз ету үшін мұғалімдер, логопедтер, психологтер, жалпы білім беретін мектептердің әлеуметтік педагогтеріне әдістемелік қолдау қажет. Мұның қажеттілігі ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды оқытуда тақырыптармен байланысты Дүниежүзілік қауымдастықтың негізгі міндеті білім беру қажеттіліктерінің халықаралық жіктемесін өлшеуге бағытталған [1].

Білім беру жүйесінде қандай да бір өзгерістер болмасын, жақын даму аймағын (бұдан әрі – ЖДА) зерттеуге және ЖДА меңгеру стратегиясына байланысты мәдени-тарихи психология мен педагогиканы зерттеуді жалғастыру маңызды болып табылады. ЖДА терең түсіну педагогке оқу

процесін ұйымдастыру үшін, ерекше білім беру қажеттіліктері өлшеуіштерінің меншікті жүйесін жасайды.

Әдістемелік ұсынымдамаларды әзірлеу үшін халықаралық тәжірибе ғана емес, арнайы білім беру ұйымдарының, ресурстық орталықтар педагогтерінің көпжылдық кәсіби тәжірибелері сондай-ақ, инклюзивті ортада қызмет атқаратын мұғалімдердің тәжірибелері де негіз бола алады. Берілген ұсынымдамаларды мектептің педагогикалық ұжымы мен әкімшілігі пайдалана алады және жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беруді қажет ететін білім алушының жағдайына қарай ұжыммен талқылай отырып көмек көрсете алады.

Елімізде инклюзивтік оқытуға көшу жағдайында әдістемелік құрал материалдары жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің практикалық тәжірибесіне қызмет етуге, ерекше білім беру қажеттіліктері өлшеуіштерінің мүмкіндіктерін кеңейтуге және жалпы білім беретін мектептерде барлық балалар үшін оқу процесін ашық етуге тиіс.

1 Жалпы білім беретін ұйымдарда оқыту үшін арнайы білім беруді қажет ететін балалардың дайындық деңгейін өлшеудің ғылыми-әдістемелік негіздері

Оқу және даму проблемасы педагогикалық психологияда шешуші рөлдердің бірі және солай болып қала бермек, оның шешімі оқыту мен тәрбиелеу әдістері және дидактика үшін негіз болып табылады. Әдіснамалық нұсқаулардың өзгеруіне, адам дамуының мәнін түсінудің жаңа түсініктерінің пайда болуына және оқытудың осы процесіндегі рөлін қайта қарастыруға байланысты, әртүрлі тарихи кезеңдерде оның шешімі өзгеріп отырды.

Қазіргі уақытта әр баланың дамуы мен оқу процестерінің ерекшеліктерін терең түсіну үшін әр түрлі мамандардың күш-жігерін біріктіру және онымен жұмыс істеу үшін қажетті тиісті құралдарды таңдау маңызды педагогикалық тапсырма болып табылады. Осыған байланысты, психологияны педагогикамен біріктіре білген ХХ ғасырдың басындағы ең танымал психологтерінің бірі Л.С. Выготскийдің еңбектерін қолдануға болады[2].

Бұл ғалымның әмбебаптығы білім беру мен тәрбиенің барлық салаларын анықтайтын білімнің ең маңызды философиялық мәселелерді алға қоюға мүмкіндік береді.

Л.С. Выготскийдің педагогикалық тұжырымдамасы қазіргі саяси және экономикалық шындықтарда өте маңызды болып табылатын балаға деген құрмет пен сенімге негізделген.

Л.С. Выготскийдің «Қиын балалық шақ» монографиясында елімізде инклюзивтік білім беру тәжірибесін қарқынды дамыту кезеңінде қазіргі кезде қолданыстағы сипаттамасы бар. *«Мәселен, біздің алдымызда қандай да бір себептердің салдарынан, есту қабілеті жетіспеушілігінен зардап шегетін бала тұр делік. Бұл баланың қоршаған ортаға бейімделуіне байланысты көптеген қиындықтарға тап болады деп елестету оңай. Оны ойын кезінде басқа балалар кемсітеді, серуенге шыққанда кешігеді, балалар мерекесіне, пікірталастарға белсенді қатысудан шеттетіледі. Енді баланың үш даму жолы бар. Бірінші - бүкіл әлемге ашуланып агрессивті болу, екінші - өз кемшіліктеріне бейімделіп одан «екінші пайдалы жағын» табуға тырысу немесе үшінші - көңіл бөлу, сезімталдық, сұлулық сияқты жақсы қасиеттер арқылы өз кемшілігін толтыру».* [2].

Выготский мұғалімдерді білім алушылардың «тұрпайы» мінез-құлқына түсіністікпен қарауға, оның себептерін анықтай білуге шақырды, «салдарын емес, себебін анықтау». Егер осындай тәсілді жазалаудың орнына қолданар болса, «оларды жақсы мінез-құлық қасиеттеріне айналдыруға» - мойынсұнбаушылыққа немесе оқуға деген икемсіздікке алып келетін ақауларды балалардың игілігі үшін пайдалануға болады - деп дәлелдеді ол.

Арнайы білім алу қажеттілігі бар баламен жұмыс жасауды қалай ұйымдастыру керек? Жақын даму аймағы мен жақын даму аймағын меңгеру стратегиясын зерттеуге байланысты мәдени-тарихи психология мен педагогиканы зерттеуден бастауды ұсынамыз. ЖДА-ның ғылыми-әдістемелік

негіздері мұғалімдерге оқу процесіне балалардың ерекше қажеттіліктерін өлшеудің өз жүйесін құруға мүмкіндік береді деп сенеміз. Сыныпта арнайы баланы алған әр мұғалім ерекше тәжірибеге ие, өйткені оның білім алу қажеттілігін өлшеу мүмкіндігі баланың өзі және оны оқытатын мұғалімі ретінде жеке тұлға болып табылады. Арнайы білім беру қажеттілігін бағалау үшін сызғыш немесе кесте ретінде бір құрал ойлап табу мүмкін емес. Дегенмен, ерекше қажеттіліктерді бағалау мәселесі бүкіл әлем бойынша оқыту мен тәрбиелеуде балалардың ойлау қабілетіне зерттеу жүргізген көптеген ғалымдарды ойландырмай қоймады. Белгілі болғандай, Л.С. Выготский ЖДА-ны ашқаннан кейін ғалымдардың психология мен педагогикаға деген қызығушылықтары күрт арта бастады.

Жақын даму аймағы (ЖДА) - мәдени-тарихи психологияның эвристикалық тұжырымдамаларының бірі. Ол баланың дамуын түсінуге деген жаңа көзқарастың ашылуына негіз, сондықтан жаңа дәуірдің басталуын белгілеп, педагогикалық психологияның жаңа ғылыми парадигмасы болды. Бұл идеяның құндылығы мен тартымдылығы, дамуды соңғы нәтиже ретінде емес, үздіксіз процесс ретінде қарастырып, жаңа көкжиектерге жетуді үйренуге мүмкіндік береді: баланың нені білетіндігі емес, оның ересек адамның көмегі арқылы нені үйрене алатындығы маңызды. Осылайша, білім берудің мақсаты – білім алушыларды белгілі бір деңгейге дейін «тарту» емес, олардың қозғалысы, жаңа білім мен дағдыларды игерудің әдісі. Выготскийше айтсақ, жақын даму аймағы әлі піспеген, бірақ пісіп-жетілу процесіндегі психикалық функцияларды анықтайды: «Ересектердің көмегімен бүгінгі істегенін, бала ертең өз бетімен істей алады» Жақын даму аймағының тұжырымдамасы барлық мәдени-тарихи теория негізіндегі жоғары психикалық функциялары заңының тікелей салдары болып табылады: «Баланы дамытудағы әрбір жоғары психологиялық функция екі рет кездеседі – бірінші рет, ұжымдық қызмет, әлеуметтік белсенділік ретінде, екінші рет - жеке әрекет, баланың ішкі ойлау тәсілі ретінде» [3].

Психологияда дамуды әлеуметтену, бейімделу (жеке адамнан әлеуметтікке) процесі ретінде анықталады, мәдени-тарихи теория дамуды жеке тұлғаның (әлеуметтіктен жеке адамға) жеке даму, «өзін-өзі дамытудың бірыңғай процесі» ретінде қарастырады. [4]. Л. С. Выготский Ж. Пиаже сияқты, баланы өз білімінің белсенді құрушысы деп санаған, алайда Пиажеден айырмашылығы, когнитивтік немесе жеке конструктивизм деген атаумен белгілі теорияда, Выготский оқыту мен дамудағы әлеуметтік өзара әрекеттесудің рөлін атап өтті. Мұндай тәсіл әлеуметтік конструктивизм деп жиі көрсетіледі. [5].

Өкінішке орай, Л.С. Выготский жақын даму аймағы тұжырымдамасы әзірлемесін аяқтап үлгермеді, алайда осы түсініктің зор әлеуетін сезіне отырып, бұл баланың интеллектуалды саласына ғана емес, сонымен қатар баланың жеке басының басқа аспектілеріне де қолданылатынын атап көрсетті, өйткені «баланың жеке тұлғалық қасиеттерінің дамуы басқа адамдармен ынтымақтастықта болудың (бұл сөзді кең мағынада түсіне отырып) ең жақын көзі болып табылады» [6].

Когнитивтіліктің психологиясы бойынша конструктивизм туралы орыс ғалымы М.Ф. Фаликманнның шығармаларында өте жақсы сипатталған, ол конструктивизмді айналадағы әлем идеясын құрудағы танымдық тақырыптың әрекетіне негізделген бағыт ретінде көрсетеді. Ол Касавиннің «барлық когнитивтік әрекеттердің құрылысы болып табылатын тәсілдеме» деген сөздеріне сілтеме жасайды. [7].

Психологиядағы ЖДА зерттеудің негізгі бағыттары
ЖДА диагностикалық әдіс ретінде

ЖДА тұжырымдамасы бастапқыда Л.С. Выготскийдің диагностикалық әдісі ретінде әзірленді, сондықтан осы аспектіде көп зерттелген. Мұнда дамудың негізгі көрсеткіші - бұл оқыту, яғни бірлескен іс-қимылдан тәуелсіздікке көшіру болып табылады. [8].

В.Б. Эльконин ЖДА идеясын балалардың психикалық дамуы үшін негіз ретінде пайдаланды. [9]. Дамудың әлеуметтік жағдайы келесі жас кезеңінің жаңа түрлерін тудыратын жақын даму аймағын жасайды.

Н.Л. Белопольская [10] оң мотивацияның және эмоционалды күшейтудің маңыздылығын атап өте келе, ЖДА-да когнитивті және эмоционалды компоненттерді бөліп көрсетеді. Бұл тәсіл Л.С. Выготскийдің баланың дамуына негізделген әсер мен интеллекттің бірлігі идеясын жүзеге асырады.

Бұл қатынас интеллектуалды дамудың барлық кезеңдерінде бір-біріне әсер ететін динамикалық, әсер етуі және интеллектісі, ойлауды дамытудағы әрбір қадам әсерді дамытудағы өз сатысына сәйкес келеді. Басқаша айтқанда, аффективті-сұраныс саласы интеллекттің дамуы үшін негіз болып табылады, ал интеллекттің дамуы аффективті-сұраныс саласында өзгерістер жасайды. [11].

ЖДА оқыту жүйесін құрудың негізгі қағидасы ретінде

ЖДА алғаш рет үлгерімі төмен білім алушылармен жұмыс жасау үшін құрылған П.Я. Гальпериннің ойлау қабілеті мен түсінігін кезең-кезеңмен қалыптастыру жүйесінде қолданылды [12]. ЖДА-дағы оқыту критерийінің жетістігі кеңейтілген жүзеге асырудан қысқартылғанға көшу болып табылады.

М.Г. Ярошевский «оқыту - тек ақпараттың қайнар көзі ғана емес, сонымен қатар білім алушының ой-пікірін жоғары деңгейге көтеретін «тетік» болып табылады» деп атап көрсетті. Мұндай «тетіктерді» дамудың білім беру жүйелерін құрастырушылар әзірледі. Атап айтқанда, Д.Б. Эльконин және В.В. Давыдовтың жүйесінде және білім берудің негізгі функциясы - «уақыт өте келе қажетті уақытына айналатын жақын дамудың қажетті аймақтарын» құру болып табылады. [13]. Авторлар жақын даму аймағын меңгеру процесінде білім беру қызметінің субъектісін қалыптастырудың маңыздылығын атап өтеді. «Даму тек оқу мен оқыту бар болған жағдайда ғана мүмкін болып табылады... тек оқу барысында ғана даму жүзеге асатын процесс. Адам тек бір нәрсені зерттегенде ғана дамиды. Оқудан тыс даму жоқ, оқу (демек, оқыту) дамудың нысаны болып табылады». [14]. «Оқушы біртіндеп білім алушыға ауысқан кезде, яғни білім беру процесінің қалыптасуы процесінде жүреді, яғни ол өзін өзгертіп, жақсы жағынан көрсететін балаға айналады» [15]. . Бұл тұжырымдама субъективтілігінің негізі - бұл рефлексия.

Л.В. Занков дамудың оқыту жүйесін құра отырып, жақын даму аймағын балалардың психикалық дамуымен ішкі байланысын жүзеге асырды[16]. Сондықтан дидактикалық жүйенің негізгі принциптерінің бірі қиындықтың жоғары деңгейінде жаттығу болды. Бұл тәсіл әрбір білім алушының ең жақын даму аймағын неғұрлым нақты анықтауға мүмкіндік береді, оның қолжетімді бөлігін көре алмайсыз, бірақ қазіргі кезде қол жетімсіз аймақтың басталуының ең жоғарғы шегі. Сонымен қатар, қиындықтарды жеңудің әсері арқылы білім алушылардың мотивациялық-қажеттілігі мен эмоционалдық-сауық салалары қамтылған. Осылайша, жақын даму аймағы идеясымен бірге, Выготскийдің айтуынша, баланың дамуы негізінде жатыр, бұл жүйеде әсер мен интеллект бірлігі принципі іске асырылады.

ЖДА кеңістігінде ересектер мен балалардың өзара әрекеттесуі

Е.Е. Кравцова ЖДА баланың қарым-қатынасында ересектердің жағдайын өзгерту арқылы кеңейтілуі және тереңдеуі мүмкін екендігін көрсетеді[17]. Ж.П. Шопина эксперименталды түрде ЖДА-н нақты даму аймағына айналдыру баланың ересек адаммен қарым-қатынасында өзгертін позициясына байланысты екенін дәлелдеді: ересектердің артықшылығы ұстанымынан «тең жағдайда» ұстанымы арқылы артықшылық ұстанымына [18].

Л.Ф. Обухова және И.А. Корепанова Л.В. Выготскийдің классикалық тұжырымдамасында ересектердің дозаланған көмегі арқылы анықталған сұрақтарға жауапты сұрақтар қойғанына қарамастан, бұл көмек шектелмейді.

Ол ересек адамның әртүрлі позицияларында (ересек белсенді, ересек-бейтарап, ересек - «ақылсыз» және т.б.) іске асырылатын іс-қимыл схемасына бағдарланған, нақты және викариальды тестілеуді көрсететін жаңа объективті шараларды меңгеруде баланың белсенділігін арттыруды қамтитын сөйлеу сөздерінің әртүрлі түрі, әрекет жылдамдығы мен уақыт сипаттамалары. Баланың ЖДА кеңістігіндегі ересектердің көмегі баланың іс-әрекеттерін эмоционалды қолдауды, іс-әрекетті жүзеге асырудың жедел және техникалық компонентін қамтамасыз етеді [19].

Бұл тәсіл ЖДА-да баланың және ересек адамның өзара әрекеттесу процесінің түсінігін айтарлықтай кеңейтеді. Қатысушылардың өзара әрекеттесудегі ұстанымдарының маңыздылығы айқын болады. Дегенмен, ұсынылған зерттеулерде ересектер позициясының балаға деген көзқарасы талданады, бұл, әрине, дұрыс, бірақ керісінше, баланың жағдайы ересек адамның жағдайын айтарлықтай анықтайтыны да ақиқат. Зерттеудің бұл қыры З.Р. Зарецкийдің зерттеу бағытын анықтайды, ол ЖДА-ны қиындықтардың «нүктесі» арқылы өтетін векторлардың жиынтығы ретінде қалыптастыратын және бала дамуын (когнитивтік, жеке және т.б.) әртүрлі мүмкіндіктерді сипаттайтын сала ретінде сипаттайды. Осыған байланысты В.К. Зарецкий ЖДА-ны неғұрлым кең контексте қарауды ұсынады: ересек бала балаға қиындықтармен өз-өзіне қол жеткізе алмайтын жағдайды қолдана отырып, оны

ересек адамдармен қарым-қатынаста істей алуы арқылы қалай көмектесе алады? ЖДА-да тағы қандай даму процестері бар? [20]

Выготскийдің ойын дамыта отырып, автор ЖДА-да екі компонентте белсенділік жасайды: біріншісі - тақырыптық материалды меңгеру, екіншісі - қиындықты жеңу. Осылайша, бала бір мезгілде оқу материалын меңгеру және өз қиындықтарын жеңу субъектісі болып табылады. Тиісінше, екі ЖДА бар: білім беру материалын меңгеру аймағы және өзін-өзі жеңудің қиындықтары аймағы.

Мұндай бөлу, біздің ойымызша, толығымен ақталған жоқ: егер бала оқу материалын игеру барысында қиындықтарды жеңе алмаса, ол жақын даму аймағында емес екендігін білдіреді. Сондықтан, мұны екі аймақ деп санауға болмайды, бұл бір мезгілде ЖДА кеңістігінде орын алатын екі өзара байланысты, тәуелді және өзара әсер ететін процестер. Ересектерге көмек көрсетудің ықтимал түрлерін талдай келе, В.К. Зарецкий сұрақтарды ұсынатын және үлгі көрсететін кеңестер сапалы өзгерістерге жол бермейтіндіктен, жолды баланың өзі жасамайтынын, тек мақсатқа жетелейтінін айтады. Басқаша айтқанда, бұл ойлауды дамыту тәсілі емес білім алу, білік пен дағдыларды меңгеру тәсілі болып табылады. Бұған қоса, осындай оқыту стратегиясы баланың жеке дамуына да кедергі келтіреді: ол «өзін-өзі жеңудің қиындықтарын сезінбейді». Автор мұндай оқыту ЖДА тұжырымдамасында маңызды болып табылатын ынтымақтастықтың емес, әсері екенін ескертеді. Тек ынтымақтастық қана жақын даму аймағындағы: соңынан ерте алатын қабілетті ынтымақтастыққа негізделген тек білім беру, негізгі ерекше сипат болып табылады. Осыған байланысты Г.А. Цукерман [21]. ЖДА-ны мазмұндау тілінде емес, көмек түрлері тілінде (өзара әрекет типтері), балаға, оған есеп шығаруға көмек беретін (өзара көмек) сипаттаған жөн дей келе:

1) өзара көмек, бұндағы ересектің көмегі «орман өрісі» функциясын (шетелдік психологиядағы «scaffolding» деп атайды) атқарады. Ынтымақтастықтың бұл түрі білімді қалыптастыру емес, ассимиляцияны қамтамасыз етеді. Сондықтан, мұндай өзара іс-қимыл нақты оқыту аймағына тән, бірақ даму емес;

2) әрекетті меңгеру пәні ретінде әрекет ететін баланың бастамасы, ересек адамның көмегі арқылы ғана жүзеге асырылады. Бұл жақын даму аймағына апаратын жол. Осылайша, Г.А. Цукерманның айтуынша, ЖДА «ересек адамның әрекеті баланың бастамашыл әрекетін қалыптастыруға және қолдау көрсетуге бағытталған өзара әрекеттесудің ерекше түрі» болып табылады [21].

ЖДА-ның негізгі сипаттамалары - балалар бастамасының сипаты, мұғалімге қатысты балалар күтулерінің түрі, оқу жағдайында баланың іске асыратын әрекеті. Басқаша айтқанда, даму – білімді игеру емес, бірақ ол жасалып, пайдаланылады – бұл балалар бастамасы табиғатының өзгеруіне байланысты өзара іс-қимылдың жаңа деңгейі.

Шетел психологиясы саласындағы ЖДА-ны зерттеулердің негізгі бағыттары

Әлеуметтік және жеке тұлғаның баланы дамытуға әсерін зерттеу

J. Valsiner ЖДА-ны екі бөлікке: *еркін қозғалу аймағына* (ЕҚА - Zone of Free Movement) және *ынталандыратын әрекет аймағына* (Zone of Promoted Action) деп бөлуді ұсынды [22]. Valsiner бұл бөлімді даму жеке тұлғалық әрекеттердің нәтижесінде де, әлеуметтік қолдаудың арқасында деп дәлелдеді. Еркін қозғалыс аймағын қоғам белгілейді, ол қоғамның мәдени белгілеріне негізделген және олармен өзара әрекеттесу арқылы қалыптасады.

Еркін қозғалыс аймағы – бұл баланың өзбетінше әрекеті. Ол жаңа ақпарат алу және оның өңделуі, баланың әртүрлі жағдайларға кіруі, қоршаған ортамен өзара әрекеттесуде туындайтын кедергілер мен шектеулер арқылы оның жетістіктеріне ықпал етеді. Қоғам баланың дамуын басқарады, оны белгілі бір міндеттерді шешу қажеттілігіне дейін жеткізеді. Valsinerдің айтуы бойынша, бала дамып келе жатқанда, ЖДА дамып, жеке ойлау мен құрылымды делдалдықты қолдану арқылы сезім қалыптастырады.

Ынталандыратын әрекет аймағы – бұл әрекет ересектермен құпталады, бірақ орындалуға міндетті емес әрекет. Ересектер баланы еркін қозғалыс аймағына «итермелейді». Осы екі аймақтың өзара әрекеттесу жүйесі ЖДА-ны құрайды. В. Rogoff [23] бейресми жағдайда (ана-сәби, мастер-подмастерье) ересектердің қолдауымен іс-әрекеттің дамуын зерттеді. Ол оқыту мазмұнын емес, жаңа білімдер мен дағдыларды игеру әдісіне назар аударады. Автор мәселе бойынша ересектерге құрылымдауды ЖДА-ны оқудағы табыстың негізгі шарты деп атайды, себебі оқушы өзінің қабілеттерінің жоғары деңгейінде әрекет етуге мүмкіндік беретінін меңгерген. Сондай-ақ, Rogoff білім беру дамудың өзекті деңгейіне негізделуін ескертеді. N. Mercer [24] білім алушы мен білім беруші арасындағы ортақ қызмет барысында болатын тілдесім процесін белгілейтін «интерпсихикалық даму аймағы» (intermental development zone) түсінігін енгізеді. Сондықтан ЖДА-ның мағынасы оқу материалының өзі емес, тілдесім болып табылады.

M. Cole & A. Nicolourou ЖДА-да тек білім жіберу ғана емес, сонымен қатар олардың пайда болуы да болатындығын ескертеді [25]. Авторлар акцентін процесстің нәтижесімен араластырады. R. Fabes & C. L. Martin нақты осы аймақта адам жаңа нәрсені меңгеруде едәуір басымдылықты иеленетінін көрсетеді [26]. Зерттеушілер білім алғушылардың жеке қасиеттеріне, оның ішінде әлеуетті және оқуға дайындыққа назар аударады, бұл ЖДА дұрыс анықталса, баланың білімін айтарлықтай жылдамдатуға және жеңілдетуге болады деп пайымдау үшін негіз болып табылады: «білім алушының фрустрация немесе мотивацияны жоғалтпас үшін ЖДА-сы - қиындық туғызбайтын немесе соншалықты күрделі деңгей [27]

ЖДА үшін мотивациялық және аффективті компоненттердің маңыздылығын зерттеу

L.S. Goldstein тапсырмаларды орындаудағы балалардың жетістіктері олардың білімдері мен қабілеттеріне ғана емес, көбіне мотивация мен эмоционалды күтулермен анықталады [28] D.Abbot ЖДА бірлескен жағдайды қабылдайтын; өзін-өзі анықтауды дамытатын; достық қатынастар; «әрекеттерге» көмектесу; әр қатысушы белсенді болғандықтан, ЖДА үшін аффективтік компоненттің маңыздылығын ескереді. Бұл бағытта мәдени-тарихи теорияның екі маңызды идеясы біріктіріледі – жақын даму аймағының тұжырымдамасы және аффект пен интеллекттің динамикалық бірлігінің принципі.

Скаффолдинг

ЖДА-ны түсінігін шетелдік психологияда практикалық пайдалану *скаффолдинг* (scaffolding), көмегімен жүзеге асырылады. Оның негізін қалаушы D. Wood, J. Bruner & G. Ross оның балаға өзбетінше шеше алмайтын мәселенің шешімін табуға немесе тапсырманы орындауға мүмкіндік беретін процесі ретінде анықталады. Ережеге сәйкес, скаффолдинг үлкен немесе кіші түрінде балаға есеп шығаруға көмек көрсету арқылы сипатталады. [29] G. Jacobs. скаффолдингті мұғалімді немесе әріптестерін білім алушыларды оларға білім алуға қажеттіні қамтамасыз ету тәсілі ретінде анықтайды [30]. Скаффолдинг концепциясы шеңберінде зерттеушілер «көрсетілім» секілді тура ауызша қызмет түрінде ауызша қателікті көрсету әрекетінің көмегі түрлерін бөліп алады. Ересектер бала іс-әрекетін бір мезгілде мақтаумен қатар баланың мақсатты түрде бастамаларын көрсетуін ресімдейді. Ересектердің мақсаты – балаға максималды әрекет етуге мүмкіндік беру. Зерттеушілердің бірқатары табиғатты және даму үшін аса тиімді болып табылатын көмектің сапасын зерттейді. E. Vodrova & D. Leong бала мен ересектер арасындағы өзара қарым-қатынастың сапасы скаффолдинг процесінде шешуші болып табылады деп атап көрсетеді [31] D. Tzurіel скаффолдинг процесінде ересектерге көмек көрсету дәрежесі мен сапасының өзгеруі баланың тапсырмасының орындалуына кепілдік беретіндігін көрсетеді. [32]. Көптеген зерттеушілер оқу процесінде баланың өзекті қажеттіліктері мен мүмкіншіліктеріне деген ересектер сезімталдығы маңыздылығын атап көрсетеді. Кейбір зерттеушілердің пайымдауынша, скаффолдинг ЖДА-ның шектеуі болып табылады. Сондай-ақ, ЖДА түсінігінің метафоралық сипатын атап өте келе, ең алдымен, оның метафоризмі арқылы «Скаффолдинг» терминінің тар ауқымын түсіндіретін J. Stonenың ұстанымы да қызықты. [33] И. А. Корепанова, М. А. Сафронова оқуға қабілеттілік, жақын даму аймағы мен скаффолдинг арасындағы қатынастарды талдай отырып, білім алушы баланың ЖДА кеңістігін жүзеге асыруға қабілетті болуы керек екенін дәлелдейді. [34]

Аталған түсінік мәліметтерді метафористігін пайдалана отырып, автор баланың даму процесін ғимарат құрылысының құрылымы ретінде ұсынады. Бұнда «білім алушының – жаңа өлшемдердегі мүмкіндіктерінің бірі, скаффолдинг – орманның, құрлысты салушы құрылысшылар (ересектер) ғимарат тұрғызушы, олардың орманының қалыңдығы – нақтылықпен мүмкін нәтижелерді бөлетін қашықтығы»; бұл - жақын даму аймағы болып табылады.

J. Lave & E. Wenger пікірінше, скаффолдинг концепциясы балалық-ересектік өзара әрекет арасында жеңілдетілген, мұғалімнің тікелей пассивті нұсқауы болып саналады. Бұл дегеніміз, негізінен ынтымақтастық сипаты болып табылатын ЖДА түсінігіне түбегейлі қайшылық тудырады..

Сол себепті, скаффолдинг ЖДА сияқты, балаға берілген көмек түрлерімен сипатталады, олар бірдей тұжырымдамалар деп саналмайды: скаффолдинг - баланың жеке мүмкіндіктеріне, ЖДА - ересек адамның көмегі арқылы баланың бастамасымен жасалатын балалар мен ересектер арасындағы ынтымақтастық кеңістігіне негізделген ересектердің бастамашылық аймағы болып табылады.

Танымалдылығына қарамастан, ЖДА ең көп зерттелгенімен әлі де болса мәдени-тарихи психологияның жеткіліксіз түсіндірілетін тұжырымы болып қала береді [36], психологияның зерттелмейтін және қолданылмайтын саласы жоқ сияқты. ЖДА идеясы диагностикалық әдіс ретінде, үлгерімі төмен білім алушылармен жұмыс істеу әдісі ретінде, әртүрлі даму жүйелерінде оқу-тәрбие процесін жобалауда пайдаланылады. Дегенмен, баланың ЖДА меңгеру әдістерінің зияткерлік дамуына әсер ету мәселесі әлі де ашық болып қала береді. Көптеген зерттеушілер баланың белсенді күйін оқытудың тиімділігі үшін маңыздылығын атап көрсетеді, бірақ ол тек қана өз қызметін ғана емес, сондай-ақ баланың ЖДА меңгеруі үшін таңдалған стратегиясы маңызды. Стратегияны таңдау баланың қажеттіліктерімен тікелей байланысты, сондықтан ЖДА-ны түсіну үшін, оның қажеттіліктерін де ескеру қажет. Дәл осылар қабілеттерді дамытудың негізгі факторы болып табылады, көбіне осылар арқылы жақын даму аймағында бала белсенділігінің сипаттамаларын анықтайды. Бұл аспект қазіргі уақытта жеткілікті зерттелмеген. Балалардағы қажеттіліктер саласының дамуындағы айырмашылықтарға негізделген ЖДА әзірлеу стратегиясын таңдауда балалардың жеке айырмашылықтарын зерттеу оқу процесінде баланың даму тетіктерін түсіну үшін қажет екендігі күмәнсіз.

2 Жалпы білім беретін ұйымдарда ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың оқуға дайындық деңгейін өлшеу жүйесі

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының Жарғысы 1948 жылдан бастап денсаулықты *«аурудың болуы немесе болмауы ғана емес, толық физикалық, ақыл-ой және әлеуметтік игілік жағдайы»* ретінде анықтайды. Денсаулық *биологиялық, психологиялық және әлеуметтік процестердің динамикалық өзара әрекеттесуінің нәтижесі* болып табылады.

Сонымен қатар Қызмет көрсетудің халықаралық жіктемесі (бұдан әрі - ҚХХЖ), өмірлік қызметтен шектелу және денсаулық био-психо-әлеуметтік модельге негізделген. ҚХАЖ аймағы адам денсаулығының барлық салаларына және денсаулығына қатысты пайдалы компоненттерді қамтиды, соның ішінде, мысалы, мәнді қарым-қатынас және сапалы білім алу. Ол кемітушілік немесе әлеуметтік оқшауландыруды тек әлеуметтік факторлармен, мысалы, дінге, жынысына немесе ұлтына негізделген жағдайларды қамтымайды. Соған қарамастан, ол денсаулық пен тұрмыс жағдайында жан-жақты қолданылуда.

ҚХХЖ мүмкіндіктері шекетеулі адамдарға ғана емес, барлық адамдарға да қатысты.

ҚХХЖ БДСҰ «отбасы» Халықаралық жіктемесінің үш компонентінің бірі болып табылады. Аурулардың халықаралық жіктемесі (АХЖ) аурулар, тәртіпсіздік және жарақаттар сияқты денсаулыққа байланысты мәселелерге назар аударады. Ол алғаш рет 1901 жылы жарық көрді және қазір қайта қаралуда, оның ішінде ҚХХЖ үйлесімділігін жақсарту қарастырылуда. Содан бері АХЖ-да диагностикалық әдіс басым болды, бұл мүгедектіктің әртүрлі түрлерін ажырату үшін әртүрлі категорияларды жасауға көзқарастар тудырады.

Адам өміріндегі ауруларды анықтау қажеттілігі туындағанда ҚХХЖ 1970 жылы пайда болды.

ҚХХЖ артықшылығы - денсаулыққа қатысты проблемалар, жұмыс істеу және өмір сүрудегі шектеулер мен контекстік факторлар арасындағы динамиканы түсіну үшін денсаулық компоненттерінің өзгеруі болып табылады. функционалдық және өмірлік шектеулер ретінде биологиялық, психологиялық және әлеуметтік факторлар арасындағы күрделі өзара әрекеттесудің нәтижесі деп түсіндіріледі. ҚХХЖ осы компоненттердің динамикасын және олардың салдарын зерттеу үшін стандартталған бірыңғай тілді ұсынады және осылайша мүгедектердің өмірлік жағдайын жақсарту үшін әсер ету құралдарын түсіну үшін негіз болып табылады.

ҚХХЖ адамдардың өзін емес, олардың жағдайын сипаттайды. ҚХХЖ функционалдық және өмірлік шектеулер барлық компоненттердің өзара әрекеттесу нәтижесін сипаттау үшін жалпылама терминдер болып табылады. ҚХХЖ моделі өзара әрекеттесудің түсінігін бейнелейді. ҚХХЖ барлық секторларда және барлық жастағы топтарда қолдануға болады, бірақ ол мүмкіндігі шектеулі адамдарға пайдаланылуы керек[1].

Бүгінгі күні өмір сүрудегі шектеулер аурудың салдарынан тұжырымдалмайды, бірақ адам денсаулығының, қоршаған орта факторларының

және жеке факторлардың динамикалық өзара әрекеті деп түсіндіріледі (енді бір үлгіде емес, интербелсенді үлгімен).

Көптеген тұжырымдамалық модельдер өмір мен жұмыс істеудің шектеулерін түсінуге және түсіндіруге ұсынылды. Бұл «медициналық модельге» қарсы «әлеуметтік үлгіге» қатысты пікірталаста көрінеді. Медициналық модель өмірлік белсенділіктің шектеулерін кәсіпқойлар жүргізетін жеке емдеу түрінде медициналық көмекке мұқтаж болған ауру, жаракат немесе денсаулықтың басқа да өзгерістері тікелей туындаған жеке проблема ретінде қарастырады. Өмірлік шектеулерді бақылау - бұл адамның мінез-құлқын емдеу немесе бейімдеу және өзгерту. Медициналық көмек жағдайдан шығудың негізгі жолы ретінде қарастырылады, ал саясаттық деңгейде негізгі реакция денсаулық сақтаудың өзгеруі мен реформасы болып табылады. Екінші жағынан, өмір сүруді шектеудің әлеуметтік моделі бұл мәселені әлеуметтік проблема ретінде қарастырады және негізінен адамның қоғамға толық кірігу мәселесі ретінде қарастырылады.

Өмірлік қызметті шектеу - бұл жеке тұлғаның атрибуты емес, бірақ көптеген әлеуметтік ортаны қалыптастыратын жағдайлардың кешенді үйлесуі. Демек, жағдайды басқару әлеуметтік шешімдерді талап етеді және көп жағдайда қоғамдық өмірдің барлық салаларында мүмкіндігі шектелген тұлғалардың толық қатысуы үшін қажетті экологиялық өзгерістерді жүзеге асыру үшін қоғамның ұжымдық жауапкершілігін білдіреді. Сондықтан бұл ұстанымның немесе идеологияның нәтижесі саяси деңгейде адам құқығына айналатын әлеуметтік өзгерістерге байланысты болады. Осы модельге сәйкес өмірлік шектеулер саяси маңызға ие. Биопсихоәлеуметтік тәсіл жұмыс істеудің әр түрлі аспектілерін біріктіру үшін қолданылады. Сондықтан ҚКХЖ денсаулықтың әртүрлі аспектілерін биологиялық, жеке және әлеуметтік позициялардан үйлестірілген түрде қамтамасыз ету үшін синтезге жетуге тырысады. Осылайша, ҚКХЖ Бұл екі қарама-қайшылық модельдерді біріктіруге негізделген.

ҚКХЖ екі бөлімнен тұрады. Бірінші бөлімде жұмыс істеу және өмірлік шектеулер мәселелері қарастырылады, екінші бөлім контекстік факторлармен байланысты. Жіктемеде басты назар денсаулыққа байланысты әл-ауқаттың құрамдас бөлігі ретінде өмірлік белсенділіктің жұмыс істеуі мен өмірлік шектеулер бойынша жасалады. Контекстік факторлар сыртқы (қоршаған орта) және ішкі (нақты өмір жағдайында жұмыс істеуге әсер ететін жеке факторлар) болып табылады. ҚКХЖ құрылымы «Өмірлік қызметтер мен шектеулер» (ағзаның қызметі және құрылымы) ағза жүйесі айналасына ұйымдастырылған, «ақылды функциялар»/«жүйке жүйесі құрылымы» сияқты немесе «ас қорыту мүшелерінің қызметі, эндокриндік жүйе және зат алмасуы»/құрылымы, ас қорытумен байланысты, метаболикалық немесе эндокриндік жүйе», сонымен қатар өмірлік қызмет аясы (қатысу және қызмет), «қызмет сферасы» деп аталатын, мысалы, «оқу және білімді қолдану», «коммуникациялар», «мобильділік» немесе «тұлғааралық әрекет және қарым-қатынас». Бірақ жіктеме ретінде «мүгедектікті» немесе қателіктерді қалай сипаттайтындығын

анықтайды. Ол жай ғана осы мақсатта қолдануға болатын әртүрлі ұғымдар мен өмір салаларын қамтамасыз етеді.

ҚКХЖ тіл ретінде: өмірлік белсенді жұмыс істеу мен шектеулері туралы негіздеу үшін терминологияны ұсынады, бірақ ол адамның басқа адамға және қоғамға қатысты өмірлік белсенділіктің шектеулеріне байланысты мәселесін қалай шешетініне байланысты.

Кез-келген салада адамның жұмыс істеуі денсаулық жағдайымен күрделі өзара әрекеттесудің нәтижесі болып табылады (ҚКХЖ жіктеме бойынша), жұмыс істеу және өмірлік шектеулердің басқа салалары, сондай-ақ қоршаған орта факторлары және жеке факторлар. Егер денсаулық жағдайының толық тәжірибесін сипаттау қажет болса, барлық компоненттер тек дене функциялары мен дене құрылымдарын ғана емес, сонымен бірге қолданылуы керек. Жеке факторлар үлгінің бір бөлігі болып табылады, бірақ олармен байланысты үлкен әлеуметтік және мәдени дисперсия жіктеудің бір бөлігі болып саналмайды. Әр компонент тарауларда ұсынылған әр түрлі салалардан тұрады. Әрбір аймақта немесе бөлімде жіктеу бірліктері болып табылатын санаттар бар.

ҚКХЖ ол жалпы тіл ретінде ғана емес, жіктеу ретінде де пайдаланылады, сондықтан нақты санаттарды немесе кодтарды таңдауды және пайдалануды қамтиды. Денсаулығының сипаттамасына немесе денсаулығына байланысты жағдайларды сипаттауға қатысты кез-келген категория таңдалуы мүмкін және осы санаттағы жұмыс істеу немесе өмірлік шектеулер дәрежесін немесе көлемін сипаттау үшін қолданылатын іріктеуішпен бірге таңдалуы мүмкін. Санаттарды мәселелерді бөлу үшін ғана емес, жұмыс істеудің пайдалы аспектісін атап өту үшін таңдауға болады. Белгілі бір санаттағы мәселенің деңгейі цифрлық кодтар арқылы көрсетілуі мүмкін, 0-ден (проблема жоқ) 4-ке дейін (проблема көп), олар әріптік-цифрлық кодқа қосылады [1].

Балалардың психологиялық дайындығы бойынша зерттеулер көлемі өте үлкен және көп салалы, алайда білім беру ұйымдарын оқу-әдістемелік қамтамасыз етуде бағдарлама талаптарына сәйкес балалардың білім беру құзыреттілігін бағалау технологиясы жеткілікті түрде шешілмеген. Бұл аспект өте маңызды, НББ балаларға деген қарым-қатынасқа қарай осы мәселенің шешілуімен білім беру бағдарламаларының дұрыс таңдауына байланысты, жалпы білім беретін мектепте жеке психологиялық-педагогикалық қолдаудың міндеттері мен мазмұнын анықтау.

Қазақстанда НББ оқуға балаларды дайындау жалпы білім беретін мектепте психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңес беру диагностикасы қойылған, іріктеумен айналысатын мамандар және баланы кешенді қараудың заманауи әдістерін қолдану. Қолдау қызметінің мамандары қадағалауды жүзеге асырады, баланың дамуын күшейтіп, оны үнемі тексеріп отырады. Байқау мен тестілеудің нәтижелеріне сүйене отырып, олар жеке даму бағдарламасын жасайды және оқытушылармен бірге жұмыс жасайды. Ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды сүйемелдеу командалық жұмыс стилін, әртүрлі мамандардың (психологтың, логопедтің, арнайы педагогтың, әлеуметтік педагогтың), мұғалімдер мен ата-аналардың тығыз өзара іс-қимыл

жасасуын болжайды.

Ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу білім берудің әр деңгейінде басым міндеттерді шешу арқылы жүзеге асырылады:

бастауыш мектеп – мектепте оқуға дайындықты анықтау, мектепке бейімделуді қамтамасыз ету, балалардың оқу әрекетіне қызығушылығын арттыру, танымдық және оқу мотивациясын дамыту, өз бетінше әрекет ету мен өз бетінше реттеуді дамыту, оқу ниетін және «оқу білігін» қалыптастыруды қолдау, жеке-дара ерекшеліктерін және әлеуметтік мүмкіндіктерін ескере отырып, әр оқушының шығармашылық қабілеттерін дамыту;

негізгі мектеп – білім алушының негізгі мектепке ауысуын сүйемелдеу, оқытудың жаңа жағдайларына бейімдеу, тұлғалық және құндылықты-мағыналы өзін-өзі анықтау мен өзін-өзі дамыту міндеттерін шешуде қолдау көрсету, тұлғалық проблемалық және әлеуметтену мәселелерін шешуге көмектесу, өмірлік дағдыларын қалыптастыру, невроздың алдын алу, ата-аналарымен және құрбыластарымен конструктивті қарым-қатынас құруға көмектесу;

орта мектеп – кәсіби бағдар алуда және кәсіби тұрғыдан өзін-өзі анықтауда оқушыға көмектесу, экзистенциалдық проблемаларды (өзін-өзі тану, өмір мәнін іздеу, жеке сәйкестікке қол жеткізу) шешуде қолдау көрсету, уақытша перспективаны, мақсатты тұжырымдау қабілеттерін дамыту, психоәлеуметтік құзыреттілікті дамыту.

Психологиялық-педагогикалық қолдау ерекше шығармашылық ортаны құруды және балаларға таңдау жағдайын беруді қарастырады. Бұндай жағдайлар баладан тек білім, білікті қолдануды ғана емес, сондай-ақ рефлексиялау тәжірибесін, өздігінен шешім қабылдау, ерік пен мінездің көрінісін талап етеді. Даму мүмкіндігі шектеулі оқушыны психологиялық-педагогикалық қолдау психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация қорытындысы мен ұсыныстарының негізінде ұйымдастырылады және білім беру ұйымындағы штаттық мамандармен (арнайы педагог, психолог, мұғалім-логопед, әлеуметтік педагог, ЕДШ маманы және басқа) немесе білім беру ұйымынан тыс келісім-шарт негізінде оңалту орталығы, түзеу кабинеті мамандарымен, сондай-ақ арнайы білім беру ұйымдарының педагогтарымен жүзеге асырылуы мүмкін [37].

Мамандарға оқушылардың қызығушылықтарын, оқытудың стильдерін және міндеттерін білу, оқушылар күткен нәтижеге сәйкес келе ме жоқ па, қажет жағдайда оқытудағы мүмкін өзгерістерді жоспарлау, қосымша қолдау көрсетуді ұсыну.

Бағалау нәтижесі ретінде алынған ақпарат, оқушыдан қандай білім алуға болатындығын анықтау үшін негіз ретінде пайдаланылады, сондай-ақ пайдаланылуы тиіс нұсқаулықтың әдістері мен тәсілдері ұсынылады.

Оқу үдерісінде оқушылармен қарым-қатынас жасағанда, педагог әдетте кейбір оқушылардың балалардың көптігінен үлгермейтінін айтады. Бұл жағдайда неғұрлым жүйелі бағалауға дейін қандай кедергілер болуы мүмкін екенін тез анықтау қажет болады. Бұл оның ішінде ресми емес бақылау

көмегімен, [37], баламен еркін сөйлесуде, қатысу парағы және мұғалім жазбаларын тексерумен жасалады.

Бала қауіпсіз сезінетін, өзін бағалайтын, өзін ынталандыратын іс-әрекет түрімен айналысатын балаға баға беру, яғни баланың жағымды бағалау өте маңызды және ол өзін жақсы жағынан көрсете алады. Осылайша, мұғалім баланың мүмкіндіктері мен қажеттіліктері туралы жақсы әсер алады.

Бірінші қадам: анықтау

Оқушының оқудағы қиындықтарын анықтау, дамыту, формальді емес бағалауы, оқушының сабақтағы, үзілістегі уақыттарын және ас қабылдауын, т.б. үнемі бақылауда ұстау.

Әдетте анықтау уақытқа байланысты болады, оқушының үй тапсырмасын орындауы, сабаққа қатысуы, емтихандар мен тестілеуге қалай үлгеретіндігі және тәртібін бақылауда ұстауы қажет. Мұғалім күнделікті қарым-қатынас кезінде оқушыны тыңдауы керек және оқушыға оқуға не кедергі келтіретінін біліп әрекет жасауы керек. [37] (стр. 22-22).

Екінші қадам: мақсатты бағалау

Мұғалім немесе мұғалімдер тобы оқуды, дамуды және қатысуды кедергісіз оқушыны анықтағаннан кейін, одан да көп мақсатқа бағдарланған бағалау қажет болуы мүмкін. Педагогтер анықтаған қиындықтар немесе кедергілер оқушының қанағаттанарлықсыз жұмысының немесе мінез-құлқының нақты себебі болып табылады. Бұл жағдайда бейресми және формальды түрде жүзеге асырылатын жүйелі бағалау үшін уақыт таңдалады [37].

Бағалаудың негізгі мақсаттары

Бағалау түрлі мақсаттарға қызмет етеді және мынадай міндеттерді атқара алады:

1. Оқытушылық және танымдық қызметтердің түрлерін жоспарлау

Бағалаудың негізгі мақсаттарының бірі оқушының немесе оқышылар тобының қазіргі деңгейін анықтау болып табылады. Бұл жұмыс оқушының түсінушілік және дағдыларындағы мүмкін болатын кемшіліктерді іздейді. Осы білімге сүйене отырып, мұғалімдер, ата-аналар, тәрбиешілер және басқа да мамандар жеке оқушыларға немесе оқушылар топтарына арналған тиісті білім беру және басқыншылық іс-шараларын және бағдарламаларын дамыта алады.

2. Бағалау және сараптама

Оқушылардың үлгерімін үздіксіз бағалау, мұғалімдерге оқушыларды жақсы қолдаумен қамтамасыз етуге көмектеседі. Бағалау мұғалімдерге әр оқушының жетістіктерін қадағалап отыруға септігін тигізеді. Ілгерілеуді бұрын алынған баға нәтижелерімен, сондай-ақ оқу жоспарындағы академиялық үлгерімімен салыстыруға болады.

3. Кеңес беру мен ескертулерді ұсыну

Бағалау нәтижелеріне сәйкес мұғалімдер оқушыға бағыт, кеңес бере алады, ата-аналарға және қоғамға оқушының табыстарына мінездеме мен

қиындықтарының сипаты туралы хабарлауы мүмкін. Оқушылар, әсіресе білім алу кезінде қиындықтары бар адамдар, қоршаған ортаны және мүмкін болатын ерекше қажеттіліктерден туындайтын мәселелерді еңсеру үшін маманға кеңес беру қажет болуы мүмкін. Кәсіптік кеңес оларға оқу ісіне қатысу үшін оңтайлы өзін-өзі бағалау мен ынталандыруды дамытуға және оқуына көбірек күш салуды ынталандыруға мүмкіндік береді.

4. Оқытуды жетілдіру үшін негізбен қамтамасыз ету

Оқушылардың табыстары мен қиындықтарын бағалау мұғалімнің мазмұнды, тілді, сабақ беру тәсілдерін және оқыту амалдарын таңдауға қатысты қажет ететін өзгерістерді анықтайды.

Нені бағалау қажет?

Әрбір жағдайда оқушылар мен оқушылар топтарының кездесуі мүмкін болатын кедергілер туралы тұтас түсінік алу үшін, мүмкіндігінше көптеген аспектілерді немесе құзыреттерді бағалау қажет. Кешенді бағалау мыналарды қамтиды:

1) Әлеуметтік дағдылар

Балалар әртүрлі әлеуметтік өзара іс-әрекеттер арқылы үнемі білім алып жатыр, мысалы, бір-бірімен байланыс жасаудың көмегі ойын және басқа да жолдар. Әлеуметтік қиындықтарға тап болған оқушы басқа оқушылармен немесе айналасындағы ересектермен қарым-қатынас жасай алмайды.

Сондықтан мұғалім оқушының сыныптастарымен, отбасы мүшелерімен және басқа адамдармен қарым-қатынастың бар-жоғын білуі керек. Бұл мұғалімге қиындықтарды бастан кешірген оқушыға бағыт беруге әсерін тигізеді.

2) Байланыс және сөйлеу

Өзгелермен қарым-қатынаста қиындықтар туындаған жағдайда, оқушы қарым-қатынасы мен сөйлеу мәселелерімен байланысты болуы мүмкін. Байланыс және сөйлеу тек қана әлеуметтік өзара әрекеттесу үшін ғана емес, сонымен қатар білім алу үшін де қажет. Байланысу мен сөйлеу мәселелеріне тап болған оқушы, оқуға көмектесетін іс-шараларға қатысуда шектеулер болуы мүмкін.

Байланыс пен сөйлеуді бағалау мүмкіндігінше ерте жастан жүргізу керек. Мұғалім мына сұрақтарға жауапты білуі керек:

- Оқушы қандай тілді жақсы біледі?
- Оқушы оқу тілін қаншалықты түсінеді?

Қоршаған ортамен өзара қарым-қатынас жасамайтын және басқалармен араласпайтын оқушыларда өзін-өзі төмен бағалау дамуын мүмкін, нәтижесінде әлеуметтік өзара іс-әрекеттер қажетті түрде дами алмайды. Оқу тілін жақсы меңгермеген оқушыларда, әрекетінше, академиялық мәселелер пайда болады.

3) Өзін-өзі бағалау және эмоционалдық жағдай

Өзін-өзі бағалау – бұл адамның өзін қалай қабылдай алатыны. Өзін-өзі төмен бағалайтында білім алу іс-шараларына белсене қатыса алмайды. Ол өзінің ұялшақтығынан, іс-шараларға қатысудан бас тартып, табысты бола

алмаймын деп ойлайды. Мұндай оқушыда өз-өзіне және айналасындағыларға ұнамайтын мінез-құлық дамиды. Сондықтан, мұғалімге оқушының өзін-өзі қалай бағалауы, оның әр түрлі әлеуметтік жағдайларға деген әсерін білуі қажет. Мысалға, мұғалім оқушы ойын жағдайларында немесе топтық іс-шараларда басқа оқушылармен қарым-қатынас жасауға еркіндігін білуі керек.

Сонымен қатар, ол мынадай сұрақтардың жауабын білуі керек:

- Оқушыны не қызықтырады?
- Оқушыны не ынталандырады?
- Оқушының табысына кедергі келтіруі мүмкін, отбасындағы жағдай қандай?
- Оқушының отбасындағы қандайда бір жағдайы, дағдарысты басынан кешіретіндей болса, оның шоғырлануына және білім алуына кедергі келтіре ме?

4) Қозғалу қабілеттері

Қозғалу қабілеті - бұл әр түрлі әрекеттерді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін дене қозғалысы. Қозғалу қабілеті үлкен және шағын моториканы қамтиды:

- мысалы, үлкен дене қозғалысы мыналардан тұрады: жаяу жүру, жүгіру, қолды шапалақтау, биіктікке жорғалау және т.б.

- дененің ұсақ қозғалу қабілеті, саусақтардың қозғалысы, мысалы, тұтқаны ұстап тұру, жазу және т.б.

Егер адам денесінде қимыл-қозғалыстармен қиындықтар туындаса, ол қоршаған орта объектілерін зерттеуге және басқаруға, оқытудағы шектеулерге ие болуы мүмкін. Сондықтан мұғалім оқушының үлкен және кішкентай моторикасының дағдылары оның жас тобына сәйкес келетінін білуі керек, өйткені олар оқу үшін маңызды. Қозғалыстың дамуы сенсорлық функцияларға және бұл функциялардың функционалды және толық түсінуді қамтамасыз ету үшін қалай біріктірілгеніне байланысты болады.

5) Сенсорлық дағдылар

Сенсорлық дағдыларға көру, есту, сенсорлық сезім, дәм және иіс жатады. Бұл дағдылар қоршаған ортаны түсіну және білім беру ісіне белсенді қатысу үшін маңызды. Олардың ішінде аудиоалды және визуалды функциялар оқу үрдісінде өте маңызды. Мұғалім мынаны білуі керек:

- Оқушы жақсы ести ала ма?
- Оқушы жақсы көреді ме?

Сонымен қатар, оқушының жақсы естуін және көретіндігі туралы білікті маман анықтауы қажет.

6) Академиялық дағдылар

Академиялық дағдылар жоғарыда аталған барлық факторларға және әр түрлі когнитивтік дағдылармен байланысты кейбір факторларға байланысты болады. Осыған байланысты мұғалім кейбір жалпы танымдық дағдыларды бағалауы керек, мысалы:

- оқушының ұзақ уақытқа назар аудару қабілеті (зейін бөлу ұзақтығы).
- оқушының ұзақ уақыт бойы зейін бөлу қабілетін ұстану (оқушы жұмыс барысында көңілін оңай сергіте ала ма?).

Сонымен қатар, оқушының негізгі дағдыларын бағалау қажет:

- Оқуға және өзін оқытуға дайындық дағдылары бар ма?
- Ол әріптерді ажыратып, оларды біріктіріп, түсіне ала ма?
- Оқушыда қажетті жазу дағдыларының дайындығы бар ма?
- Есепке дайындық және сандарды білу дағдылары бар ма?
- Оқушы құндылықтарды және сандардың әртүрлі мәндерін түсінеді ме?
- Оқушы нені біледі?
- Алдыңғы бағалауға қарағанда оқушының жетістігі қандай?
- Оқу бағдарламасына қатысты оқушының жетістіктері қандай?

Бағалауда оқушының білімі, түсінігі және дағдылары нашар оқудың нәтижесі болуы мүмкін немесе оқушының басқа мектептен ауысқандығының нәтижесі немесе аурудың, басқа да себептер бойынша мәселелерді анықтау.

7) Бейімделімді мінез және жалпылау (қорыту)

Бейімделімді мінез келесі дағдыларды қамтиды:

- адамның қандайда бір жағдайға немесе қоршаған орта талаптарына төтеп беру, өзгеруі, сол мәселеге ығысуы;
- бұл жағдайда қандай мінез-құлықтың дұрыс екендігін білу;
- бір жағдайда қолданған білімдері мен дағдыларын екінші жағдайға ауыстыру мүмкіндігі.

Көптеген оқушылар жоғарыда аталған дағдыларды тәжірибеде басқа адамдарды бақылауда өзіне ала алады. Алайда бейімделім дағдысына жету үшін кейбір оқушыларға қосымша көмек қажет. Кейбір жағдайларда нақты оқушының өзін жаман жағынан көрсеткен жағдайда оны жазалағың келеді.

Дегенмен, алдымен оқушының жағдайды түсіндігін білу қажет, былайша айтқанда:

- Неліктен оқушы осылайша жасады, неліктен осылай істемейді немесе істемейді?
- Оқушы өзін күтіп тұрғандай әрекет етеді ме?
- Оқушы бір жағдайда қолданған әрекеттерін, басқа жағдайға ауыстырып, кейін оны қайта пайдалана ала ма?

ЖОЖ көмегімен:

- оқыту қажеттілігі мен баланың дамуын анықтау;
- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған білім беру процесін реттеу, жалпы білім беретін мектептердегі білімге бірдей қолжетімділікті қамтамасыз ету;
- білім беру мақсаттары мен міндеттерін, сондай-ақ баланы дамытудың оңалту жоспарындағы (қысқамерзімді, ортамерзімді және ұзақмерзімді) міндеттерді айқындау;
- балалармен, отбасылармен, әртүрлі саланың мамандарымен бірге дербестендірілген қатысуды айқындау;
- инклюзивті білім беру процесінде балаларға көмектесетін барлық мамандармен/тұлғалар арасында өзара байланысты орнату;
- бар ресурстарға (адами, материалдық және уақытша) сәйкес, оның ішінде балалар мен олардың ата-аналарының міндеттерін бөлу;

- психологиялық-педагогикалық көмек көрсету процесіндегі мониторинг, бағалау және қайта бағалау функцияларын жүзеге асырады.

ЖОЖ мақсаты баланың әлеуетіне сәйкес оның дамуындағы ілгерлеушілікті қамтамасыз ету, ілгерлеушілікке ықпал ететін стратегияларды, ресурстарды, технологияларды айқындау болып табылады.

Жеке оқу жоспарына:

1. Оқушы туралы жалпы мәліметтер.
2. Оқушыны бағалау туралы деректер.
3. Оқушының күшті жақтары мен қажеттіліктері.
4. Қолдау қызметінің қажеттілігі.
5. Педагог және педагог емес қызметкерлер көрсететін қызметтер.
6. Пәндер бойынша куррикулумның түрлері.
7. Бейімдеу.
8. Пәндер бойынша дербестендірілген куррикулум.
9. Дамуын бағалау (педагогикалық, медициналық, әлеуметтік және т.б.).
10. Көшуге дайындық туралы іс-шаралар.
11. ЖОЖ әзірлеу/іске асыру/бағалау процестеріндегі хабардар етудің көздері.

Бағаның негізгі түрлері

Сапалы ЖОЖ үшін негізгі сипаттама даралық, инклюзивтілік, келісілгендік, қол жетімділік, икемділік болып табылады және баланың қажеттілігіне қарай негізделеді. ЖОЖ – Куррикулум жөніндегі ұлттық кеңес бекіткен білім берудің мемлекеттік стандарты (шешім, Молдованың Ағарту министрлігінің бұйрығымен бекітілген).

ЖОЖ әзірлеу және іске асыру баланың арнайы білім беру қажеттіліктерін растаған сәттен бастап міндетті. ЖОЖ-да баланың жеке білім беруді қолдауы, сонымен қатар ЕБҚ бар балаларға қажетті білім беруге жатпайтын қызметтері де нақтыланады.

Егер оқушы жалпы куррикулум шеңберінде оқуға қабілеті болса ЕБҚ бар оқушы үшін (мысалы, физикалық бұзылыс және көру бұзылысы (миопия) барларға) ЖОЖ әзірленуі мүмкін. Сонымен қатар, жалпы куррикулумның әрбір пәндері бойынша оқу материалдарын меңгеретін оқушы үшін де ЖОЖ құрастырылады, бірақ оның үйлесімді дамуы үшін отбасылық орта қолайсыз (көп балалы отбасы, әкесі ішеді, қаржылай жетіспеушілік, анасының ақыл-есінің дамуында бұзылысы бар). Ең бастысы, ұсынымдамаға сәйкес балаға көмек көрсету/кеңес беру бойынша жұмыстар жоспарлануы және ұйымдастырылуы тиіс.

ЖОЖ-ды оқушыны жақсы білетін және онымен тікелей жұмыс жасайтын мамандар тобы (ЖОЖ тобы) әзірлейді. ЖОЖ тобының құрамын ЕБҚ бар оқушыға байланысты Көпбейінді мектепшілік комиссиясы (КМК) ұсынады және оқу орнының бұйрығымен бекітіледі. ЖОЖ тобының құрамына: сынып жетекшілері, мұғалім/мұғалімдер, қосалқы педагогикалық қызметкер (ҚПК), егер ол балаға ұсынылса, психолог, логопед, басқа да мамандар (қажеттілігіне қарай). ЖОЖ тобының қызметін үйлестіруді сынып жетекшісі жүзеге асырады.

ЖОЖ тобының әрбір мүшесі ЖОЖ-ды іске асырудың барлық процесі кезінде әзірлеу, іске асыру және мониторингілеу жөніндегі міндеттерді іске асырады.

ЖОЖ-ды іске асыру процесіндегі рөлдер мен жауапкершілік мынадай тәртіппен бөлінеді:

Оқу орнының менеджері:

- ЖОЖ тобының құрамын бекітеді;
- ЖОЖ тобының қызметін үйлестіруге жауапты маманды тағайындайды;
- ЖОЖ-ды жоспарлау, бағалау, іске асыру процесіндегі ынтымақтастыққа ықпал етеді;

- ЖОЖ-ды әзірлеу процесіне мониторинг өткізеді және психологиялық-педагогикалық көмек (ПКК) қызметінің ұсынымдарын сақтайды;

- оқу орнының педагогикалық кеңесінде ЖОЖ-ды талқылауды/қарастыруды және бекітуді қамтамасыз етеді;

- ЖОЖ-ды бекіту және/немесе ЖОЖ-ды қайта қарау/өзектендіру нәтижесінде өзгертілгенін педагогикалық кеңес шешімінің бұйрығымен растайды;

- ЖОЖ-ды іске асыруға қатысқан педагог кадрлардың қызметін бағалауды қамтамасыз етеді;

- ЖОЖ процесіне ата-аналар мен оқушыларды қосқандарды ынталандырады.

Сынып жетекшісі:

- баланың ата-анасымен/ заңды өкілімен баланың дамуын бағалау процесін үйлестіреді;

- баланың ата-анасын/ заңды өкілін ЖОЖ қажеттілігі және ЖОЖ әзірлеу бастамасы туралы хабардар етеді;

- ЖОЖ әзірлеу процесін үйлестіреді;

- ЖОЖ тобына баланың күшті жақтары, қажеттілігі мен мұқтаждары туралы белгілі болған ақпаратты жинақтайды және хабарлайды;

- оқушының ерекше білім беру қажеттіліктеріне қоршаған ортаның бейімделуі жөніндегі ұсынымдарды ұсынады және олардың орындалуына мониторинг жүргізеді;

- сыныптың оқытушыларымен бірлесіп, жеке дидактикалық стратегиялардың/ технологиялардың (оқыту қызметі бойынша) тиімділігін қарастырады және педагог қызметкерлерді олардың қайсысының барынша тиімді екенімен хабардар етеді;

- сыныптың мұғалімдерімен және балаға көмек көрсететін басқа да мамандарымен бірлесіп, әрбір жартыжылдықтың басында жеке куррикулум мен даму салалары бойынша түпкі мақсаттар мен жоспарланған дағдылардың жетістік деңгейін қарастырады.

Сынып мұғалімі:

- баланың күшті жақтары мен қажеттіліктерін белгілеу үшін аталған пән бойынша оқушының дағдыларын бағалау нәтижелері туралы ақпарат ұсынады;

- мектепте оқытылатын пән бойынша жеке куррикулум әзірленеді, түпкі оқу мақсаттарын қалыптастырады;

- ЕБҚ бар балаларға арналған нақты міндеттерді белгілеу жолдары арқылы педагогикалық жобалауды (ұзақмерзімді, қысқамерзімді) ЖОЖ-бен арақатынасын орнатады;

- оқу процесін жоспарлау мен ұйымдастыру процесіндегі стратегияларды/ педагогикалық технологияларды анықтайды;

- бағалаудың жеке стратегиясын айқындайды және енгізеді;

- белгіленген түпкі мақсаттарды іске асыру үшін қажетті ресурстарды анықтайды;

- оқу пәндері бойынша оқу процесіндегі оқушы инклюзиясы жоспарына сәйкес оқушыларға және ата-аналарына/ заңды өкілдеріне кеңес беру жөніндегі қызметтерді көрсетеді;

- сыныпта тиісті өзара қарым-қатынас атмосферасын жасайды (оқытушы – оқушы, оқушы – оқушы және т.б.);

- ЖОЖ-ды әзірлеуге/ іске асыруға, бағалауға қатысқан барлық мамандармен ынтымақтастық орнатады.

Мектеп психологы:

- топқа оқушының күшті жақтары, қажеттілігі, дамуындағы қызығушылықтары мен жеке ерекшеліктері туралы ақпаратты жинайды және хабарлайды (сөйлеу, ойлау, елестету, ес, назар, ақыл қоймасы, аффективтілік/эмоционалдық, темперамент, оқу стилі және т.б.);

- топ мүшелеріне оқушының ерекше білім беру қажеттіліктері мен оның дамуының жеке ерекшеліктеріне сәйкес оқушыға көрсетілетін көмек бойынша қызметті жоспарлау туралы ұсынымдама береді;

- оқушының ерекше білім беру қажеттіліктеріне сәйкес қоршаған ортаны бейімдеу бойынша ұсынымдар ұсынады;

- оқушыларға психологиялық көмек жоспарлайды;

- білім беру процесін ұйымдастыру үшін қажетті психологиялық-педагогикалық бейімдеуді айқындайды/нақтылайды.

Қосалықы педагогикалық қызметкер:

- ЕБҚ бар оқушыға жеке көмекті жоспарлайды және көрсетеді (сыныпта, инклюзивті білім беру жөніндегі ресурстық орталықта (ИБРО), оқу орындарының басқа да құрылымдық бөлімшелерінде);

- сыныптағы мұғаліммен ынтымақтастықта оқу тапсырмаларын орындау кезінде оқушыға көмектеседі;

- сынып мұғалімінің келісімі бойынша ЖОЖ-да көрсетілген түпкі білім беру мақсаттарына жету жоспарында оқушының ілгерлеуін қадағалайды;

- ЖОЖ-да көрсетілген түпкі мақсаттарға сәйкес оқушының жетістігі мен ілгерлеуіне бақылауды жүзеге асырады және атап көрсетеді;

- ЖОЖ тобының барлық мүшелерімен және оқушының отбасымен тығыз байланысты қолдайды.

Басқа мамандар (оқу орнының қол жетімді ресурстарына байланысты):

- ЖОЖ тобының мүшесі бола оырып, ЖОЖ-ды әзірлеу, іске асыру, бағалау процестеріне қатысады;

- оқушының күшті жақтары мен қажеттіліктерін анықтауға көмектеседі;

- оқу процесінде оқушыға тиімді инклюзия ықпал ететін қолдау стратегиясын ұсынады;

- оқушыға ықпал ететін қызметкерге белгіленген стратегияларды орындау туралы қажетті мәліметтерді жеткізеді;

- оқыту/қолдау/ ықпал ету мазмұны мен ресурстары туралы кеңес беруді ұсынады;

- ЖОЖ тобымен ынтымақтастықта болады;

- жеке оқу жоспарының міндеттерін іске асыру үшін мақсатты терапиясын жүзеге асыратын мамандармен ынтымақтастықта болады;

- қажеттілігіне қарай өзінің құзыреті шегінде қосымша бағалау бойынша ата-аналармен ынтымақтастықты жүзеге асырады.

Оқушының ата-анасы/заңды өкілдері:

- олардың балалары, тапсырмаларды күнделікті орындауы, үй тапсырмасын орындау стилі мен тәсілі және т.б. туралы мәліметтерді жеткізеді;

- оқушы үшін дербестендірілген куррикулумды әзірлеу мен іске асыруда көмек беретін маңызды ақпаратты жеткізеді (мысалы, баланың үйде және қоғамда көрсете алатын қабілеттері мен дағдылары, оның сабақтары, баланың артықшылығы/ артықшылығының болмауы, оқытудың жеке тәсілі, оның әртүрлі жағдаяттарға жауап қайтаруға қызығушылығы мен ерекшеліктері туралы);

- оқыту процесінде алынған білімді практикада дамыту және қолдану үшін балаға үйде мүмкіндік бере отырып, оқу орнының педагог қызметкерлері бастаған оқу процесінің үздіксіздігін қамтамасыз етеді;

- бала алған білімдері мен дағдыларын күнделікті үй жағдайында және өмірде қалай пайдаланатыны туралы ретробелсенді ақпаратты жеткізеді;

- балаға қатысты, сондай-ақ үздіксіз оқыту бағдарламаларына/баланы дамытуды оңтайландыруға қатысты шешімдер қабылдауға қатысады;

- баланың мектепке баруын қамтамасыз етеді.

Оқушы:

- стилді белгілеудің көзі және артықшылығы бар оқыту тәсілі болып табылады (оның ерекше қажеттілітеріне сәйкес);

- күшті жақтары, жеке артықшылықтары, оның болмауы туралы хабардар етудің көзі болып табылады;

- қолдау қызметінің сәйкестік (қолайлылық, пайдалылық) деңгейі туралы хабардар етеді (қоршаған ортаны бейімдеу, дербестендірілген жабдықтар, жеке педагогикалық стратегиялар/технологиялар, жеке бағалау стратегиялары және т.б.);

- ЖОЖ ережелеріне сәйкес білім беру процесіне қатысады.

Сондықтан, ЖОЖ-ды құрастыру ЖОЖ тобының барлық мүшелерінен келіп түскен ақпараты жинау мен баланың дамуын кешенді бағалау туралы есепке негізделген.

Баланың дамуын кешенді бағалау туралы есебін зерделеу ЖОЖ топтары мүшелерінің бірлескен отырыстарында іске асырылады.

Зерделеу нәтижесінде:

- отбасындағы жағдай туралы тиісті деректер (отбасы мәртебесі, отбасылық орта, отбасы мүшелері арасындағы қарым-қатынас, экономикалық жағдай), қажеттілігіне қарай отбасының басқа мүшелері туралы мәліметті;

- баланың денсаулық жағдайы туралы деректерді;

- мынадай салалар бойынша баланы бағалаудың нәтижелерін нақтылау қажет:

а) физикалық және моторлы даму (дене бітімі, ірі және ұсақ моторика, қозғалыс тәсілдері);

б) сөйлесім және коммуникативтік құзыреттерді дамыту;

Бұл санаттағы білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау объектісі оқу жетістіктерін критериалды бағалау процесі болып табылады. Берілген жағдайда психологиялық-педагогикалық қолдаудың пәні әртүрлі мамандардың (пән мұғалімдері, психолог, логопед, әлеуметтік педагог, сынып жетекшісі, мектеп дәрігері, басқа мұғалімдер) және ата-ананың тығыз ынтымақтастығын қарастыратын оқушыларды қолдау болып табылады. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар білім алушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалауды психологиялық-педагогикалық қолдау келесіге бағытталады:

- оқушының денсаулығы мен күш-қуатын сақтау: балалар өмірінің денсаулық сақтау тәртібін ұйымдастыру, қозғалыстық белсенділіктің жеке таңдалған формасына, денсаулықты нығайтатын сабақтарға араластыру;

- оқушылардың зияткерлік дамуын қолдау: әрбір оқушының танымдық ерекшеліктерін анықтау және дамыту, табысты оқу әрекеті үшін жағдай жасау;

- қарым-қатынас саласында баланы қолдау: балалардың бір бірімен ізгілікпен әрекеттесу үшін жағдайлар жасау, іс-қимылды саналы түрде таңдауда көмек, балалардың тынығу әрекетінде жеке қабілеттердің ашылуын қолдау;

- баланың отбасын қолдау: отбасылық қарым-қатынасын зерттеу, оны үйлестіруде көмек беру.

Психологиялық-педагогикалық қолдау ерекше шығармашылық ортаны құруды және балаларға таңдау жағдайын беруді қарастырады. Бұндай жағдайлар баладан тек білім, білікті қолдануды ғана емес, сондай-ақ рефлексиялау тәжірибесін, өздігінен шешім қабылдау, ерік пен мінездің көрінісін талап етеді.

Бағалау үшін қажет дағдылар

Оқушылардың даму мәселелерін бастапқы сатыда жеңу мүмкін болса, онда олардың оқуын оқытудың келесі сатыларында да арнайы сынып жағдайында жалғастыруға болады. Бұл жағдайда оқушыларды ұзақ мерзімді қолдау жүзеге асырылады.

Инклюзивті білім беруді арнайы қажеттіліктері бар балаларды оқыту нысаны ретінде түсіну оқытуды ұйымдастыру мен жалпы білім беру бағдарламаларының ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың барлық санатына қолжетімділігін қамтамасыз етудегі мүмкіндіктерді шектейді. Бұл, әсіресе, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың оқу жетістіктерін бағалауға қатысты болады.

Қазақстандық білім беру жүйесіндегі қиындықтар келесіге байланысты үдей түсуде:

– оқыту сапасын бағалау және зерделеу жүзеге асырылмайды, ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың оқу жетістіктерін критериалды бағалаудың нақты индикаторлары жоқ;

– ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардағы туындап жатқан оқу қиындықтарының алдын алу бойынша шаралардың жеткіліксіздігі. Олар білім алушылардың денсаулық жағдайына, моралды-психологиялық және әлеуметтік жағдайына байланысты болуы мүмкін.

– инклюзивті білім беруді ақпараттық-консультативті қолдау нашар ұйымдастырылған [9].

Бұл келесі проблемаларға алып келеді:

– ерекше білім беруге қажеттілігі бар көптеген балалардың әлеуетті мүмкіндіктері жеткіліксіз қамтамасыз етіледі және соның салдарына жеткіліксіз іске асырылады;

– әлеуметтік бейімделу механизмдері нашар іске асырылады, соның салдарынан девиантты мінез-құлықты балалар саны артуда;

– бұндай балаларда функционалды сауаттылық төмен деңгейде қалыптасады, олар жұмысқа орналаса алмайды.

Оқу жетістіктерін критериалды бағалаудың психологиялық-педагогикалық жүйесі проблеманы шешудің келесі маңызды тәсілдерінен тұрады:

– тұлғалық-бағдарлы тәсіл, оның құрамына түрлі типологиялық топтардағы оқушылардың оқу материалын оқу жетістіктерін бағалаудың деңгейлік критерилерін қолдану мен меңгеру мүмкіндіктерінің біртектілігін ескеру кіреді;

– әрекетті тәсіл балаларға түрлі қолжетімді өнімді қызмет түрлеріндегі мүмкіндіктері мен қабілеттерін анықтауды көздейді;

– денсаулық сақтау тәсілі, ол бағалау жағдайында қолайлы психологиялық ахуалды қалыптастыру арқылы оқушылардың психологиялық-соматикалық денсаулығын сақтау және нығайту міндеттерін шешуді қамтамасыз етеді.

Аталған тәсілдерді іске асыратын педагогикалық шарттар келесі аспектілерден тұрады:

– оқу жетістіктерін бағалауда қызметтік формада сипатталған, оқушыларға қолжетімді әрі түсінікті көрсеткіштер бойынша анықталған, оқушы үшін шынайы және тұлғалық маңызды критерилерді қолдану;

– бағалау процесінде көрсетілген көрсеткіштерге сәйкес келетін түрлі деңгейдегі және үлгідегі тапсырмаларды қолдану;

– оқушылардың өзі жеке оқу жетістіктерін шынайы таңдауын қамтамасыз ету және осы таңдауына қолдау көрсету.

Бағалау ресімдері

Бағалау кезінде аталған шарттарды іске асыру білім алушының өзін еркін сезінуіне, танымдық белсенділігі, оқу мотивациясы деңгейінің артуына,

эмоционалдык біркелкілігіне ықпал етеді және өз мүмкіндіктеріне сенімі артады. Міндетті түрде критериалдык бағалау жүйесі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың мүмкіндіктеріне бейімделуі тиіс, олардың ерекшеліктері мен білім беру қажеттіліктерін ескере отыра дайындалуы қажет.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс жасауда нақты көмек көрсететін психологиялық-педагогикалық қызмет болуы тиіс. Оның міндетіне балалармен қарым-қатынас орнатуда дамытушы немесе түзету жұмысы ғана емес, сонымен қатар, бағалау қызметін сүйемелдейтін ортақ тәсілдер, оқушылармен жұмыстың бірыңғай стратегиясын дайындау бойынша педагогтармен және ата-аналармен тұрақты ынтымақтастық орнату кіреді. Психологиялық-педагогикалық қызметтің әрбір мүшесі кәсіби этиканы сақтауы, психологиялық-педагогикалық тексеру, консультативтік қызмет немесе басқа да қызмет түрінің барысында алған мәліметтер оқушыға немесе оның отбасына зиян тигізетін болса, таратпауы қажет.

Білім алушылардың ерекше білім алу қажеттіліктерін іске асыру үшін білім беру жағдайларын жасау міндетімен қатар білім беру ұйымының алдына түзету жұмысының мазмұны мен әдістерін анықтау міндеті қойылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беру процесіне нәтижелі қосу мәселесінің шешімі ұйымның жүйелі түрдегі психологиялық-педагогикалық консилиумы (ППК) болып табылады. Дұрыс ұйымдастырылған психологиялық-педагогикалық консилиум, тек оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесінде ғана емес, мектептегі білім беру процесінің сапасын арттыру мәселелерін шешуде де маңызды рөл атқарары сөзсіз. ППК негізгі міндеті білім алушының қажеттіліктері мен мүмкіндіктер деңгейін анықтау және жеке білім беру бағдарламасын әзірлеу болады. Нормативтік құқықтық құжаттарда жеке білім беру бағдарламасының құрылымы мен мазмұнына қойылатын талаптар жоқ екендігін атап өткен жөн. Аталған талаптарды анықтау білім беру ұйымының құзыретіне енеді. Әрине, қазіргі кезде ерекше қажеттіліктері бар балаларға арналған жеке білім беру бағдарламасының мазмұны мен құрылымына қойылатын талаптардың болмауы білім беру процесіндегі жеке тәсіл үшін жағдай жасауды біршама қиындататыны белгілі. Дегенмен, басқа жағынан білім алушылар арасындағы психофизикалық бұзылыстардың әр түрлілігіне және күрделі ауытқулары бар балалар санының артуына байланысты жеке білім беру бағдарламасының бірыңғай құрылымдық-мазмұндық үлгісін әзірлеу өте қиын.

Жеке бағдарламаларды әзірлеу, бекіту және өзгерістер енгізу тәртібі білім беру ұйымы әзірлеп бекітетін локалды нормативті акт - Жеке бағдарлама туралы ережемен анықталуы мүмкін. Бұл құжат жеке бағдарламаның мазмұнында оның құрылымын, әзірлеу тәртібін, іске асыру мерзімі мен түзетулер енгізу және басқаны нақты түсіндіру арқылы педагогтердің жұмысын тиімді етуге мүмкіндік береді. Жеке бағдарламаның құрылымы мен мазмұны ең алдымен, баланың ерекшеліктеріне және онымен жұмыс жүргізуде мамандар мен педагогтер шешетін педагогикалық міндеттерге байланысты.

Инклюзивті білім беру ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды сыныптағы басқа кез келген оқушылар сияқты қабылдауды, оларды бірдей әрекет түрлеріне қосуды, оқытудың ұжымдық түрлеріне және топтық шешім қабылдауға араластыруды, ұжымдық ойын стратегияларын, ортақ жобаларды, зертханалық зерттеулерді және т.б. қолдануды білдіреді.

Инклюзивті білім беру барлық балалардың тұлғалық мүмкіндіктерін кеңейтеді және ізгілік, төзімділік, құрдастарына көмектесу сияқты қасиеттерді дамытуға ықпал етеді.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуындағы әртүрлілік аумағы өте кең: уақытша және оңай түзетілетін қиындықтары бар қалыпты дамуға жақын баладан орталық жүйке жүйесінің ауыр қайтымсыз бұзылысы бар балаға дейін. Арнайы қолдау жағдайында қалыпты дамыған құрдастармен бірге тең деңгейде оқи алатыннан бейімделген жеке білім беру бағдарламасын қажет ететін балаға дейін болады. Бұл балалармен жұмыс жүргізуде ең басты бағыт әр баланың психикасы мен денсаулығы дамуының ерекшеліктерін ескере отырып жеке тәсіл жасау болып табылады.

Кезінде Л. С. Выготский арнайы оқыту мен қалыпты дамыған балаларды оқытуды үйлесімді етіп біріктіретін оқу жүйесін жасау қажеттілігін айтқан болатын. Ол дамуында бұзылысы бар балаға тәрбие берудің міндеті оны өмірге араластыру және тек биологиялық қана емес, әлеуметтік факторларды ескере отырып кемістігінің орнын толтыруға жағдай жасау деп есептеген [10].

Сабақта оны асықтыруға және одан жұмысқа тез араласуды талап етуге болмайды, өйткені олардың жаңа тапсырмаларды орындау белсенділігі біртіндеп артады.

1. Тапсырмаларды орындау кезінде мұндай оқушыны алаңдатуға, оның назарын басқа нәрсеге аударуға болмайды.

2. Жігерсіз баланы жаңа, енді ғана өткен материалға жауап беруге мәжбүрlemeу керек.

3. Жігерсізден күтпеген сұраққа тез арада ауызша жауап алу керек болатын жағдай тудырмау керек; оған ойлануға және дайындалуға уақыт берген жөн.

4. Сабақтың басында сұрамаған дұрыс, өйткені жігерсіз оқушылар алдыңғы жағдайлардан (мысалы, үзіліс кезінде айналысқан шаруасынан) тез ауыса алмайды.

5. Неліктен екені белгісіз, егер жазудан қиындықтар болса, көбірек жазу керек, егер оқуда – көбірек оқу керек, егер бала баяу болса, барлығын «жылдамдыққа» жасау керек деп есептеледі. Бұл үлкен қателік, өйткені қанағаттанушылық бермейтін жүктемелер қиынға түседі, істеген жұмыс қуаныш әкелмейді. Сондықтан баланың шамасы жетпейтін жұмыспен оны шаршатпай, ол жақсы орындай алатын жұмыспен кезектестіріңіз.

6. Сирек жағдайларда баяу балалар үйде не істеу керектігін біледі. Үй тапсырмалары, әдетте сабақтың соңында беріледі, сыныпта у-шу болады, ал баяу бала тек шаршап қана қойған жоқ, мұғалімді де естімейді, бірақ басқалары аяқтап болған тапсырманы ол жалғастырып орындай беруі мүмкін. Сондықтан

ол үйге ешқандай тапсырма берілген жоқ деп шынайы айтуы мүмкін. Не істеу керек? Ата-аналар баласының үй тапсырмасын неліктен жазып үлгермегенін міндетті түрде айтып (бұл өте маңызды!), өз баласының мектептегі досынан үй тапсырмасын сұрап біледі. Тіпті болмаса, бала өзін қорлады деп ойламас үшін, оған көрсетпей, мұғаліммен тапсырманы қағазға жазып, сізге беріп жіберуін сұрап, келісуге болады. Баяу балалармен жұмыс кезінде ата-аналар үшін нақты ұсынымдар қажет.

Бастауыш мектепке арналған сауалнамалар

(білім беру ұйымының атауы)

Мұғалімнің бақылауы

Баланың тегі және аты _____
Туған күні _____

№	Бақылау	Ескертпелер, сипаттамасы
1	Сүйікті іс-әрекеті	
2	Іс-әрекетті таңдау қабілеті: (өздігінен, педагогтің көмегі қажет)	
3	Өздігінен жұмыс істеу дағдылары	
4	Зейінін шоғырландыру және тоқтату қабілеті	
5	Әрекет ету қарқыны	
6	Моторикасы (ұсақ және ірі)	
7	Ауызша нұсқауларды түсіну және оларды орындау қабілеті	
8	Жаңа материалды және жаңа дағдыларды меңгерудегі қиындықтар	
9	Іс-әрекетке қатысуы (белсенділік, енжарлық)	
10	Құрдастарымен қарым-қатынасы	
11	Ересектермен қарым-қатынасы	
12	Топтық іс-әрекет кезінде өз мінез-құлқын қадағалау қабілеттілігі	
13	Мақтауға, мадақтауға реакциясы	
14	Ескертуге реакциясы	

15	Оқытудың және мінез-құлқының басқа да ерекшеліктері	
----	---	--

Педагог

(Қолы)

(Аты-жөні)

_____ (білім беру ұйымының атауы)

Мектепке арналған сауалнамалар

Күні _____

Оқушының тегі және аты _____

Туған жылы _____ сыныбы _____ мекенжайы, телефоны, эл. поштасы _____

Оқитын пәні (-дері) _____

1. Оқушының әлеуметтік дағдылары (өзіне-өзі қызмет көрсету, кеңістікте бағдарлай алу, қарым-қатынас жасау)

2. Оқушының академиялық дағдылары (оқу, жазу, есептеу, мазмұндау және т.б.)

3. Білімі мен оқу дағдыларының жетістік деңгейі қай сыныптың деңгейіне сәйкес келеді?

4. Оқытудағы проблемалар қашан анықталған? _____

5. Мінез-құлық проблемалары _____

6. Оқытудағы проблемаларды жою үшін қолданылған оқыту әдістері мен басқа да көмек _____

7. Педагогтің сұрап отырған көмегі: психолог, логопед, дефектолог және т.б. _____

Педагог(гер)

(Қолы)

(Аты және тегі)

(Қолы)

(Аты және тегі)

(Подпись)

(Имя и фамилия)

(білім беру ұйымының атауы)

Білім алудағы жетістіктерін өлшеу/бағалау

Күні _____

1. Оқушының тегі және аты _____

2. Туған жылы _____ сыныбы _____

3. Бастапқы бағалау күні _____

4. Бастапқы бағалаудан кейінгі кезеңдегі оқушының жетістіктері:

А. Мұғалім (Қандай мақсаттар қойылды? Бұл мақсаттарға қалай қол жеткізілді?) _____

Б. Логопед (Қандай мақсаттар қойылды? Бұл мақсаттарға қалай қол жеткізілді?) _____

В. Арнайы педагог (Қандай мақсаттар қойылды? Бұл мақсаттарға қалай қол жеткізілді?) _____

Г. Кинезотерапевт/қозғалыстарды түзету бойынша педагог (Қандай мақсаттар қойылды? Бұл мақсаттарға қалай қол жеткізілді?) _____

Басқа

мамандар.....

(Қандай мақсаттар қойылды? Бұл мақсаттарға қалай қол жеткізілді?) _____

Педагог

(Қолы)

(Аты және тегі)

Мамандар:

(Қолы)

(Аты және тегі)

(Қолы)

(Аты және тегі)

(Қолы)

(Аты және тегі)

_____ (білім беру ұйымының атауы)

Білім алудағы жетістіктерін өлшеу/бағалау

Оқушының тегі және аты _____

Туған жылы _____ мекенжайы, телефоны, эл.поштасы _____

Үйіндегі тіршілік ету және оқу жағдайы _____

Оқушының денсаулық жағдайы (медициналық анықтамасынан көшірме, техникалық құралдарды пайдалану)

Сыныбы _____ Курсты қайталау _____

Оқыту тілі _____ Үйінде сөйлесетін тіл _____

Бағалау: бастапқы бағалау, қайта бағалау (астын сызу)

Егер бұл баланың бірінші рет бағалануы болмаса, соңғы бағалаудың күні _____

Күшті жақтары:

Оқытудағы қиындықтар

1. Психологиялық бағалау:

1.1. Бағалау құралдары _____

1.2. Күшті жақтары (танымдық, ұйымдастырушылық, мінез-құлықтық, тұлғалық және т.б., теориялық стандартты баланың жеке мүмкіндіктерімен салыстыру)

1.3. Қиындықтар (танымдық, ұйымдастырушылық, мінез-құлықтық, тұлғалық және т.б., теориялық стандартты баланың жеке мүмкіндіктерімен салыстыру)

1.4. Психологиялық бағалаудың қорытындысы _____

2. Логопедиялық бағалау:

2.1. Күшті жақтары (сөйлеу және тілдік қабілеттері көрсетіледі) _____

2.2. Қиындықтар (сөйлеу және тілдік қабілеттері көрсетіледі) _____

2.3. Логопедиялық бағалаудың қорытындысы _____

3. Педагогикалық бағалау:

3.1. Оқытудағы жетістіктері (жеке пәндер бойынша) _____

3.2. Оқытудағы қиындықтар _____

3.3. Педагогикалық бағалаудың қорытындысы _____

4. Басқа мамандардың бағалауы _____

Ерекше білім беру қажеттіліктерінің тобы туралы қорытынды _____

Ерекше білім беру қажеттіліктерінің деңгейі туралы қорытынды (жоғары емес, орташа, жоғары, өте жоғары) _____

Әрі қарай оқыту бойынша ұсынымдар (оқытуда қандай көмек беруге болатыны жөніндегі ұсынымдар) _____

_____ (Қолы) (Аты және тегі)

Педагог: _____ (Қолы) (Аты және тегі)

Мамандар: _____ (Қолы) (Аты және тегі)

_____ (Қолы) (Аты және тегі)

_____ (Қолы) (Аты және тегі)

Таныстым:

_____ (Ата-анасының (қамқоршысының) біреуінің қолы, аты және тегі)

3 Жалпы білім беру ұйымдарында оқуға арналған арнайы білім қажеттіліктері бар балалардың дайындығын есепке алуды жүзеге асырудағы халықаралық және отандық тәжірибе

Мектепке дайындау кезеңінде педагогтар мен психологтардың классикалық және қазіргі жұмыстарында мектепке дайындау сұрақтары кеңінен қолданылады, мектеп жасына дейінгі баланы эмоционалды, және физикалық, коммуникативтік, интеллектуалдық, әлеуметтік жаңа білім берудің күрделі құрылымын үйрету, арнайы білім қажеттіліктері бар балалардың типологиялық және психологиялық сипаттамаларын анықтайды.

Білім беру қызметінің талаптарына сәйкес баланың даму деңгейінің әртүрлі аспектілері зерттеледі, мектептегі білімге тиімді дайындалу үшін білім беру шарттары анықталады, баланың психологиялық дайындығын тексерудің әр түрлі әдістері қолданылады.

Грузия педагогтері балалар ЕБҚБ арнайы мектептен жалпыға бірдей білім беретін мектепке көшкенде педагогикалық ұжымның ерекше қолдауының маңыздылығын түсінуі қажет деп есептейді. Сонымен қатар, қолдау балаға ғана емес, оның отбасы мен жалпы білім беретін мектептің мұғалімдеріне де қатысты. Бұл жағдайда мына сұрақтар бойынша ойлануға тура келеді:

1. Жаңа мектеп ортасындағы өзгерістерге бала дайын ба?
2. Жаңа білім беру ұйымына және оқу процесіне қатысуға ата-аналар сенімді ме?
3. ЕБҚБ бар балалармен жұмыс істеуге мұғалімдердің дайындығына не дәлел болады?

Балалар өміріндегі кез-келген өзгеріс стрестік жағдай тудыруы мүмкін, сондықтан ересектердің (ата-аналар мен мұғалімдердің) қарым-қатынастары мен әрекеттері баланың тәжірибесіне және өмірінің қалған уақытына үлкен әсер етеді. Болашақтағы академиялық және әлеуметтік жетістіктер траекториясы үшін жетістіктер мен сәтсіздіктер шешімді бірізділікті қажет етеді.

Баланың мектептегі ортадағы өзгерістерге дайындығын анықтауға оған тиімді көшудің негізгі қағидаларын анықтауға кірісу ұсынылады:

- Инклюзия принципі және жеке тәсілдер.
- Балаға бағытталған процесс.
- Отбасылық және оқытушылық құрамның үйлесімділігі, бағытталуы.
- Тиімді коммуникацияға негізделген ұжымдық, біріккен процесс.
- Қолдаушы орта.
- Жоспарлы және дұрыс процесс.
- Тұрақты мониторинг және рефлексия.

Балалардың ЕБҚБ білім беру жүйесіне ауысуына дайындық мәселесін зерттеу мақсатында, грузин мұғалімдері төмендегі кестелерде келтірілген көрсеткіштерді пайдалануды ұсынады. (1-3-кестелер)

1-кесте

Дайындалған жанұя:	Көрсеткіштер
<ul style="list-style-type: none"> - Отбасылар мектепке бару туралы ақпаратқа қол жеткізе алады. - Отбасылар мектеп процестеріне қатысады. - Отбасылар балаларға тәлім беруде серіктес болып табылады. - Отбасы мен мектеп арасындағы өзара қарым-қатынас жауапты. 	<ul style="list-style-type: none"> - Отбасылар өз балалары туралы / отбасының мәдени ерекшеліктері туралы ақпарат алады. - Отбасылар бала туралы толық ақпарат алады. - Мектептер отбасылармен / қамқоршылармен қарым-қатынас жасайды, сондай-ақ, мектепке дейінгі білім беру кездесулерін ұйымдастырады. - Отбасылар басқа отбасылармен, ата-аналармен араласады. - Отбасылар мектеп шараларына қатысады. - Мұғалімдер балалармен және отбасыларымен жақсы қарым-қатынас орнатқан (олар балалар мен олардың ата-аналарын жақсы біледі).

2-кесте

Дайын педагогтар/ білім беру ұйымдары	Көрсеткіштер
<ul style="list-style-type: none"> - Мұғалімдер балаларға білім берудің үздіксіздігін қамтамасыз етеді. - Мұғалімдер мектепті жаңадан бастағалы тұрған балаларға, дұрыс жоспар жасай алатынына сенімді және дыйындығы мол. - Оқытушылар өз балаларын оқытуда отбасыларды серіктестері ретінде қарастырады және оларға оқыту процессіне қатысуға мүмкіндік береді. - Мектепке дейінгі білім беру мұғалімдері мен мектеп мұғалімдер арасындағы қарым-қатынастар жауапты және бір-біріне көмекке әзір екенін көрсетеді. 	<ul style="list-style-type: none"> - Баланы тәрбиелеу және дамыту туралы ақпарат баланы мектепке қабылдау кезінде беріледі. - Мұғалімдер баланың жеке қажеттіліктері туралы біледі және баланың ауысу процесіндегі талаптарына бейімделген қамтамасыз етеді. - Мұғалімдер отбасыларымен және қамқоршыларымен сыйластық қарым-қатынаста, балаға қатысты ақпарат белсенді түрде зерттеліп, мектепке дейінгі білім беру мен мектеп арасында ақпарат алмасылады. - Мұғалімдер ата-аналармен бала мектепке бармас бұрын байланысады. Жергілікті уақытша үдерістердің желілері құрылады және дамиды. - Мектепке дейінгі білім беру

	<p>мекемелерінің мұғалімдері бала мектепте оқуын бастағаннан кейін де, мектеппен және ата-аналармен қарым-қатынастарын жалғастырады.</p> <p>- Мектеп мұғалімдері мен мектепке дейінгі тәрбиешілер бір-бірімен сыйластық қарым-қатынас жасайды, және бала туралы білімі мен тәжірибесін бөліседі. Мұғалімдер отбасыларды қолдайды және мектепке ауысу процесінде өз сенімдерін арттыруға тырысады.</p>
--	---

3-кесте

Дайындалған бала	Көрсеткіштер
<ul style="list-style-type: none"> - Бала өзін мектеп ортасында қауіпсіздікте, қорғанышта болатынын сезінеді. - Бала мектептегі ортада әлеуметтік және эмоционалды тұрақтылықты көрсетеді. - Бала мектеп қауымдастығына тиесілі болу керек сезімінде болады. - Бала оқу процессіне үздіксіз қатысады. - Бала мектеп педагогтері мен басқа да балалармен жақсы қарым-қатынаста. - Бала өзін сенімді оқушы ретінде сезінеді. - Бала оқуға бейімділігін көрсетеді. 	<ul style="list-style-type: none"> - Бала ата-анадардан/қамқоршылардан жеңіл түрде айырылысып кете алады. - Бала үздіксіз мектепке барады және оқу процессінде қатысады. - Бала мектептегі білім туралы, соның ішінде мектептің оқу жоспары, негізгі қызметкерлер және олардың рөлі туралы білімдерін көрсетеді. - Бала өзіне достар табады. - Бала өзіне көмек қажет болғанда табады. - Бала сұрақ қояды және сыныптық талқылауға қатысады. - Бала үйренеді және жаңа нәрселерді зерттейді. - Бала мұғалімдер мен құрдастарымен сенімді қарым-қатынас жасайды.

Жақсы дайындық пен жатық ауысу арқасында балалардың мектепке дейінгі қысқа мерзімді және ұзақ мерзімді нәтижелерін қалыптастырудың жақсы әсерін береді. Тиімді мектепке дайындық тәжірибесі мен өтпелі бағдарламалар, мамандар мен отбасыларға кейбір балалардың мектепке дайын болғанын және жемісті мектептің тәжірибесі үшін қажетті дағдылар мен қасиеттерге дайындауға көмектеседі. Мектепке дейінгі дайындық және ауысу тәжірибесіне қызмет көрсету, отбасылар мен мектептер арасындағы байланыстарды да қалыптастырады. [38].

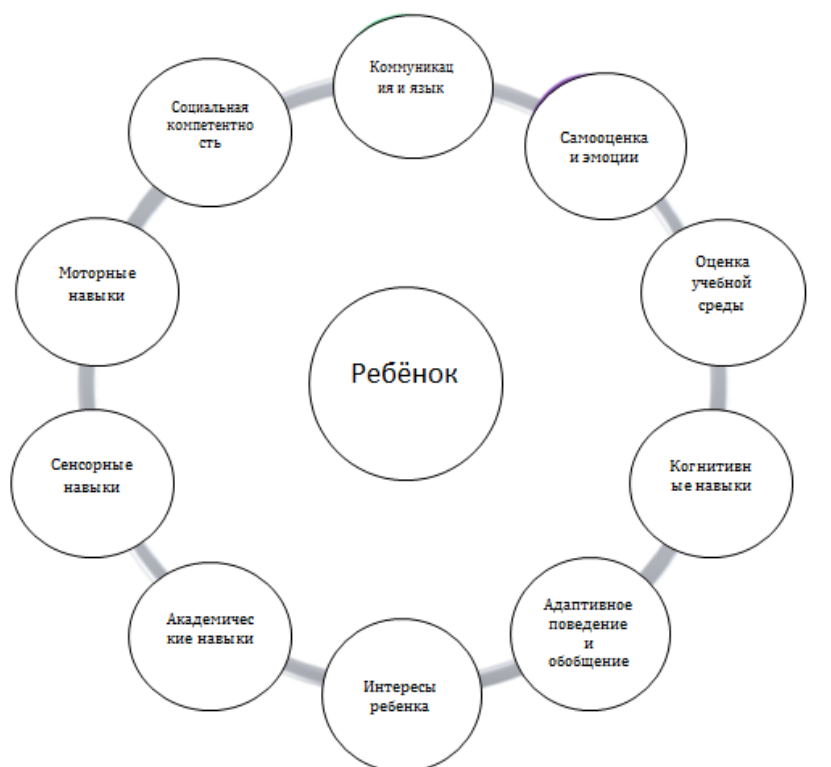
Түйінді сұрақтар баланың мүмкіндігі мен қажеттіліктерін бағалау үшін, арнайы қажеттіліктерді өлшеуге арналған тапсырмалардың бағыттарын анықтау үшін қолданылады:

- Неге біз бағалаймыз?
- Біз нені бағалаймыз?
- Біз қалай бағалай аламыз?

Грузия педагогтері бағалаудың негізгі мақсаттарын мынадай етіп береді:

- Балалар / оқушылар немесе оқушылар тобы туралы жиналған ақпаратты жинау, түсіну және түсіндіру.
- Бала туралы көбірек білу, оқу мен даму жағдайын және қоршаған ортаны маңыздырақ және тиісті түрде қамтамасыз ету.
- Қажеттілікке қарай оқытудағы мүмкін болатын өзгерістерді жоспарлау, қосымша қолдау көрсету.
- Дамытушы шаралар мен оқуды жоспарлау және нұсқаулар мен кеңестер ұсыну.
- Баланың нені үйрену керектігі және оқытудағы қолданылатын әдістерді анықтау.
- Прогрестің мониторингі және бағалау.

Баланың мұқтаждықтары мен қажеттіліктерін бағалау кезінде диагностикаға кешенді және кіріктірілген тәсілдің маңызы ерекше.



1 сурет. Диагностиканың мақсатты және кешенді тәсілдері

Одан әрі педагогтер өздерінің сыныптардағы бақылауларын үнемі жазып отыруды және оны әріптестерімен талқылауды ұсынады. ЕҚББ балаларды

оқыту үшін бұл серіктестіктің пайдасы көп. ЕҚББ-мен балалармен жұмыс жасайтын практиктер, ЖДА іздестіруге бағытталған кез-келген бағалау құралдарын әзірлей алады. Қажет болған жағдайда бағалау құралдарын оқу, жазу және математика дағдыларын анықтау маңызды. Төмендегі кестеде ерекше қажеттіліктерді бағалау құралдарының мазмұнын қалыптастыруға негіз болатын мысал келтірілген.

4-кесте. *Пәндерді үйрену бойынша, дағдылар*

Математиканы оқып үйренуге дейінгі дағдылар	Пікірлер немесе баллдар
<ul style="list-style-type: none"> - сан мен барлық санның түсінігі, нысандардың санын анықтау (мысалы, үстел үстінде төрт қарындаш). - Сандарға сәйкес, бөлшектерді жою және нысандарды біріктіру. - қатардағы реттік нөмірлерді анықтау және реттік нөмірлердің түсінігі (бірінші, екінші, соңғы) / бірінші, екінші, үшінші сияқты әр ұстанымда нысандарды сәкестендіру. - 1-ден 20-ға дейінгі сандарды тану. - «аз» «көп» «ұзын» «қысқа» салыстырмалы тілдерді қолданылуы және түсінігі. - Жоғары / төмен, астында / үстінде сияқты кеңістіктік қатынастарды сипаттау үшін тіл қолданыңыз. - Сандардың мәні туралы түсінік, мысалы, «қайсысы аз, 8 немесе 4?» . - Нысандарды нақты атрибуттарға сәйкес сұрыптау және жіктеу. 	

5-кесте

Оқуға дейінгі дағдылар	Пікірлер немесе баллдар
<ul style="list-style-type: none"> - Өз атыңның әріптерін тану. - Кейбір негізгі сөздерді тану. - Әріптердің аталуы мен танылуы. - Дыбыстар мен әріптер арасындағы қарым-қатынасты білу - әріптер мен дыбыстар сәйкестендіру. - Қоршаған ортадағы кейбір баспа, белгілер мен атауларды тану (мысалы, «тоқта» белгісі) - Сөз жасау үшін дыбысты синтездеу. - Бірнеше жиі қолданылатын, қысқа сөздерді оқу. 	

6-кесте

Жазуды үйренуге дейінгі дағдылар	Пікірлер немесе баллдар
<ul style="list-style-type: none"> - (, -, O, +, /, □, \, X, Δ) фигураларын салу. - Өз атын немесе отбасы мүшелерінің атын жазу. - Жеңіл/оңай сөздерді көшіру. - Негізгі сөздерді жазу. - Сөйлемдегі сөздерді байланыстыру. - Дыбысты тыңдау арқылы жиі қолданылатын сөздерді жазу. - Сөз жасау үшін әріптерді синтездеу. 	

Сонымен қатар, білім беру қажеттіліктерін өлшеу үшін мұғалімдер баланың сараптамасын жүргізудің маңыздылығын атап көрсетеді. Мұғалім ойын немесе тапсырманы орындау барысында баланың басқа оқушылармен НББ өзара қарым-қатынасын бақылайды. Төменде грузин оқытушылары ұсынатын байқауды жазу кестесі көрсетілген.

7-кесте Ойын барысында баланы бақылау

Бала: Жасы: Бақылау күні: Бақылаудың мағынасы: Бақылаудың ұзақтығы: Бақылаушы: <i>Бақыланады – 1; Бақыланбайтын – 0; Әрекетсіз – ә/ж</i>		
Бақылаудың аспектілері	Баға	Пікірлер
Белсенді қатысады		
Өзін-өзі басқарады, қызметті бастайды, не істеу керектігін анықтайды		
Өзін сенімді/қауіпсіз сезінеді		
Көңіл-күйін білдіреді		
Кедергілерді, қиындықтарды жеңуге тырысамыз		
Мақсатты, іс-әрекетті өзгертеді		
Негізгі ережелерді ұстанады		
Нысандарды/материалды қолданады		
Шығармашылықты, дәстүрлі емес объектілерді пайдалануды көрсетеді		
Қызметті қайталайды, белгілі бір уақыт ішінде қызмет саласы мен сол нысандары аясында		

Жаңа сынақтарды / әсерлерді іздейді (қозғалмалы, әлеуметтік, танымдық)		
Басқаларды өзіне қосып алады (балалар, ересектер)		
Өз қажеттіліктері мен талаптарын қанағаттандыру үшін, басқа адамдармен ынтымақтасады		
Басқа топтың балаларына қосылып, олармен ойнайды		
Көшбасшыдан тергеуші рөліне ауысады		
Объектілерді, ойыншықтарды басқалармен бөліседі		
Көңілді, ойын баласы ретінде көрінеді		
Жағдайға сәйкес ауызша және ауызша емес сигналдарды қолданады		
Басқалардың сигналдары мен бастамаларына дұрыс жауап береді		

Білім алу қажеттіліктерін бағалау нәтижелерін ресімдеу үшін көптеген грузин мектептері өздерінің форматтарын таңдайды. Тіркеудің негізгі мақсаты арнайы білім беру қажеттіліктерін жүйелі түрде (өлшеу / бағалау) жүргізу болып табылады. Тіркеу тәсілдерінің бірі баланың коммуникативтік паспорты болуы мүмкін.

Коммуникативтік паспорт баланың қажеттіліктері, қабілеттері, артықшылықтары мен антипатиясы, денсаулығы мен баланың өміріндегі маңызды адамдар туралы ақпаратты қамтиды. Ақпарат қарапайым және бейресми тілде ұсынылуы мүмкін, осылайша баланың жетістіктері көрсетіледі. Ақпарат кез-келген адамға оңай танылуы тиіс. Коммуникативтік паспортта фотосуреттер, иллюстрациялар болуы мүмкін.

Коммуникативтік паспорттың жасау бойынша жұмыстың нұсқалары әртүрлі болуы мүмкін: ата-аналармен бірлесіп құрастырылған, немесе баланың өз паспорттың таныстыруын сыныпқа келгенге дейінгі түсірілген бейне түрінде болуы мүмкін. Мұндай іс-шаралар бүкіл сыныпты баламен таныстыруды ғана емес, сонымен бірге НББ-мен сыныптастарды қабылдауға дайындалуға мүмкіндік береді.

Байланыс паспорттының мазмұны әртүрлі болуы мүмкін, бірақ балаға мүмкіндігінше көп ақпарат алмасуға бағытталған.

Коммуникативтік паспорттының мазмұндық үлгісі:

- Мен туралы (аты, жасы және басқа да жеке ақпарат)
- Менің денсаулығымның жағдайы
- Менің өмірімдегі менің отбасым және басқа да маңызды адамдар
- Менің сенсорлық функцияларым (көру, есту)
- Менің мторлық дағдыларым

- Менің когнитивті дағдыларым
- Менің коммуникативті және интерактивті дағдыларым
- Менің көңіл-күйім мен тәртібім
- Өзімдік қызмет көрсету дағдыларым
- Менің қызығушылықтарым – маған ұнайтын және ұнамайтын заттар
- Өздігімнен мен не жасаймын, мен үшін жасап беретін, басқалардың көмегімен не жасаймын
- Менімен бірге жұмыс жасағанда және менімен сөйлескенде нені ескересіз? • Мен жайында басқада маңызды ақпарат

Бала туралы егжей-тегжейлі ақпаратты белетін мұғалім жағдайды бағалауға / өлшеуге кіріседі және сыныптағы жұмысты жоспарлау стратегиясын түсінуге кіріседі. Коммуникативтік паспорт баланың НББ-ның қажеттіліктерін өлшеу үшін әртүрлі формаларды жасауға мүмкіндік береді. Төменде бағалау нәтижелерін ресімдеу үшін нұсқалары бар, кестелер көрсетілген.

8-кесте. *Бағалау нәтижелерін ресімдеу формасы* (1-нұсқа)

Жеке нөмірі	
Жеке ақпарат: Баланың тегі, аты: Туған жылы: Мекен-жайы: Байланыс ақпараты:	
Медициналық ақпарат:	
Отбасындағы орта:	
Білімі туралы:	
Білім беру ұйымдары	
Бағалауды жүргізген тұлға Байланыс ақпараты:	
Әдіснамалық баға беру:	

Бағалау аумағы

Қозғалтқыш / моторлық дағдылар (жалпы және кішігірім моторлық дағдылар)	
Когнитивтік функциялар: (жады, назар аударуы, қабылдау, ойлау)	
Сөйлеу және тіл	

Академиялық дағдылары	Оқу
	Жазу
	Сөйлеу
	Математика
Көңіл-күйі және тәртібі	
Коммуникация және өзара қарым-қатынас (Әлеуметтік дағдылары)	
Адаптивтік дағдылар / өзін-өзі қамтамасыз ету	
Қызығушылықтары мен ұмтылуы	
Басқа да маңызды ақпарат	
Түйіндеме:	
Баланың мықты жақтары	Баланың қиындықтары

9-кесте. *Бағалау нәтижелерін ресімдеу формасы (2 нұсқа)*

Баланың аты және тегі			
Туған күні / жасы			
Білім беру ортасы туралы ақпарат			
Сынып			
Ата-аналары / жауапты тұлғалар			
Мекен-жайы			
Байланыс ақпараты			
Қызметі		Мықты жақтары	Қиындықтары
Академиялық дағдылары	Оқу		
	Жазу		

	Математика		
Когнитивті дадылары			
Эмоциялар мен тәртібі			
Коммуникация және әлеуметтік дағдылары			
Қозғалтқыш дағдылары			
Өзіне-өзі қызмет ету дағдылары			
Білім беру контексті			

Грузия елінің мұғалімдері білім беру қажеттіліктерін бағалау/өлшеуді негізге ала отырып, бала дамуындағы өзекті мәселелер мен баланың тікелей дамуын айқындау үшін қорытынды жасауға мүмкіндік беріп, инклюзивті білім беру бойынша тәжірибелік жұмыстарын үйренді. Сондай-ақ, басқа елдердің мамандары сияқты, Грузия елінің педагогтері білім беру жүйесін жоспарлауда балалардың НББ-мен жұмыстарын жүйелі ұйымдастыруға болатынын көрсетті. Ұжымдық жоспарлау бойынша, НББ-мен баланың білім алуындағы нақты мәселені, әр мұғалім оқушыға уақытында қолдау көрсету мүмкіндігін береді.

Инклюзивті білім беру мәселелері бойынша Литваның тәжірибесін зерделеу ерекше білім алуды қажет ететін балаларды жалпы білім беру ұйымдарына кезең-кезеңімен қосу мен жүйелі тәсіліне назар аударуға мүмкіндік берді.

Литвада арнайы білім беру қажеттілігі (бұдан әрі - АБҚ) дегенді айрықша қабілеттері, туа біткен немесе пайда болған бұзылыстар, сондай-ақ қоршаған ортаның қолайсыз факторлары салдарынан пайда болатын оқу процесіне көмек немесе қызмет көрсету қажеттіліктері деп түсінеді.

Инклюзивті білім беруге ықпал ететін негізгі факторлар ретінде литвалық сарапшылар төмендегілерді атап көрсетеді:

- Инклюзивті білім берудің саясаты мен әдіснамасына сәйкес заңнамалық базаны;
- Мұғалімдерді даярлау – АБҚ бар балалар туралы мұғалімдерге қажетті ақпараттар ұсыну;
- АБҚ бар тұлғалармен нақты интеракция – эмпатия, толеранттылық

тек интеракция процесінде өзгеше қалыптасады;

- Кемсітушілікті азайту, «өзге», «ерекше» баланы қабылдамау және оны басқаларға қосу мен интеракция жасауға және оның қатысуына (әртүрлі жағдаятта) ықпал ету тәрізді педагогтердің оң тәжірибесімен алмасу;

- Жалпы білім беретін мектептердің мұғалімдерінің бағдарламаларды бейімдей білуі және АБҚ бар балаларды оқытуда баламалы әдістерді қолдануы және т.б.

Литваның білім министрлігі мұғалімдерді даярлау бойынша оқу жоспарына «Арнайы педагогика», «Инклюзивті білім беру» және т.б. арнайы пәндерді енгізуді ұсынды. Білім және ғылым министрінің бұйрығы бойынша (2017) жоғары санатты алуға ұмтылған әрбір мұғалім «Инклюзивті білім беру» (60 академиялық сағат) курсының тыңдауы және практикалық тапсырмалар орындауы тиіс.

Жоғарыда көрсетілген өзгерістер елімізде *жаңа білім беру шынайылығын* құрды. Мұғалімдер мен арнайы педагогтерді даярлауға арналған бағдарламалар ұдайы жетілдіріліп отырады. Осыған сәйкес, негізгі мақсаты студенттерге құзыреттіліктерді дамытуға, кәсіпқойлар үшін қажетті:

- инклюзивті білім беруде әртүрлі балалармен;
- ынтымақтастық қарым-қатынасын орнатумен;
- АҚБ жеке, командалық және институционалдық деңгейге сәйкестігін

үйлестірумен жұмыс істеушілерге ықпал ететін білім беру ортасын құру болып табылады.

Бағдарламаларды жетілдіру тек жаңа мазмұн мен пәнді білуге бағытталмаған, сонымен қатар құндылықтар мен болашақ мамандардың дүниетанымына көңіл аударылады.

Инклюзивті мектеп жағдайында жұмыс істеу үшін даярлау кезеңінен бастап болашақ литвалық педагогтерді білім алушыларды білім беру қажеттіліктері бойынша топқа бөлумен таныстырады.

Оқыту өз-өзіне қызмет көрсетуге, өз бетінше жұмыс істеуге, әлеуметтік дағдыларға және т.б. бағытталған жағдайда 1-2 пәннен бастап немесе мазмұн түбегейлі өзгергенге дейінгі салалар. 1-ден бастап 4 балға дейін бағалау.

Бағдарламаның өзгеруі

Бейімделген жалпы бағдарлама. Мазмұн – сол сыныптың оңайлатылған және жеңілдетілген бағдарламасы. Бұл бағдарламаның мақсаты бағдарламалық талаптарды қанағаттандыру деңгейінде меңгерген оқушы жетістігі болып табылады. Бейімделген бағдарламаның негізгі мазмұны бала контекстен «қалып қоймайтын» барлық сынып жұмыс істейтін бағдарламаға сәйкес келуі керек. Сол бағдарламамен оқиды, бірақ пәндегі тақырып мазмұнының көлемі мен тереңдігі жағынан айырмашылығы бар.

Дербестендірілген бағдарлама. Бұл интеллектісінде бұзылыстары бар балалар оқитын бағдарлама. Бағдарлама мақсаты жалпы талаптарға сәйкес келмеуі мүмкін.

Ең бастысы, мазмұнды оңайлату және нақтылау маңызды болып табылады (IQ 69 и <). Ең бастысы, мазмұнды оңайлату және нақтылау маңызды

болып табылады. Оқушы оның сыныптастары оқыған тақырыптық мазмұнның талаптары қалады. Кейбір жағдайларда (интеллектінің орташа бұзылысы IQ 49 и <) оқыту әлеуметтік және өмірлік дағдыларды қалыптастыруға бағдарланған жалпы бағдарламаларға сәйкес келмейді.

Оқу нәтижесі - оқушы жетістігі.

Егер оқу пәні бойынша оқушы жетістігі қанағаттанарлық деңгейден төмен болса, 2 жыл бойына бағдарламалық талаптардың деңгейіне сәйкес келмесе бағдарламаның өзгеруі мүмкін.

Оқу жоспарының өзгеруі.

АБҚ-ның бұзылыс сипаттамасы мен деңгейіне байланысты оқу жоспары 15-тен 30%-ға дейін өзгеруі мүмкін.

Сол себепті:

- Жекелеген пәндерден сабақтар саны көбеюі немесе азаюы;
- Кейбір пәндерді оқыту жеке ұйымдастырылуы мүмкін.

Литваның Білім және ғылым министрлігі жекелеген оқушылардың топтары бойынша оқу жоспарын өзгерту жөнінде ұсынымдамалар дайындады.

Оқыту әдістерін іріктеу.

Әдеттегі оқыту әдістері баламалы (басқа мүмкін болатын) әдістермен байланысатынын көрсетеді.

Баламалы әдістерді әдеттегі әдістермен оқыту кезінде егер оқушы жекелеген оқу пәндері бойынша оқи, жаза, санай алмаған жағдайда қолдану ұсынылады. Баламалы әдістердің маңыздылығы әсіресе бағдарламаны барынша меңгеруге ұмтылу кезінде маңызды болып табылады.

Баламалылығы зерделенеді/ АБҚ бар баланы оқыту кезінде қолданылатын оқыту әдістерінің тиімділігі. Қолданылатын әдістердің баламалылығы мен тиімділігін психолог, арнайы педагог бағалайды.

Осыған сәйкес:

- Бала оқыту процесі кезінде көретін қиындықтардың сипаттамасы.
- Ұқсас қиындықтардың әртүрлі себептері болуы мүмкін екенін есепке ала отырып, қиындықтардың мүмкін болатын себептері анықталады (арнайы педагог, логопед, психолог бағалайды).
- Бала қандай стратегияларды пайдаланатыны белгіленеді (ол қалай оқиды?).
- Оқушы қандай стратегияны пайдаланатыны туралы мұғалімнің ақпараты.
- Мұғалімнің баланы оқыту кезінде қолданатын әдістері (*мұғалім қалай оқытады?*) және олардың баланың қажеттілігіне сәйкестілігі ескеріледі.

Оқулықтарды, оқу құралдарын іріктеу, оқу материалдарын дайындау.

Оқу ресурстары оқушы білім алатын оқу жоспарын, бағдарлама мазмұнын, бағдарлама өзгерістерін және т.б. есепке ала отырып, іріктеледі. Арнайы оқу құралдары: АБҚ бар балаларға арналған оқулықтар; қаріптері үлкейтілген кітаптар, көзі көрмейтіндерге арналған оқу құралдары (Брайль

бойынша); таңбаларды пайдаланатын оқу құралы (ыммен сөйлеу); бедерлі суреттер, сызбалар, арнайы дәлбедерлер, жазулары бар бейне материалдар, оқу компьютерлік бағдарламалар және т.б.

Орынды іріктеу және ортаның бейімделуі.

Орын мен ортаны іріктеу моторлы-қозғалыс аппараты, есту, көру бұзылулары, дамуында жан-жақты бұзылыстар, мінез-құлығында бұзылыстар және т.б. бар балалар үшін өзекті болып табылады. Орын мұғалімге (дыбыс көзіне, тақтаға) жақын таңдап алынады, арнайы жарықтандыру, парталардың биіктігін реттеулер мен т.б. пайдаланылады.

Техникалық құралдар қажеттілігі.

Техникалық құралдар тірек-қозғалыс аппараты бұзылулары, есту, көру және т.б. бұзылулары бар балалар үшін таңдалып алынады.

Компьютерлік өтемік техниканы қолдану.

Арнайы педагогикалық көмек.

Арнайы педагогтің, тифлопедагогтің, сурдопедагогтің, логопедтің көмегі қажетті көмектің қарқындылығы бойынша анықталады (аптасына 1 сабақтан 5 сабаққа дейін).

Арнайы көмек.

Мұғалімнің көмекшісі бұзылыстарының салдарынан оқу процесіне өз бетімен қатыса алмайтын, орташа, ірі және өте ірі АБҚ бар оқушыларға көмек көрсетеді.

Көмекші өзіне-өзі қызмет көрсету, тамақтану салаларында оқушыға (немесе топтарға) көмектеседі, үй-жайларда бағыт-бағдар алуға, жүруге, оқу құралдарын пайдалануға көмектеседі, мәтінді оқиды, конспекті жасайды басқа да қызметтер көрсетеді. Аудармашы ыммен сөйлеу арқылы ауызша сөйлеуді ыммен сөйлеуге және керісінше аударды. Арнайы көмек қарқындылығы бойынша бағаланады (күніне 1 сағаттан 8 сағатқа дейін).

Психологиялық және әлеуметтік-педагогикалық көмек қажеттіліктері.

Психологиялық және әлеуметтік-педагогикалық көмек қажеттіліктерін бір реттіктен тұрақты түрде көрсетілетін көмектің қажетті қызметінің қарқындылық деңгейі бойынша психолог және арнайы педагог бағалайды.

Арнайы білім беруді және білім беруде қолдауды қаланың (ауданның) психологиялық-педагогикалық қызмет (ППҚ) басшысы тағайындайды. Білім беруде қолдауды мектеп деңгейінде мектеп басшысы тағайындайды. Мысалы:

Егер бала мектепке бармаса, онда ата-аналар ППҚ-ға жүгінеді. ППҚ бағалау жүргізеді. Содан кейін ППҚ арнайы оқыту немесе білім беру ортасын тағайындайды.

Егер бала мектепке (б/б) барып жүрсе, онда мұғалім бақылау формасын (б/б) немесе сауалнама (мк) толтырады. Мұғалім мектептегі бала амандығы комиссиясына жүгінеді. Комиссия ата-аналардың келісімін алып, бағалау жүргізеді.

Егер комиссия білім беруде оқушыға қолдау көрсету қажет деп анықтаса, онда комиссия қызметке жүгінеді. Қызмет басшысы баланы ерекше қажеттіліктерді (ЕК) қолдауға арналған тізімге қосу туралы құжатқа қол қояды.

Комиссия ата-аналардың келісімін алып, ерекше қажеттіліктерді қолдауды ұсыну туралы анықтама толтырады. Комиссияның шешімінде оқыту бағдарламасын оқушыға бейімдеу қажеттігі туралы қорытынды қамтылуы тиіс. Ата-аналардың келісімі қажетті шарт болып табылады, осыдан кейін ғана комиссия топты және ӘҚЖ деңгейін анықтау үшін қызметке жүгінеді, оларды да ата-аналармен және мұғалімдермен талқылайды. Жоғарыда сипатталған кезеңдерден өткеннен кейін ғана комиссия арнайы немесе ерекше қажеттіліктер туралы қорытынды шығарады.

Егер оқушының есту қабілетімен проблемалары болса, бағалау және оқыту кезінде оқушыға қандай көмек керектігі туралы ұсынымдар алу үшін Қызмет мектеппен бірге Саңырау және нашар еститін балаларға көмек көрсету орталығына жүгінуге міндетті. Егер оқушының көру қабілетімен проблемалары болса, бағалау және оқыту кезінде оқушыға қандай көмек керектігі туралы ұсынымдар алу үшін Қызмет мектеппен бірге Зағип және нашар көретін балаларға көмек көрсету орталығына жүгінуге міндетті.

Қайта бағалау қажеттігі туралы мәселе туындайтын жағдайлар болған кезде, мектеп комиссиясы қызметке жүгінеді. Мұндай сәттер бірнеше жағдайларда болуы мүмкін:

- Бірінші бағалау кезінде екінші бағалау қажет болатыны көрсетілгенде;
- Комиссия топты және ӘҚЖ деңгейін нақтылауда, оқыту бағдарламасын өзгертуде;
- Баланың ата-аналары жүгінген кезде;
- Егер ата-аналар қызметтің бағалау нәтижелерімен келіспесе, олар Арнайы педагогика және психология орталығына жүгінеді.

Білім алушыларға арналған жеке оқу жоспары (бұдан әрі - ЖОЖ) жалпы білім беретін оқу орындарында инклюзивті білім беруді дамытуды қамтамасыз ететін куррикулярлық құжаттардың негізгі бөлігі болып табылады. ЖОЖ жалпы білім беру процесінде баланың инклюзиясына ықпал етеді, оның әлеуетіне қарамастан психофизикалық дамытуды қамтамасыз етеді. ЖОЖ ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар үшін оқу процесін ұйымдастыру мен іске асырудың үйлестірілген құралы ретінде анықталады.

ЖОЖ:

- оқытудың тиісті жылына арналған оқушының түпкі білім беру мақсаттары соңғы білім беру мақсаттарынан ерекшеленуі мүмкін және Молдованың Ағарту министрлігі бекіткен жалпы куррикулум қарастыратын оқытудың басқа мазмұнына сүйенеді, оқушының қызығушылығы мен қажеттілігінің күшті жақтарын сипаттап көрсететін куррикулярлық әзірлеме;
- білім беру процесін ұйымдастыруда оқушының ерекше қажеттілігіне жауап беретін іс-қимыл жоспары;
- бала жетістіктерін есепке ала отырып, білім беру процесін ұйымдастыруда педагог қызметкерлерге арналған қолдау;

- жоспарға сәйкес оқушыға алдына қойған мақсаттар мен міндеттерге жетуде көмектесуге үндейтін оқушының, оның ата-анасының, басқа да тұлғалардың жауапкершілігін бөлетін механизм;

- тұрақты түрде толықтырылып тұратын және баланың даму бағыты көрсетілетін жеке іс парағы;

- оқу орындарының қызметкерлері әзірлеген, іске асырған, қайта қаралған/өзектендірілген жоспар;

- қажет болған жағдайда өзгертілетін үйлесімді жұмыс құжаты болып табылады.

Инклюзивті процестерді енгізу бойынша Литваның және басқа да ТМД елдерінің тәжірибесін талдау, арнайы педагогтердің жинақталған тәжірибесін қолдаусыз, ерекше қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беретін мектептерге қосу мүмкін еместігін көрсетеді. Қазіргі уақытта, жалпы біздің қоғам үшін де, педагогикалық қауымдастық үшін де инклюзивті білім беру жаңа леп болып табылатын кезде, логопедтердің, дефектологтардың және басқа да мамандардың көпжылғы жинаған тәжірибесі ерекше қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беретін мектептерге қосу үшін негіз болады. Сонымен бірге халықаралық тәжірибені талдау басқа елдердің комиссиялары мен қызметтерінің жұмысында қазақстандық психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияның, мектептегі психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиумның функцияларымен ұқсастықтар бар екенін көрсетеді.

Қорытынды

Арнайы және жалпыбілім беретін мектеп мұғалімдерінің арасында үнемі тәжірибе алмасу болуы қажет. Өйткені жалпы тәжірибені талқылау - ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың білім беру қажеттіліктерін өлшеу / бағалау, жеке жоспарларды жоспарлау және тұтастай алғанда білім беру кеңістігін ұйымдастыру бойынша жүйелі тәсілдерді қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Өлшеудің барлық түрлері/дайындықты бағалау әлеуметтік дағдыларды, қарым-қатынастық, эмоционалдық, моторлық және сенсорлық дағдыларды, сондай-ақ академиялық дағдыларды қамтуы қажет. Сонымен қатар, өлшеу / бағалау бейімделгіш мінез-құлықты және оқу ортасын бағалауды қамтиды.

Жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің өз тәжірибесінде қолданатын көптеген бағалау түрлері, бағалаудың техникалары/құралдары бар.

Барлық бағалау мүмкіндіктерін сыныпта қолдану үшін бейімдеп кестеде, карталарда және басқа да нысандарда жасауға болады.

Ерекше білім беру қажеттілігін өлшеу / бағалау үшін кәсіби дағдыны дамыту қажеттілігін түсіну керек және оны бағалау ресіміне дайындықсыз іске асыру мүмкін емес.

Бағаның нәтижесін ресімдеу және ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды оқыту стратегияларын дұрыс таңдау үшін бағаның қандай этникалық принциптерін сақтауды білу маңызды болып табылады.

Глоссарий

Жақын даму аймағы – ересек адамның көмегі арқылы баланың бастамасымен жасалатын балалар мен ересектер арасындағы ынтымақтастық кеңістігі.

Еркін қозғалыс аймағы – бұл баланың өзбетінше әрекеті.

Ынталандыратын әрекет аймағы – бұл әрекет ересектермен құпталатын, бірақ орындалуға міндетті емес әрекет.

Скаффолдинг – баланың жеке мүмкіндіктері ескерілген ересек бастамасының, оның оқытуға ықпал ету бастамасының аймағы.

Қозғалу қабілеті – бұл әр түрлі әрекеттерді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін дене қозғалысы.

Формальді емес бағалау – білім алушының күнделікті іс-әрекеті барысында жүргізілетін бағалау.

Формальді бағалау – тиісті және нақты ақпарат алу мақсатында мұғалімнің алдын ала дайындаған материалдары пайдаланылатын бағалау.

Бастапқы бағалау – білім алушы бір өзі болғанда немесе құрдастарымен өзара қарам-қатынас кезінде жүргізуге болатын, білім алушы жөнінде ақпарат алуға мүмкіндік беруші басталатын жерін анықтау үшін қолданылатын бағалаудың түрі.

Үздіксіз бағалау – құрдастарымен және ересектермен өзара қарым-қатынасын қоса алғанда, оқыту мен мінез-құлықтың барлық аспектілері бойынша оқушының ілгерілеуі немесе артта қалуы туралы біртіндеп ақпарат жинауды білдіретін бағалау түрі.

Скрининг – сыныпта немесе мектепте белгілі бір ауытқуы болуы мүмкін оқушыларды анықтауға бағытталған қысқаша бағалау.

Қолданылған әдебиеттер

1. Жұмыс істеудің, еңбекке жарамсыздықтың және денсаулықтың халықаралық жіктемесі / Женева. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы, 2001г, с.346.
2. Собрание сочинений: в 6 томах / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1982. Том 5 : Основы дефектологии, 1983. – 368 с.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.с. 387.
4. Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2006. С.9.
5. Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2006. С.33.
6. Выготский Л. С. Проблема возраста//Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2006. С.34).
7. Фаликман М.В. Методология конструктивизма в психологии познания. Психологические исследования, 2016, 9(48), 3. <http://psystudy.ru>
8. Варданын Г. А. К вопросу о критерии оценки «зоны ближайшего развития» // Научное творчество Л. С. Выготского и современность. М., 1981.С.13.
9. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии.) 1971. № 4 .
10. Белопольская Н. Л. Компоненты зоны ближайшего развития у детей // Вопросы психологии. 1997. № 1
11. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.:В 6 т. Т. 2. М., 1982
12. Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к кн.: Дж. Х. Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.
13. М. Г. Лев Выготский. М., 1989.с. 283.
14. Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к кн.: Дж. Х. Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967. с. 616
15. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.,1986.
16. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. 3_изд., дополн. М., 1999г.
17. Кравцова Е. Е. Культурно_исторические основания зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4.
18. Шопина Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002..
19. Обухова Л. Ф., Корепанова И. А. Зона ближайшего развития: пространственно_временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.
20. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский Л.С. // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
21. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.

22. Valsiner J., Van der Veer R. The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretation // Cocking R. R., Renninger K. A. (eds.). *The Development and Meaning of Psychological Distances*. Hillsdale, N. J., 1993.
23. Rogoff B. *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. N.Y., 1990.
24. Mercer N. *Developing dialogues* // Wells G., Claxton G.(Ed.) *Learning for life in the C21st: sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell, 2002.
25. Cole M., Nicolopoulou A. *Activiting the zoped: activity systems and development* // Finland, 1999.
26. Fabes R., & Martin C. L. *Exploring development through childhood*. Boston, 2001..
27. Verenikina I. *Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research / Conference papers, International Education Research Conference. Auckland, New Zealand, 2003 / Australian Association for Research in Education [site] <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf>.*
28. Goldstein L. S. *The relation zone: the role of caring relationships in the coconstruction of mind/ L. S. Goldstein//American Educational research Journal. 1999. Vol. 36. № 3.*
29. Wood D., Bruner J., Ross G. *The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Child Psychiatry. 1976. № 17.*
30. Jacobs G. *Providing the scaffold: a model for earlychildhood/primary teacher preparation // Early Childhood Education Journal. 2001. Vol. 29. № 2.*
31. Wood D., Bruner J., Ross G. *The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Child Psychiatry. 1976. № 17.*
32. Tzuriel D. *Dynamic assessment of young children: educational and intervention perspectives // Educational Psychology Review. 2000. Vol. 12. № 4.*
33. Verenikina I. *Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research / Conference papers, International Education Research Conference. Auckland, New Zealand, 2003 / Australian Association for Research in Education [site] <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf>.*
34. Корепанова И. А., Сафронова М. А. *Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг// Культурно_историческая психология. 2011. № 2..*
35. Valsiner J., Van der Veer R. The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretation // Cocking R. R., Renninger K. A. (eds.). *The Development and Meaning of Psychological Distances*. Hillsdale, N. J., 1993..
36. Burch J. R. *A study of examining the impact of scaffolding young children's acquisition of literacy in primary grade: A dissertation for the degree of doctor of philosophy /J. R. Burch. Louisiana State University, 2007.*
37. *Руководство по оценке учебных возможностей и потребностей/ Всеобщее Начальное Образование (UPE)//Рука в руке на пути к инклюзивной школе и*

обществу// Проект финансировался Норвежским Университетским Комитетом по Исследованиям и Образованию в области Развития (NUFU), Норвегия. Отпечатано: EALN Graphics, Кампала 2007 г.

38. Майя Цуладзе //Материалы Летней школы по инклюзивному образованию, Бишкек, 2018 г.
39. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. Р. 61-73.<http://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman.shtml>
40. Разработка измерителей уровней готовности детей с особыми образовательными потребностями к обучению в общеобразовательной организации: методические рекомендации /сост. А.Т.Баймуратова. – Алматы: ННП ЦКП, 2017. – 44 с.
41. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 - 2019 годы//Указ Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года № 205.
42. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы/Под. ред. Е.В. Самсоновой. - М.: МГППУ, 2012.- 84 с.

Бастауыш мектепке арналған сауалнамалар

(білім беру ұйымының атауы)

Мұғалімнің бақылауы

Баланың тегі және аты

Туған күні _____

№	Бақылау	Ескертпелер, сипаттамасы
1	Сүйікті іс-әрекеті	
2	Іс-әрекетті таңдау қабілеті: (өздігінен, педагогтің көмегі қажет)	
3	Өздігінен жұмыс істеу дағдылары	
4	Зейінін шоғырландыру және тоқтату қабілеті	
5	Әрекет ету қарқыны	
6	Моторикасы (ұсақ және ірі)	
7	Ауызша нұсқауларды түсіну және оларды орындау қабілеті	
8	Жаңа материалды және жаңа дағдыларды меңгерудегі қиындықтар	
9	Іс-әрекетке қатысуы (белсенділік, енжарлық)	
10	Құрдастарымен қарым-қатынасы	
11	Ересектермен қарым-қатынасы	
12	Топтық іс-әрекет кезінде өз мінез-құлқын қадағалау қабілеттілігі	
13	Мақтауға, мадақтауға реакциясы	
14	Ескертуге реакциясы	
15	Оқытудың және мінез-құлқының басқа да ерекшеліктері	

Педагог

(Қолы)

(Аты-жөні)

(білім беру ұйымының атауы)

Мектепке арналған сауалнамалар

Күні _____

Оқушының тегі және аты _____

Туған жылы _____ сыныбы _____ мекенжайы, телефоны, эл. поштасы _____

Оқитын пәні (-дері) _____

1. Оқушының әлеуметтік дағдылары (өзіне-өзі қызмет көрсету, кеңістікте бағдарлай алу, қарым-қатынас жасау)

2. Оқушының академиялық дағдылары (оқу, жазу, есептеу, мазмұндау және т.б.)

3. Білімі мен оқу дағдыларының жетістік деңгейі қай сыныптың деңгейіне сәйкес келеді?

4. Оқытудағы проблемалар қашан анықталған? _____

5. Мінез-құлық проблемалары _____

6. Оқытудағы проблемаларды жою үшін қолданылған оқыту әдістері мен басқа да көмек _____

7. Педагогтің сұрап отырған көмегі: психолог, логопед, дефектолог және т.б. _____

Педагог(тер)

(Қолы)

(Аты және тегі)

(Қолы)

(Аты және тегі)

(Подпись)

(Имя и фамилия)

(білім беру ұйымының атауы)

Білім алудағы жетістіктерін өлшеу/бағалау

Күні _____

1. Оқушының тегі және аты _____

2. Туған жылы _____ сыныбы _____

3. Бастапқы бағалау күні _____

4. Бастапқы бағалаудан кейінгі кезеңдегі оқушының жетістіктері:

А. Мұғалім (Қандай мақсаттар қойылды? Бұл мақсаттарға қалай қол жеткізілді?) _____

Б. Логопед (Қандай мақсаттар қойылды? Бұл мақсаттарға қалай қол жеткізілді?) _____

В. Арнайы педагог (Қандай мақсаттар қойылды? Бұл мақсаттарға қалай қол жеткізілді?) _____

Г. Кинезотерапевт/қозғалыстарды түзету бойынша педагог (Қандай мақсаттар қойылды? Бұл мақсаттарға қалай қол жеткізілді?) _____

Басқа

мамандар.....

(Қандай мақсаттар қойылды? Бұл мақсаттарға қалай қол жеткізілді?) _____

Педагог

(Қолы)

(Аты және тегі)

Мамандар:

(Қолы)

(Аты және тегі)

(Қолы)

(Аты және тегі)

(Қолы)

(Аты және тегі)

_____ (білім беру ұйымының атауы)

Білім алудағы жетістіктерін өлшеу/бағалау

Оқушының тегі және аты _____

Туған жылы _____ мекенжайы, телефоны, эл.поштасы _____

Үйіндегі тіршілік ету және оқу жағдайы _____

Оқушының денсаулық жағдайы (медициналық анықтамасынан көшірме, техникалық құралдарды пайдалану)

Сыныбы _____ Курсты қайталау _____

Оқыту тілі _____ Үйінде сөйлесетін тіл _____

Бағалау: бастапқы бағалау, қайта бағалау (астын сызу)

Егер бұл баланың бірінші рет бағалануы болмаса, соңғы бағалаудың күні _____

Күшті жақтары:

Оқытудағы қиындықтар

1. Психологиялық бағалау:

1.1. Бағалау құралдары _____

1.2. Күшті жақтары (танымдық, ұйымдастырушылық, мінез-құлықтық, тұлғалық және т.б., теориялық стандартты баланың жеке мүмкіндіктерімен салыстыру)

1.3. Қиындықтар (танымдық, ұйымдастырушылық, мінез-құлықтық, тұлғалық және т.б., теориялық стандартты баланың жеке мүмкіндіктерімен салыстыру)

1.4. Психологиялық бағалаудың қорытындысы _____

2. Логопедиялық бағалау:

2.1. Күшті жақтары (сөйлеу және тілдік қабілеттері көрсетіледі) _____

2.2. Қиындықтар (сөйлеу және тілдік қабілеттері көрсетіледі) _____

2.3. Логопедиялық бағалаудың қорытындысы _____

3. Педагогикалық бағалау:

3.1. Оқытудағы жетістіктері (жеке пәндер бойынша) _____

3.2. Оқытудағы қиындықтар _____

3.3. Педагогикалық бағалаудың қорытындысы _____

4. Басқа мамандардың бағалауы _____

Ерекше білім беру қажеттіліктерінің тобы туралы қорытынды _____

Ерекше білім беру қажеттіліктерінің деңгейі туралы қорытынды (жоғары емес, орташа, жоғары, өте жоғары) _____

Әрі қарай оқыту бойынша ұсынымдар (оқытуда қандай көмек беруге болатыны жөніндегі ұсынымдар) _____

_____ (Қолы) (Аты және тегі)

Педагог: _____ (Қолы) (Аты және тегі)

Мамандар: _____ (Қолы) (Аты және тегі)

_____ (Қолы) (Аты және тегі)

_____ (Қолы) (Аты және тегі)

Таныстым:

_____ (Ата-анасының (қамқоршысының) біреуінің қолы, аты және тегі)

Математика сабақтарында мақсаттарды саралау

Бөлімнің №	Бөлімнің мақсаты	Шағын мақсаттар	I деңгей (ПДТ)	II деңгей (ПДТ, ЖАК)	III деңгей (ЖАК, ОАК)	IV деңгей (ОАК)
I білім беру кезеңі. Шамалық ұғым: үлкен-кіші	Екі салыстырылып отырған заттың үлкен (кіші) екенін білу және көрсету керек. Мұғалімнің көрсеткені, үлгі, мұғалімнің ауызша нұсқауы бойынша көлеміне қарай тегіс заттарды салыстыру кезінде беттестіру амалдарын пайдалану	Көлемі бойынша (үлкен-кіші, үлкенірек -кішілеу) 2-3 затты салыстыру кезінде олардың әрқайсысының қасиетін атау керек. Тегіс заттарды салыстыру кезінде беттестіру амалдарын өз бетінше пайдалану. Заттарды топтарға бөлу;	Заттардың көлемін ойын, тұрмыстық, пәндік қызмет тұрғысынан ескереді	Заттарды (3-5) көлемі бойынша жіктеу (саралау).	Көлемнің белгілері бойынша (топтастырады).	Көрсеткеннен кейін үлкен допты, кіші допты алады.
Шамалық ұғым: ұзын-қысқа	Екі салыстырылып отырған заттың ұзын (қысқа) екенін білу және көрсету. Мұғалімнің көрсеткені, үлгі және мұғалімнің ауызша нұсқауы бойынша ұзындығына қарай тегіс	Ұзындығы бойынша (ұзын-қысқа, ұзынырақ - қысқалау) 2-3 затты салыстыру кезінде олардың әрқайсысының қасиетін атау. Тегіс заттарды ұзындығы бойынша салыстыру кезінде беттестіру	Заттардың ұзындығын ойын, тұрмыстық және пәндік қызмет тұрғысынан ескереді. Бір затың екіншісінен қаншаға ұзын (қысқа) екенін көрсетеді.	Заттарды (3-5) ұзындығы бойынша жіктеу (саралау).	Ұзындық белгілері бойынша (топтастырады). Заттарды ұзындығы бойынша теңестіреді.	Көлемді анықтау білігін қалыптастыру қиындық келтіреді.

	заттарды салыстыру кезінде беттестіру амалдарын пайдалану .	амалдарын өз бетінше пайдалану. Заттарды топтарға бөлу;				
Шамалық ұғым: кең-тар	Екі салыстырылып отырған заттың кең (тар) екенін білу және көрсету керек. Мұғалімнің көрсеткені, үлгі және мұғалімнің ауызша нұсқауы бойынша еніне қарай тегіс заттарды салыстыру кезінде беттестіру амалдарын пайдалану .	Ені бойынша (кең-тар, кеңірек - тарлау) 2-3 затты салыстыру кезінде олардың әрқайсысының қасиетін атау. Тегіс заттарды ені бойынша салыстыру кезінде беттестіру және приложения амалдарын өз бетінше пайдалану.	Заттардың енін ойын, тұрмыстық, пәндік қызмет тұрғысынан ескереді.	Заттарды (3-5) ені бойынша жіктеу (саралау).	Енінің белгілері бойынша заттарды топтарға (топтастырады) бөлшектейді.	Көрнекілікпен көрсеткеннен кейін заттардың кең-тар екенін көрсетеді
Шамалық ұғым: биік-аласа	Екі салыстырылып отырған заттың биік (аласа) екенін білу және көрсету. Мұғалімнің көрсеткені, үлгі және мұғалімнің ауызша нұсқауы бойынша	Биіктігі бойынша (биік-аласа, биіктеу -аласалау) 2-3 затты салыстыру кезінде олардың әрбіреуінің қасиетін атау. Тегіс заттарды биіктігі бойынша салыстыру кезінде беттестіру	Заттардың биіктігін ойын, тұрмыстық, пәндік қызмет тұрғысынан ескереді. Бірін екіншісінен биіктігі бойынша саралау (қалпына келтіру).	Заттарды (2-3) биіктігі бойынша жіктеу (қалпына келтіру). Бір заттың екіншісінен қаншаға биік (аласа) екенін көрсетеді.	Биіктік белгілері бойынша заттарды топтарға (топтастырады) бөлшектейді.	Биік үй, аласа үй екенін көрсету бойынша анықтайды.

	биіктігіне қарай тегіс заттарды салыстыру кезінде беттестіру амалдарын пайдалану .	амалдарын өз бетінше пайдалану.				
Шамалық ұғым: қалың-жұқа	Екі салыстырылып отырған заттың қалың (жұқа) екенін білу және көрсету керек. Мұғалімнің көрсеткені, үлгі, мұғалімнің ауызша нұсқауы бойынша қалыңдығына қарай тегіс заттарды салыстыру кезінде беттестіру амалдарын пайдалану.	Қалыңдығы бойынша (қалың-жұқа, қалыңдау - жұқалау) 2-3 затты салыстыру кезінде олардың әрбіреуінің қасиетін атау. Тегіс заттарды қалыңдығы бойынша салыстыру кезінде беттестіру амалдарын өз бетінше пайдалану.	Заттардың қалыңдығын ойын, тұрмыстық, пәндік қызмет тұрғысынан ескереді.	Заттарды қалыңдығы бойынша жіктеу (саралау).	Қалыңдық белгілері бойынша заттарды топтарға (топтастырады) бөлшектейді.	«Рамкалар және қосымша парақ» ойынында заттардың қалыңдығын ескереді.
Шамалық ұғым: терең-таяз	Екі салыстырылып отырған заттың терең (таяз) екенін білу және көрсету. Мұғалімнің көрсеткені, үлгі, мұғалімнің ауызша нұсқауы	Тереңдігі бойынша (терең-таяз, тереңдеу -таяздау) 2-3 затты салыстыру кезінде олардың әрбіреуінің қасиетін атау. Тегіс заттарды тереңдігі бойынша	Заттардың тереңдігін ойын, тұрмыстық, пәндік қызмет тұрғысынан ескереді.	Нысаналарды салыстыру амалдарын өз бетінше пайдаланады.	Тереңдік белгілері бойынша заттарды топтарға (топтастырады) бөлшектейді.	Шамаларды түсіну: терең – таяз түсіну қиын.

	бойынша терендігіне қарай тегіс заттарды салыстыру кезінде қабаттастыру амалдарын пайдалану.	салыстыру кезінде қабаттастыру амалдарын өз бетінше пайдалану.				
Заттың ауырлығы туралы ұғым	Мұғалімнің көмегімен және көмегінсіз заттың «қолға» ауыр және жеңіл екенін анықтау.	Заттарды «қолға» ауырлығы бойынша өз бетінше салыстыру. Ауырлығы бойынша (ауыр-жеңіл, ауырлау - жеңілдеу) 2-3 затты салыстыру кезінде олардың әрбіреуінің қасиетін атау.	Заттардың ауырлығын ойын, тұрмыстық, пәндік қызмет тұрғысынан ескереді.	Заттарды ауырлығы бойынша жіктеу (саралау).	Ауырлық белгілері бойынша заттарды топтарға (топтастырады) бөлшектейді.	Заттарды «қолға» көтерумен ауыр және жеңіл зат екенін анықтайды.
Сандық ұғым: біреу – көп-аз, біреуі де емес, соншама, теңдей, бірдей.	Көп мөлшерді, сұйық және сусымалы заттарды (су, құм, жарма) салыстыру жағдаятында санын білу (көп-аз, біреу-біреуде емес, соншама). Мұғалімнің көрсеткені, үлгі, мұғалімнің ауызша нұсқауы бойынша санына	Көп мөлшерді, сұйық және сусымалы (көп-аз, көптеу-аздау, біреуі де емес, біреу, соншама) 2-3 затты салыстыру кезінде олардың әрбіреуінің қасиетін атау. Сандарына қарай екі топтың заттарын теңестіру кезінде	Санына қарай екі топтың заттарын салыстыру кезінде екеуара белгілеу амалдарын өз бетінше пайдалану.	Сұйық және сусымалы заттар санының азаюына және көбеюіне алып келетін әрекеттерді пайдаланады.	Мұғалімнің көрсетуі және оған еліктеу бойынша сұйық және сусымалы заттардың саны көбейеді және азаяды.	Үлгі бойынша заттардың саны көбейеді және азаяды.

	қарай екі топтың заттарын салыстыру екеуара белгілеу амалдарын пайдалану.	жетіспегенді қосу және артық затты алып тастау тәсілдерін қолдану				
Кеңістік ұғымы	Өз денесінің бөліктеріне бағдарлану: мұғалімнің түсіндіруі бойынша: жоғарыда – бас, мойын, кеуде; төменде – аяқтар; алдында – беті, кеуде, іш; артында – арқа, оң – сол қолдарын аяқ, көз, құлақ, жақ. Заттарды өзіне қатысты орналастыру: мұғалімнің көрсетуі бойынша алыс - жақын, қасында, маңында, сол жерде, осы жерде. Көрсетілген бағыттар	Өз денесі бөліктерінің кеңістіктік орналасуын атау: жоғарыда – бас, мойын, кеуде; төменде – аяқтар; алдында – беті, кеуде, іш; артында – желке, арқа, оң – сол қолдары, аяқ, көз, құлақ, жақ. Басқаларға қатысты заттардың орналасуын көрсету: мұғалімнің түсіндіруі, ауызша нұсқаулық бойынша: «жоғары - төмен, қасында, маңында, ішінде, алға, үсті, асты, қарама-қарсы, арасында, ортасында».	Дене бөліктерін өзіне және басқа адамға қатысты кеңістіктік орналасуын анықтайды және атайды. Заттың басқа заттарға қатысты орналасу орнын атайды: «жоғары - төмен, қасында, маңында, ішінде, алға, үсті, асты, қарама-қарсы, арасында, ортасында».	Заттың өзіне қатысты кеңістіктік орналасуын атайды: «алыс, жақын, қасында, маңында, сонда, осы жерде».	Кеңістіктегі заттардың бағытын атайды; Алға-артқа, оңға-солға, шетке	Өзіне қатысты ауызша нұсқаулық бойынша заттарды кеңістікте ауыстырады: мұғалімнің көрсетуі бойынша алыс, жақын.

	бойынша қозғалу: мұғалімнің түсіндіруі бойынша алға-артқа, оңға-солға, алысқа.					
Қолдану тәртібіне қатысты.	Түсіндіру және үлгі бойынша заттарды бір қатарға орналастыру (олардың моделі, бейнесі).	Оның орнын сипаттайтын сөздерді түсіне отырып, басқа заттардың қатарынан көру.	Басқа заттардың қатарында оның орнын сипаттайтын сөздерді пайдалана отырып, қатардағы заттардың орнын атау	Заттарды қатарға орналастыру (олардың моделі, бейнесі).	Оның орнын сипаттайтын сөздерді түсіне отырып, басқа заттардың қатарынан көру.	_____
Уақыт ұғымдары: кеше, бүгін, ертең, таңертең, күндіз, кеш, түн.	«Кеше», «бүгін», «ертең» ұғымдарымен өз өмірінің жарқын жақтарының ара қатынасын белгілеу. Өз өмірінің жарқын жақтарын тәулік бөлімдерімен ара қатынасын белгілеу.	Тәуліктің өткен және алдыңғы бөліктерін анықтау.	Тәулік бөлімдерінің жүйелілігін атайды. Тәуліктің өткен және алдыңғы бөліктерін атайды.	Тәулік бөлімдерінің жүйелілігін атайды.	«Кеше», «бүгін», «ертең» ұғымдарымен өз өмірінің жарқын жақтарының ара қатынасын белгілеу.	Мұғалімнің көмегімен уақыт ұғымдарын анықтай біледі.
Көрнекі геометрияның элементтері.	Түсіндіруі, ауызша нұсқаулық бойынша заттардың арасынан шар мен	Заттардың арасынан атауы бойынша шар мен куб ойыншығын табу. Геометриялық	Геометриялық фигураларды: куб, шар, квадрат, шеңбер, үшбұрышты атау.	Ауызша нұсқаулық бойынша геометриялық модельдерді табу: куб, шар,	Геометриялық модельдер арасынан шеңбер, квадратты табу, алынған фигураны штрихтау .	Мұғалімнің көмегімен алынған фигураны штрихтайды.

	куб ойыншығын табу. Геометриялық фигуралар арасынан үлгі бойынша модельдерді: шеңбер, квадрат, үшбұрышты табу. Мұғалімнің көмегімен шеңберді, квадратты, үшбұрышты шаблонмен айналдыра қоршау.	фигуралар арасынан модельдерді: атауы бойынша шеңбер, квадрат, үшбұрышты табу. Шеңберді, квадратты, үшбұрышты шаблонмен айналдыра қоршау.	Шар, куб, шеңбер, квадрат, үшбұрыш формасындағы қоршаған кеңістіктегі заттардан табу.	квадрат, шеңбер, үшбұрыш.		
<u>II білім беру кезеңі.</u> Бірінші бестіктің санын нөмірлеу.	Пәндік-практикалық қызметте +1,-1 тәсілімен сандардың жасалуы. 1, 2, 3, 4, 5 сандары. Сандардың ара қатынасы, заттардың саны, сандар. Сандық қатарда әрбір 1-5 сандарының орны. Басқа екі аз	Қайта есептеусіз, яғни санды жаһандық деңгейде қабылдай отырып, сандық фигурада заттардың санын білу. Сан есімдерді (реттік және есептік) тікелей және кері тәртіппен 1-ден бастап 5 саны шегінде, сондай-ақ кез келген санды атау. Атауы және үлгі бойынша сандық	Санауды пайдаланып, суреттегі, сандық фигурада топтағы заттар санын анықтайды (5 саны шегінде) «Қанша?» деген сұраққа жауап береді. Қандай екі аз саннан 2, 3, 4, 5 сандарын құрастыруы мүмкін.	+ 1 және – 1 тәсілімен бірінші бестіктегі кез келген санды алады. Саусақтар санына, сан есім және 1-5 сандарымен заттар санының ара қатынасын белгілейді.	Екеуара ара қатынасты белгілеу, қайта санау тәсілдерімен топтарды салыстырады.	Қабаттасу және қосымша тәсілдерімен Сандарды атамай (бірге бір) 3 санының шегіндегі саны бойынша пәндердің ара қатынасын белгілеу.

	сандардан 2, 3, 4, 5 сандарының құрамы (сандар туралы ұсыныстар деңгейінде ішінара көрнекілікті пайдалану арқылы пәндік-практикалық қызмет).	кассадан 1-5 сандарын іздеу. Сандық қатарда бірінші бестіктегі әрбір санның орнын білу. 1-5 сандарын жазу. Жіктеудің түрлі нұсқаларын пайдалана отырып, пәндер тобын (2-5) екі топқа бөлшектеу.				
5 санының шегінде қосу және азайту .	Қосу мен азайтудың нақты мәні. Белгілері: « + » (қосу), « - » (азайту), « = » (тең). Ішінара көрнекілікті пайдалана отырып (1 саны бойынша қосып есептеу және санап шығу), нақты материалдар негізінде (қайта санауды қабылдау) 5 санының шегінде қосу және азайту, есептеу	Аталған жиынға заттарды қосу (сусымалы, сұйық заттар) олардың санын көбейтетінін, ал аталған жиыннан кейбір заттарды (сусымалы, сұйық заттар) алып тастау олардың санын азайтатынын білуі тиіс.	Қосу мен азайту әрекеттерінің мәнін түсінеді, пәндік-практикалық қызметтердің жолымен мысалды жазу кезінде « + » (қосу), «-» (азайту), « = » (тең) белгілерін дұрыс пайдаланады	1 саны бойынша қайта санау немесе үстеп есептеу және санап шығу амалдарын қолданады, сомма мен айырмашылық кезінде сандардың құрамын біледі.	Ішінара көрнекілікті пайдалана отырып нақты материалдар негізінде (қайта санауды қабылдау) 5 санының шегінде қосу және азайту.	Қосу мен азайтудың мағынасын ашатын сөздерді түсінеді: болды, болған, қалды.

	дағдыларының көмегімен (1 саны бойынша қосып есептеу және санап шығу және санның құрамын білуге негізделген амал) . Мұғалімнің сөзімен арифметикалық әрекеттің компоненттері мен нәтижелерін атау.					
Арифметикалық есептер.	Қарапайым арифметикалық есептерді құрастыру және шешу, Ашық және жабық нәтижелер соммасы мен қалдығын табуға арналған драмаландыру есептері, иллюстрациялық есептер.	Бірнеше бірлікке сандардың азаюы мен көбеюіне, сандарды айырымдық салыстыруға, белгісіз қосылғыштарды, азайтқышты табуға арналған есептерді құрастыру және шешу.	Жабық нәтижелер соммасы мен қалдығын табуға арналған арифметикалық есептерді шешу, одан әрі атаусыз мысалдар құрастыру.	Ашық және жабық нәтижелер соммасы мен қалдығын табуға арналған арифметикалық есептерді шешу.	Қосу мен азайту бір амалда берілген есептерді шешу.	Есептерді шешу білігін қалыптастыру қиындық келтіреді. «Қосу» және «алу» ұғымдарын «артық», «кем» сөздерімен сәйкестендіру .
Шама. Құн шаралары.	Ұзындық бірлігін – м метрді атау; $1 \text{ м} = 10 \text{ дм}$, $1 \text{ м} = 100 \text{ см}$, $1 \text{ дм} = 10$	Оқыған ұзындық бірліктері арасындағы ара қатынасты	Сынық сызық ұзындығын см. анықтайды. Барлық мүмкін	Берілген ұзындықтан кесінді сызу. Барлық мүмкін	Сызғыштың көмегімен кесіндіні өлшейді. 1 теңгеден бес	Заттардың шамасын үлгі бойынша анықтайды: ең

	см сәйкестендіру. Теңге құнының бірлігі, белгісі 1тг., 2тг., 5тг. монеталарымен танысу.	белгілеу: см, дм, м; Белгілеу: м; Ара қатынасы С:1 тг =100тн. Монеталарды жинау және айыру. Ойындар мен жаттығуларда 1, 2, 5тг монеталарды айырып тану.	болатын нұсқалармен 5, 10 теңгелік монеталарды айырбастау.	болатын нұсқалармен 5 теңгелік монетаны айырбастау.	монетаны 5 теңгелік құны бар монетаға айырбастайды.	үлкен -үлкен – кішірек -кіші; ұзын - ұзынырақ, қысқа - қысқалау; 1 теңге және 2 теңге монетасымен таныс. Оларды айырып таниды.
Уақыт ұғымдары.	Оқыған ұғымдарды қайталау. Арғы күні, келесі күні ерте – кеш, кешігу, Ертеде, тақауда, баяу-тез, үлкен-кіші, бастапқыда - сосын.	Адамның жасына қарай үлкен не кіші екенін ажырату. Қозғалмалы объектіні тез және баяу айырып тану.	Ұғымдардың ара қатынасын белгілеу: жақын мандағы адамдардың жеке өмірі мен қызметі бойынша ертең, бүгін, кеше, арғы күні, ерте, кеш, кешігу, ертеде, жақында, бастапқыда, сосын.	Қозғалыстарды денесімен шапшаң және баяу орындайды. Белсенді сөйлеуді, уақыттық ұғымдарды пайдаланады.	Заттардың, ойыншықтардың әртүрлі жылдамдығын үлгілейді. Ұғымдардың ара қатынасын белгілеу: ертең, бүгін.	Суретке жүгіне отырып, уақыттық ұғымдарды анықтайды: күн – түн, көрсетілімнен кейін: таң – кеш.
Кеңістік ұғымдары.	Оқыған ұғымдарды қайталау. Қағаз парағының жазықтығына бағдарлану.	Қағаз парағындағы заттың жазықтықтағы орнын білу : орталығында, ортасында, оң жағынан, сол жағынан, арасында.	Қағаз парағындағы заттың жазықтықтағы орнын айтады (орталығында, ортасында, оң жағынан, сол жағынан,	Мұғалімнің нұсқауы бойынша қағаз парағындағы заттың жазықтықтағы белгілі бір орнын білу, заттың жазықтық	Мұғалімнің нұсқауы бойынша қағаз парағындағы заттың белгілі бір орнын білу, заттың жазықтық бейнесі туралы біледі (ортасында, оң	Өзіне қатысты ауызша нұсқаулық бойынша заттардың кеңістігін ауыстырады : жоғары, төмен, оңға, солға.

			арасында).	бейнесі туралы біледі (орталығында, ортасында, оң жағынан, сол жағынан, арасында).	жағында, сол жағында).	Мұғалімнің көрсетуі бойынша: қасында, маңында, арасында, ортасында, әрі қарай, жақын, алға, артқа.
Көрнекі геометрияның элементтері.	Оқыған ұғымдарды қайталау: Куб, шар, брус. Квадрат, шеңбер, үшбұрыш, тік төртбұрыш сопақ. Сызықтар: тік, қисық (үзік), тұйық және тұйықталмаған. Нүкте. Тік және жанама бұрыштарды айырып тану (доғал және сүйір).	Білу: үлгі және атауы бойынша шеңбер, сопақ, квадрат, тік төртбұрыш, үшбұрыш. Тік төртбұрыштың қарама-қарсы жақтарының қасиеті. Шар мен шеңберді, куб пен квадратты, брус пен тік төртбұрышты ажырату. Сызбадан тік, қисық сызықты білу. Оларды модельдеу және құрастыру.	Шарды, кубты, брусті табады. Ауызша нұсқаулық бойынша шеңбердің, сопақтың, квадраттың, тік төртбұрыштың үлгілері. Доғал және сүйір бұрыштарды айырып таниды, оларды үлгілейді.	Ауызша нұсқаулық, көрермендік үлгі бойынша сезіну арқылы шар, куб және шеңбердің моделін сопақты, квадратты, тіктөртбұрышты, үшбұрышты табу («Ғажайып қалта» ойыны). Сызбада: тік, қисық сызықтарды біледі, оларды үлгілейді.	Түсіндіру және үлгі бойынша геометриялық фигуралардың модельдерінен қарапайым бастырмалар, құрастырып шығарады. Шарды, кубты табады.	Үлгі және атауы бойынша ойындар мен жаттығулардан геометриялық фигураларды: шеңбер, квадрат, үшбұрышты тандап алады Түсіндіру және үлгі бойынша бөлімдерден шеңбер, квадрат, үшбұрыш құрастырады.
Шама. Құн шаралары	Теңге құнының бірлігі, 10тг., 20тг., 50 тг, 100 тг.	Ойындар мен жаттығуларда 1, 2, 5, 10, 20, 50, 100 тг	Барлық мүмкін болатын нұсқалармен 5,	Барлық мүмкін болатын нұсқалармен 5,	1 теңгеден бес монетаны 5 теңгелік құны бар монетаға, 5	5 теңге және 10 теңге монетасымен

	монеталарымен танысу.	монеталарды айырып тану.	10, 20, 50, 100 теңгелік монеталарды айырбастау.	10, 20 теңгелік монеталарды айырбастау.	теңгеден 2 монетаны 10 теңгелік құны бар монетаға айырбастайды және т.б. нұсқалар.	таныс. Оларды айырып таниды.
--	-----------------------	--------------------------	--	---	--	------------------------------

Мазмұны

Кіріспе	3
1. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың жалпы білім беру ұйымында оқуға даярлық деңгейін өлшеуіштерді қалыптастырудың ғылыми-әдістемелік негіздері	5
2. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың жалпы білім беру ұйымында оқуға даярлық деңгейін өлшеуіштер жүйесі	13
3. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың жалпы білім беру ұйымында оқуға даярлық деңгейін өлшеуіштерді енгізу бойынша халықаралық және отандық тәжірибе	35
Қорытынды	50
Глоссарий	51
Қолданылған әдебиеттер	52
1-қосымша	54
2-қосымша	61

Введение

Динамичное развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан требует постоянного поиска решений большого круга организационных и методических вопросов. Развивающаяся инклюзивная образовательная практика направлена на создание гибкой адаптивной образовательной среды, соответствующей образовательным потребностям всех обучающихся. При этом многие вопросы включения детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в общеобразовательный процесс, сопряжены с пересмотром всего планирования работы в школе.

В связи с этим у педагогов возникает необходимость направлять свой профессиональный поиск, связанный с обновлением содержания и методами обучения, на реализацию индивидуальных образовательных потребностей детей. Сутью инклюзивного образования является охват всех разнообразных потребностей детей: языковых, социальных, медицинских, политических (мигранты, беженцы) и временных жизненных трудностей. Однако, в настоящее время реальность такова, что для педагогов общеобразовательных школ пока сложно организовывать образовательный процесс в классе, где обучается ребенок с ООП. Наряду с вопросами устранения барьеров для обучения и подготовки специальных условий и ресурсов есть не менее важный момент – оценка или измерение особых образовательных потребностей детей.

Существующий ныне казахстанский опыт измерения особых потребностей построен на практике работы психолого-медико-педагогических консультаций и специальных школ. Имеющиеся измерители направлены в основном на переход детей с дошкольной организации в школу и определяют готовность дошкольников к обучению. Безусловный факт заключается в том, что опыт специальных педагогов является основой для конструирования процесса обучения детей с ООП в общеобразовательном классе. Вместе с тем справедливы и опасения того, что данные инструменты оценки/измерения могут не сработать в общеобразовательной школе. Эти опасения основаны на том, что учителю в общеобразовательной школе необходимо организовывать обучение в классе, охватывая одновременно разные образовательные потребности всех детей. В то время как в специальных организациях имеются общие концепции, объединенные на проблеме ограничений в развитии детей, общеобразовательная школа объединяет обучающихся с разными культурными, социальными и интеллектуальными особенностями. В связи с этим учителям, логопедам, психологам, социальным педагогам общеобразовательных школ необходимо методическое сопровождение для обеспечения измерения особых образовательных потребностей детей с ООП. Необходимость в этом продиктована тем, что фокус мирового сообщества при обучении детей с ООП направлен на измерители Международной классификации образовательных потребностей [1].

Какие бы перемены не происходили в системе образования в целом, важно продолжать изучение культурно-исторической психологии и педагогики,

связанной с исследованиями зоны ближайшего развития (далее – ЗБР) и стратегий освоения ЗБР. Глубокое понимание ЗБР позволит создавать педагогу собственную систему измерителей особых образовательных потребностей для организации образовательного процесса.

Основой для создания методических рекомендаций является не только международный опыт, но и многолетний профессиональный опыт педагогов специальных организаций образования, ресурсных центров, а также опыт учителей, работающих в инклюзивной среде. Данные рекомендации могут использоваться администрацией и педагогическим коллективом школы и оказать помощь при коллегиальном рассмотрении каждого случая сопровождения обучающегося с ООП в общеобразовательной школе.

В условиях перехода страны к инклюзивному образованию методический материал пособия должен послужить практическому опыту учителей общеобразовательных школ расширить возможности измерения особых образовательных потребностей и сделать процесс обучения в общеобразовательной школе открытым для всех детей.

1 Научно-методические основы формирования измерителей уровня готовности детей с особыми образовательными потребностями к обучению в общеобразовательной организации.

Проблема обучения и развития была и остается одной из стержневых в педагогической психологии, решение которой служит основой для дидактики и методики обучения и воспитания. На различных исторических этапах ее решение менялось, что обусловлено сменой методологических установок, появлением новых трактовок понимания сущности развития личности и самого процесса обучения, переосмыслением роли последнего в этом развитии.

Важной педагогической задачей сейчас является объединение усилий разных специалистов для более глубокого понимания специфики процессов развития и обучения каждого ребенка, для подбора необходимых адекватных инструментов в работе с ним. В этой связи уместно обратиться к трудам одного из самых знаменитых психологов начала XX века, объединившего психологию с педагогикой, Выготскому Л. С. [2].

Универсализм этого ученого позволяет ставить перед ним самые серьезные философские вопросы образования, которые определяют все без исключения сферы обучения и воспитания.

Педагогическая концепция Л.С.Выготского опирается на уважение и доверие к ребенку, что чрезвычайно важно в современных политических и экономических реалиях.

В монографии Л.С.Выготского «Трудное детство» есть описание, актуальное в настоящее время, в период интенсивного развития инклюзивной образовательной практики в стране. *«Допустим, перед нами ребенок, страдающий недостатком слуха вследствие каких угодно причин. Легко можно представить, что этот ребенок будет испытывать ряд трудностей, приспособляясь к окружающей среде. Его будут оттирать другие дети на задний план во время игр, он будет опаздывать на прогулки, он окажется отодвинутым от активного участия в детском празднике, беседе. Теперь у ребенка есть три возможных пути развития. Первый – озлобиться на весь мир и стать агрессивным, второй – приспособиться к своему дефекту и получать от него «вторичную выгоду» или же третий – компенсировать свой недостаток развитием положительных качеств: внимания, чуткости, смекалки»* [2].

Выготский призывал педагогов с пониманием относиться к «неудобному» поведению учеников, вникать в его причины, «бить по корню, а не по явлению». Если применять такой подход вместо наказаний, убеждал он, можно будет во благо детей использовать те же дефекты, которые привели к непослушанию или необучаемости – «для превращения их в хорошие черты характера».

Как же организовывать работу с ребенком с особыми образовательными потребностями? Предлагаем начать с изучения культурно-исторической психологии и педагогики, связанной с исследованиями *зоны ближайшего развития* и стратегий освоения *зоны ближайшего развития*. Полагаем, что

научно-методические основы ЗБР позволят педагогам создавать собственную систему измерителей особых потребностей детей для образовательного процесса. Каждому учителю, в чей класс поступает особенный ребенок, предстоит уникальный опыт, так как возможности для измерения его образовательных потребностей индивидуальны как сам ребенок и обучающий его педагог. Невозможно изобрести единый инструмент, как линейку или таблицу для оценки особых образовательных потребностей. Однако вопрос оценки особых потребностей волновал многих ученых мира, кто занимался исследованиями детского мышления для обучения и воспитания. Как известно, интерес ученых к психологии и педагогике усилился после открытия Л.С.Выготским ЗБР.

Зона ближайшего развития (ЗБР) – одно из наиболее эвристичных понятий культурно-исторической психологии. Оно стало ключом к открытию нового подхода к пониманию детского развития, а значит, ознаменовало начало новой эры, стало новой научной парадигмой педагогической психологии. Ценность и привлекательность этой идеи в том, что, рассматривая развитие как непрерывный процесс, а не конечный результат, она позволяет обучению выйти на новые горизонты: важно не то, что ребенок умеет, а то, чему он может научиться с помощью взрослого. Таким образом, целью обучения является не «подтягивание» учащихся до определенного уровня, а само их движение, сам способ приобретения новых знаний и умений. Зона ближайшего развития, по Выготскому, определяет не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания психические функции: «То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра он сумеет сделать самостоятельно». Понятие зоны ближайшего развития является прямым следствием закона высших психических функций, лежащего в основе всей культурно-исторической теории: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сначала как деятельность коллективная, социальная, второй раз – как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка» [3].

В психологии определяют развитие как процесс социализации, адаптации (от индивидуального к социальному), культурно-историческая теория рассматривает развитие как процесс индивидуализации (от социального к индивидуальному), «как единый процесс саморазвития» [4]. Л. С. Выготский, как и Ж. Пиаже, рассматривал ребенка как активного создателя своего собственного знания, однако, в отличие от Пиаже, теория которого известна как когнитивный, или индивидуальный конструктивизм, Выготский делал акцент на роли социальных взаимодействий в обучении и развитии. Такой подход часто обозначается как социальный конструктивизм [5].

К сожалению, Л. С. Выготский не успел завершить разработку концепции зоны ближайшего развития, однако, чувствуя грандиозный потенциал этого понятия, отмечал, что оно применимо не только к интеллектуальной сфере ребенка, но и к другим сторонам детской личности, потому что «развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим

источником сотрудничества (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми» [6].

О методологии конструктивизма в психологии познания очень хорошо описано в работах российской ученой Фаликман М.В, которая представляет конструктивизм как направление, основанное на идее активности познающего субъекта в построении представления об окружающем мире. Она ссылается на цитаты Касавина «подход, согласно которому всякая познавательная деятельность является конструированием» [7].

Основные направления исследования ЗБР в психологии ЗБР как диагностический метод

Понятие ЗБР первоначально было разработано Л. С. Выготским как метод диагностики, поэтому наиболее изучено именно в этом аспекте. Основным показателем развития здесь является обучаемость, т. е. переход от совместного выполнения действия к самостоятельному [8].

Д. Б. Эльконин использовал идею ЗБР как основу периодизации психического развития детей [9]. Социальная ситуация развития создает зону ближайшего развития, вызывающую к жизни новообразования следующего возрастного этапа.

Н. Л. Белопольская выделяет в ЗБР когнитивный и эмоциональный компоненты, отмечая важность положительной мотивации и эмоционального подкрепления [10]. Такой подход реализует идею единства аффекта и интеллекта, положенную Л. С. Выготским в основу детского развития. Эта связь динамична, аффект и интеллект влияют друг на друга на всех ступенях психического развития, всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта. Иначе говоря, развитие аффективно-потребностной сферы является основой развития интеллекта, а развитие интеллекта порождает изменения в аффективно-потребностной сфере [11].

ЗБР как основной принцип построения систем обучения

Впервые ЗБР была применена в системе поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина [12], созданной для работы с неуспевающими учениками. Критерием успешности обучения в ЗБР здесь является переход от развернутого выполнения действия к сокращенному.

М. Г. Ярошевский отмечал, что «обучение - это не просто источник информации, но “рычаг”, который поднимает мышление учащегося на более высокий уровень» Такие «рычаги» были разработаны создателями систем развивающего обучения. В частности, в системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова основной функцией обучения является создание «необходимых зон ближайшего развития, которые бы превращались со временем в требуемые новообразования» [13]. Авторы отмечают важность становления субъекта учебной деятельности в процессе освоения зоны ближайшего развития. «Развитие возможно лишь в том случае, если происходит учение и научение... учение и только оно составляет тот процесс, внутри которого, как в некой форме, осуществляется развитие. И лишь пока человек чему-нибудь учится, он

развивается. Вне учения нет развития, учение (а следовательно, и обучение) есть форма развития» [14]. «Развитие субъекта происходит в самом процессе его становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т. е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя» [15]. Основой субъектности в данной концепции является рефлексия.

Л. В. Занков, создавая свою систему развивающего обучения, осознавал внутреннюю связь зоны ближайшего развития с психическим развитием детей [16]. Именно поэтому одним из основных принципов его дидактической системы стало обучение на высоком уровне трудности. Такой подход дает возможность наиболее точно определить зону ближайшего развития каждого ученика, при этом увидеть не самую доступную ее часть, но предельную границу, за которой начинается область актуально недоступного. Кроме того, через ощущение преодоления трудности включаются мотивационно-потребностная и эмоционально-волевая сферы учеников. Таким образом, в данной системе наряду с идеей зоны ближайшего развития реализуется принцип единства аффекта и интеллекта, который, согласно Л. С. Выготскому, лежит в основе развития ребенка.

Взаимодействие позиций взрослого и ребенка в пространстве ЗБР

Е. Е. Кравцова указывает, что ЗБР можно расширять и углублять посредством изменения позиций взрослого в общении с ребенком [17]. Ж. П. Шопина экспериментально доказала, что трансформация ЗБР в зону актуального развития связана со сменой ребенком позиции в общении со взрослым: от позиции превосходства взрослого через позицию «на равных» к позиции превосходства [18].

Л. Ф. Обухова и И.А. Корепанова отмечают, что, несмотря на то, что в классической концепции Л.С.Выготского ЗБР определяется дозированной помощью взрослого в виде подсказок, наводящих вопросов и т. п., помощь не сводится только к этому. Она включает в себя реализованную в различных позициях взрослого (взрослый-активный, взрослый-нейтральный, взрослый-«неумеха» и др.) актуализацию активности самого ребенка по освоению им нового предметного действия, проявляющейся в ориентации на схему действия, реальных и вымышленных пробах, различных типах речевых высказываний, скоростных и временных особенностях действия. Помощь взрослого в пространстве ЗБР ребенка задает смысл и обеспечивает эмоциональную поддержку действий ребенка, обеспечивает операционально-технический компонент осуществления действия [19].

Данный подход существенно расширяет представление о процессе взаимодействия ребенка и взрослого в ЗБР. Становится очевидной важность позиций участников взаимодействия. Однако в представленных исследованиях анализируется влияние позиции взрослого на позицию ребенка, что, несомненно, верно, но при этом верно и обратное: позиция ребенка во многом определяет позицию взрослого. Этот аспект взаимодействия раскрывает

направление исследований В. К. Зарецкого, который описывает ЗБР как сферу, образованную совокупностью векторов, проходящих через «точку» трудности и очерчивающих разнообразные возможности направления развития ребенка (когнитивное, личностное и др.) В связи с этим В. К. Зарецкий предлагает рассматривать ЗБР в более широком контексте: чем взрослый может помочь ребенку, используя ситуацию, когда ребенок не может справиться самостоятельно с некой трудностью, но может сделать это во взаимодействии со взрослым? Какие еще процессы развития содержатся в ЗБР? [20].

Развивая мысль Выготского, автор разделяет деятельность в ЗБР на две составляющие: первая - освоение предметного материала, вторая - преодоление трудности как таковой. Таким образом, ребенок является одновременно субъектом освоения учебного материала и субъектом преодоления собственных трудностей. Соответственно, существуют две ЗБР: зона освоения учебного материала и зона самостоятельного преодоления трудностей.

Такое разделение, на наш взгляд, является не вполне правомерным: ведь если ребенок не преодолевает трудности в процессе освоения учебного материала, значит, он не находится в зоне ближайшего развития. Поэтому нельзя считать, что это две зоны, это два взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимовлияющих процесса, происходящих одновременно в пространстве ЗБР. Анализируя возможные виды помощи взрослого, В. К. Зарецкий отмечает, что подсказки, наводящие вопросы и демонстрация образца не обеспечивают развития, так как не дают возможности качественного преобразования, ребенок сам не совершает путь, его приводят к точке назначения. Иначе говоря, это способ приобретения знаний, умений и навыков, но не способ развития мышления. Кроме того, такая стратегия обучения подавляет и личностное развитие ребенка - он не приобретает «опыта самостоятельного преодоления трудностей». Автор отмечает, что такое обучение представляет собой воздействие, но не сотрудничество, которое является ключевым в концепции ЗБР. Именно сотрудничество является основной отличительной характеристикой зоны ближайшего развития: только обучение, основанное на сотрудничестве, способно вести за собой развитие. В связи с этим Г. А. Цукерман [21] говорит о необходимости описывать ЗБР не на языке содержания задач, а на языке видов помощи (типов взаимодействия), которые помогают ребенку решить задачу, и выделяет два возможных типа взаимодействия:

1) взаимодействие, в котором помощь взрослого выполняет функцию «строительных лесов» (то, что в зарубежной психологии называется «scaffolding»). Такой тип взаимодействия обеспечивает усвоение, но не порождение знания. Поэтому такое взаимодействие характерно для зоны актуального обучения, но не развития;

2) взаимодействие, инициированное ребенком, где он выступает как субъект освоения действия, осуществляемого лишь с помощью взрослого. Это и есть выход в зону ближайшего развития. Таким образом, по Г. А. Цукерман, ЗБР - «особая форма взаимодействия, в котором действие взрослого направлено на порождение и поддержку инициативного действия ребенка» [21].

Основными характеристиками ЗБР автор называет характер детской инициативы, тип детских ожиданий по отношению к учителю, установки, реализуемые ребенком в учебной ситуации. Иначе говоря, развитие заключается не в усвоении знания, а в способе его порождения и использования – это выход на новый уровень взаимодействия в связи с изменением характера детской инициативы.

Основные направления исследований ЗБР в зарубежной психологии *Изучение влияния социального и индивидуального на развитие ребенка*

J. Valsiner [22] предложил разделять ЗБР на две части: *зону свободного движения* (ЗСД - Zone of Free Movement) и *зону поощряемых действий* (Zone of Promoted Action). Valsiner обосновывал такое деление тем, что развитие происходит как в результате индивидуальной активности человека, так и благодаря социальному сопровождению. Зона свободного движения задается социумом, она основана на системе культурных знаков общества и сформирована взаимодействием с ними.

Зона свободного движения – это самостоятельные действия ребенка. Она характеризуется получением новой информации и ее переработкой, вхождением ребенка в различные ситуации, способствующие его продвижению через препятствия и ограничения, возникающие во взаимодействии со средой. Социум направляет развитие ребенка, ставя его перед необходимостью решать определенные задачи. Valsiner утверждает, что по мере развития ребенка, ЗСД усваивается, обеспечивая структуру для индивидуального мышления и чувствования с помощью знакового опосредствования.

Зона поощряемых действий – это действия, одобряемые взрослым, но не обязательные к выполнению. Взрослый «подталкивает» ребенка к тому, чего не хватает в зоне свободного движения. Система взаимодействия этих двух зон и составляет ЗБР. В. Rogoff [23] изучал становление действия при поддержке взрослого в неформальных ситуациях (мать-младенец, мастер-подмастерье). Он делает акцент не на содержании обучения, а на способе приобретения новых знания и умений. Основным условием успешности обучения в ЗБР автор называет структурирование задачи взрослым, так как оно позволяет ученику действовать на высшем уровне его возможностей. Также Rogoff отмечает, что обучение должно основываться на актуальном уровне развития. N. Mercer [24] вводит понятие «зона интерпсихического развития» (intermental development zone), отражающее коммуникативный процесс, происходящий в ходе совместной деятельности между обучающим и обучаемым. Таким образом, смысловым центром ЗБР становится общение, а не сам учебный материал.

M. Cole & A. Nicolopoulou отмечают, что в ЗБР происходит не только передача знаний, но и их порождение [25]. Авторы смещают акцент с результата на процесс. R. Fabes & C. L. Martin указывают, что именно в этой зоне человек обладает наибольшим потенциалом для обучения новому [26]. Исследователи обращают внимание на индивидуальные свойства учеников,

включая понятия потенциала и готовности к обучению, которые дают основания полагать, что можно сильно ускорить и облегчить обучение ребенка, если правильно определить ЗБР: «ЗБР учащегося – это уровень, трудный ровно настолько, чтобы не вызвать фрустрацию или потерю мотивации» [27].

Изучение значения мотивационного и аффективного компонентов для ЗБР

L. S. Goldstein отмечает, что успехи детей при выполнении задания зависят не только от их знаний и способностей, но во многом определяются мотивацией и эмоциональными ожиданиями [28] D. Abbot отмечает важность аффективного компонента для ЗБР, поскольку ЗБР предполагает ситуацию совместного действия; развитие самоидентичности; доброжелательные взаимоотношения; «помогающие» действия; активность каждого участника. В данном направлении соединяются две важнейшие идеи культурно-исторической теории – понятие зоны ближайшего развития и принцип динамического единства аффекта и интеллекта.

Скаффолдинг

Практическое использование понятия ЗБР в зарубежной психологии осуществляется с помощью *скаффолдинга* (scaffolding), основатели которого D. Wood, J. Bruner & G. Ross определяют его как процесс, позволяющий ребенку найти решение проблемы или выполнить задание, с которым он не может справиться самостоятельно. Как правило, скаффолдинг описывается посредством указания на виды помощи, которые в большей или меньшей степени помогают ребенку решить задачу [29]. G. Jacobs определяет скаффолдинг как способ, посредством которого учителя или сверстники снабжают учеников средствами, необходимыми им для обучения [30]. В рамках концепции скаффолдинга исследователи выделяют такие типы помощи, как «показ» действия, устное указание ошибки, прямая устная инструкция. Взрослый инициирует деятельность ребенка и одновременно подхватывает и оформляет целесообразные проявления инициативы ребенка. Задача взрослого – дать ребенку действовать максимально самостоятельно. Ряд исследователей изучают природу и качество помощи, которая оказывается более продуктивной для развития. E. Vodrova & D. Leong отмечают, что качество взаимодействия ребенка и взрослого является определяющим в процессе скаффолдинга [31] D. Tzuriet указывает, что изменение степени и качества помощи взрослого в процессе скаффолдинга обеспечивает успешность выполнения задания ребенком [32]. Многие исследователи отмечают важность чувствительности взрослого к актуальным потребностям и возможностям ребенка в процессе обучения. Некоторые исследователи считают скаффолдинг ограничением ЗБР. Интересна позиция J. Stone, который объясняет узость термина «скаффолдинг» прежде всего его метафоричностью, отмечая также метафоричность самого понятия ЗБР [33]. И. А. Корепанова, М. А. Сафронова, анализируя соотношение понятий обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг, предлагают считать обучаемость возможностью осуществления и продвижения

в пространстве ЗБР ребенка, которая проявляется при правильно выстроенном скаффолдинге [34].

Используя метафоричность данных понятий, авторы представляют процесс развития ребенка как процесс строительства здания, где «обучаемость – одна из возможностей самого здания к новым изменениям, скаффолдинг – леса, по которым строители (взрослые) будут строить здание, размер этих лесов – расстояние, отделяющее настоящее здание от возможного результата»; оно и является зоной ближайшего развития. J. Lave & E. Wenger считают упрощенным в концепции скаффолдинга представление о детско-взрослом взаимодействии – ребенок здесь выступает как пассивный получатель прямых инструкций учителя, что в корне противоречит понятию ЗБР, основной характеристикой которой является сотрудничество [35].

Таким образом, несмотря на то, что скаффолдинг, как и ЗБР, описывается через виды помощи, оказываемой ребенку, их нельзя считать идентичными понятиями: скаффолдинг – зона инициативы взрослого, его обучающего воздействия, подстроенного под индивидуальные возможности ребенка, ЗБР – пространство сотрудничества ребенка и взрослого, созданное инициативой ребенка с помощью взрослого.

Несмотря на огромную популярность, ЗБР остается наиболее изученным и все-таки недостаточно понимаемым понятием культурно-исторической психологии [36], нет такой области психологии, в которой оно бы не изучалось и не применялось. Идея ЗБР используется как диагностический метод, как метод работы с неуспевающими учениками, в проектировании учебно-воспитательного процесса в различных системах развивающего обучения и других. Однако вопрос о влиянии *способов* освоения ЗБР ребенком на ход его интеллектуального развития по-прежнему остается открытым. Многие исследователи отмечают важность активной позиции ребенка для эффективности обучения, однако важна не только сама по себе активность, а стратегия, выбираемая ребенком для освоения ЗБР. Выбор стратегии напрямую связан с потребностной сферой ребенка, поэтому для понимания ЗБР необходимо учитывать его потребности. Именно они являются ключевым фактором развития способностей, именно ими во многом определяются особенности деятельности ребенка в зоне ближайшего развития. Этот аспект на данный момент недостаточно изучен. Нет сомнений, что изучение индивидуальных различий детей в выборе стратегий освоения ЗБР, основанных на различиях в развитии потребностной сферы ребенка, является необходимым для понимания механизмов развития ребенка в процессе обучения.

2 Система измерителей уровня готовности детей с особыми образовательными потребностями к обучению в общеобразовательной организации

Устав Всемирной организации здравоохранения с 1948 года включает в себя определение здоровья как *«состояния полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствия болезней или физических дефектов»*. Здоровье является результатом *динамического взаимодействия между биологическими, психологическими и социальными процессами*.

Таким же образом Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (далее – МКФ) основана на **био-психо-социальной модели**. Область МКФ охватывает все аспекты здоровья человека и компоненты благополучия, актуальные для здоровья, включая, например, наличие значимых отношений и получение качественного образования. Она не охватывает обстоятельства, в которых дискриминация или социальная изоляция вызваны исключительно социальными факторами, например, по признаку религии, пола или этнической принадлежности. Тем не менее, она имеет универсальное применение в контексте здоровья и благополучия.

МКФ касается не только людей с ограниченными возможностями, она касается всех людей.

МКФ является одним из трех компонентов «семьи» Международных классификаций ВОЗ. Международная классификация болезней (МКБ) сконцентрирована на проблемах со здоровьем, таких как болезни, расстройства и травмы. Впервые она была опубликована в 1901 году и в настоящее время пересматривается, в том числе для улучшения ее совместимости с МКФ. С тех пор диагностический подход в МКБ преобладает, что приводит к категориальному подходу к созданию различных категорий для различения разных видов инвалидности.

МКФ зародилась в 1970 году, когда возникла потребность в определении последствий заболеваний в жизни людей, а не в простом диагностировании самих заболеваний.

Преимуществом МКФ является преобразование компонентов здоровья в качестве основы для понимания динамики между проблемами со здоровьем, функционированием и ограничениями жизнедеятельности, и контекстными факторами. Функционирование и ограничения жизнедеятельности понимаются как результат сложных взаимодействий между биологическими, психологическими и социальными факторами. МКФ предлагает стандартизованный общий язык для изучения динамики этих компонентов и их последствий и является поэтому основой для понимания средств воздействия для улучшения жизненной ситуации людей с ограниченными возможностями[1].

МКФ описывает ситуации людей, а не самих людей. Функционирование и ограничения жизнедеятельности – обобщающие термины для описания

результата взаимодействия между всеми компонентами МКФ. Модель МКФ визуализирует понимание этого взаимодействия. МКФ может использоваться во всех секторах и для всех возрастных групп, но ее необходимо использовать для того, чтобы наделять возможностями людей с ограниченными возможностями.

Сегодня ограничение жизнедеятельности больше не концептуализируется как следствие болезни, а понимается как динамическое взаимодействие между состоянием здоровья человека, факторами окружения и личными факторами (теперь является не линейной, а интерактивной моделью).

Было предложено множество концептуальных моделей для понимания и объяснения ограничений жизнедеятельности и функционирования. Это отражено в полемике "медицинской модели" против "социальной модели". Медицинская модель рассматривает ограничения жизнедеятельности как персональную проблему, вызванную непосредственно болезнью, травмой или другим изменением здоровья, которая требует медицинской помощи в виде индивидуального лечения, проводимого профессионалами. Контроль ограничений жизнедеятельности является целью лечения или приспособления и изменения поведения индивида. Медицинская помощь рассматривается как основной выход из положения, а на уровне политики принципиальной реакцией является изменение и реформирование здравоохранения. С другой стороны, социальная модель ограничений жизнедеятельности смотрит на этот вопрос как на социальную проблему и главным образом как на вопрос полной интеграции индивида в общество.

Ограничения жизнедеятельности – это не атрибут индивида, а комплексное сочетание условий, многие из которых сформированы социальным окружением. Следовательно, управление ситуацией требует социальных решений и во многом предполагает коллективную ответственность общества за проведение изменений окружающей среды, необходимых для полноценного участия лиц с ограничениями жизнедеятельности во всех сферах общественной жизни. Поэтому результатом данной позиции или идеологии будут социальные изменения, которые на политическом уровне становятся вопросом прав человека. В соответствии с этой моделью ограничения жизнедеятельности приобретают политический смысл. Для объединения различных сторон функционирования используется биопсихосоциальный подход. Поэтому МКФ пытается достичь синтеза, чтобы обеспечить согласованный взгляд на различные стороны здоровья с биологической, личностной и социальной позиций. Таким образом, МКФ базируется на интеграции этих двух противоположных моделей.

МКФ состоит из двух частей. В первой части рассматриваются вопросы функционирования и ограничения жизнедеятельности, а вторая часть рассматривает факторы контекста. Основной акцент в классификации делается на функционирование и ограничения жизнедеятельности как компоненты благополучия, связанные со здоровьем. Контекстные факторы представляют

внешние (окружение) и внутренние (личностные факторы, которые влияют на функционирование в конкретных жизненных ситуациях).

Компонент МКФ «Функционирование и ограничения жизнедеятельности» организован вокруг систем организма (функции и структуры организма), таких как «умственные функции»/«структуры нервной системы» или «функции органов пищеварения, обмена веществ и эндокринной систем»/структуры, связанные с пищеварением, метаболической или эндокринной системами», а также вокруг сфер жизнедеятельности (деятельность и участие), которые называются «сферами деятельности», например, «обучение и применение знаний», «коммуникации», «мобильность» или «межличностные взаимодействия и отношения». Но как классификация она не определяет, как должна описываться «инвалидность» или как развиваются нарушения. Она просто предоставляет различные концепции и сферы жизнедеятельности, которые могут использоваться для этой цели.

МКФ как язык: она предоставляет терминологию для рассуждения о функционировании и ограничениях жизнедеятельности, однако все зависит от того, как человек изложит свою проблему, в отношении других индивидов и общества к ограничениям жизнедеятельности.

Функционирование человека в любой области является результатом сложных взаимодействий с состоянием здоровья (классифицированного по МКБ), другими областями функционирования и ограничений жизнедеятельности, а также факторами окружения и личными факторами. Если необходимо описать полный опыт состояния здоровья, следует использовать все компоненты, а не просто функции тела и структуры тела. Личные факторы являются частью модели, но не частью классификации из-за большой социальной и культурной дисперсии, связанной с ними. Каждый компонент состоит из различных областей, представленных в главах. В каждой области или главе есть категории, которые являются единицами классификации.

МКФ используется не только в качестве общего языка, но и классификации, поэтому предполагает выбор и использование отдельных категорий или кодов. Любая категория, актуальная для описания состояния здоровья или связанных со здоровьем состояний, может выбираться и вместе с квалификатором использоваться для описания степени или величины функционирования или ограничений жизнедеятельности в этой категории. Категории также могут выбираться, чтобы подчеркнуть выгодный аспект функционирования, а не только чтобы выделить проблемы. Степень проблемы в определенной категории может выражаться с помощью цифровых кодов, от 0 (нет проблемы) до 4 (полная проблема), которые добавляются к коду буквенно-цифровой категории [1].

Объем исследований, посвященных психологической готовности детей к обучению, довольно большой и многогранный, однако в учебно-методическом обеспечении организаций образования недостаточно решается вопрос, касающийся технологии *оценки образовательных компетенций детей в соответствии с программными требованиями*. Данный аспект является

чрезвычайно важным, поскольку в отношении детей с ООП от решения этого вопроса зависят адекватный выбор образовательного маршрута, определение задач и содержание индивидуального психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательной школе.

В Казахстане готовность детей с ООП к обучению в общеобразовательной школе диагностируется в психолого-медико-педагогических консультациях, специалисты которых среди прочих функций занимаются отбором и использованием современных методик комплексного обследования ребенка. Специалисты службы сопровождения проводят наблюдение, периодически тестируют ребенка, опираясь на сильные стороны его развития. По результатам наблюдений и тестов они разрабатывают индивидуальную развивающую программу и проводят работу совместно с педагогами.

Сопровождение обучающихся с особыми потребностями в общеобразовательном процессе предполагает командный стиль работы, тесное взаимодействие различных специалистов (психолога, логопеда, специального педагога, социального педагога), учителей и родителей.

На каждом уровне образования психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями осуществляется посредством решения определенных приоритетных задач:

в начальной школе – это определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности детей в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и саморегуляции, поддержка в формировании желания и «умения учиться», развитии творческих способностей каждого ученика с учетом индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей;

в основной школе – это сопровождение перехода обучающегося в основную школу, адаптация к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и вопросов социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками;

в старшей школе – помощь ученику в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, поддержка в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями осуществляется командой специалистов в сотрудничестве с педагогическим коллективом школы. Для обеспечения слаженной работы команды специалистов в школе создается служба психолого-педагогического сопровождения (СППС), которая должна стать полноценным структурным подразделением общеобразовательной школы. Для этого руководитель школы издает приказ о создании службы и утверждает

положение о ее функционировании. В состав службы психолого-педагогического сопровождения входят: директор школы, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, социальный педагог, инструктор ЛФК, а также другие специалисты и педагоги по необходимости [ИМП].

Специалистам необходимо как можно больше узнать об интересах учащегося, стилях обучения и решения заданий, знать, успевае ли учащийся в соответствии с ожиданиями или нет, чтобы планировать возможные изменения в обучении и, при необходимости, предоставлять дополнительную поддержку. Информация, полученная в результате оценки, используется в качестве основы для определения того, чему должен учиться обучающийся, а также методов и подходов обучения, которые следует использовать.

В ходе образовательного процесса при взаимодействии с обучающимися педагог обычно замечает, что некоторые ученики не успевают за большинством детей. В этом случае следует как можно быстрее определить, какие могут быть барьеры, прежде чем приступать к более систематической оценке. Это делается, в том числе, с помощью неформального наблюдения [37] (стр. 33-35, стр. 42), неофициальных разговоров с ребенком, проверки заметок учителя и листа посещаемости.

Очень важно, чтобы оценка была приятным опытом для ребенка, когда ребенок чувствует себя в безопасности, чувствует, что его ценят, он занят видом деятельности, которая его будет мотивировать, и он покажет себя с лучшей стороны. Таким образом, педагог получит лучшее впечатление о потенциале и потребностях ребенка.

Первый шаг: выявление

Определение учащихся с трудностями в обучении, развитии и участии будет являться следствием неформальной оценки, которую делает учитель или должен делать как регулярную часть обучения и наблюдения за деятельностью учащихся во время занятий, перерывов, принятия пищи и т. д.

Обычно определение происходит со временем, посредством наблюдения за тем, как учащийся делает домашнее задание, участвует в занятиях, успевае в тестах и экзаменах, и за поведением в целом. Учителю необходимо прислушиваться к ученику во время повседневных взаимодействий и следить за определенным поведением, которое может указывать на то, что учащийся сталкивается с некоторыми препятствиями в обучении [37] (стр. 22-22).

Второй шаг: целенаправленная оценка

После выявления учителем или группой учителей обучающегося с препятствиями для обучения, развития и участия, возможно возникнет необходимость в проведении более целенаправленной оценки. Педагогам нужно удостовериться в том, что трудность или трудности, которые они определили, являются реальной причиной неудовлетворительной работы или поведения ученика. В этом случае выбирается время для более систематической оценки, которую можно провести как в неофициальной, так и официальной форме [37] (см. стр. 31-32).

Основные задачи оценки

Оценка служит множеству целей и может иметь следующие задачи:

2. Планирование обучающих и познавательных видов деятельности

Одной из основных задач оценки является установление текущего уровня, на котором находится учащийся или группа учащихся. Эта работа включает поиск возможных пробелов в понимании и навыках учащихся. Основываясь на этих знаниях, учителя, родители, воспитатели и другие специалисты могут разрабатывать соответствующие образовательные и интервенционные мероприятия и программы для отдельных учащихся или групп учащихся.

3. Мониторинг и оценка

Непрерывная оценка прогресса учащегося помогает учителям предоставлять более лучшую поддержку ученика. Оценка помогает учителям контролировать и проследить прогресс каждого ученика. Прогресс можно увидеть в сравнении с результатами, полученными в ходе прежней оценки, а также с академическим прогрессом относительно учебной программы.

4. Предоставление рекомендаций и консультаций

В соответствии с результатами оценки учителя могут направлять, давать советы обучающемуся и информировать родителей и общество о характере успехов и трудностей ученика. Учащимся, и особенно тем, у кого имеются трудности в обучении, может потребоваться направление на консультацию к специалисту с целью преодоления проблем, возникающих из-за окружающих условий и возможных особых потребностей. Профессиональное консультирование позволит им развивать позитивную самооценку и мотивацию к участию в учебных мероприятиях, повышать стимул в том, чтобы прикладывать больше усилий в своей учебе.

5. Обеспечение основы для совершенствования преподавания

Оценка успехов и трудностей обучающихся будет определять изменения, которые необходимо сделать учителю в отношении выбора содержания, языка, подходов и методов обучения.

Что важно оценивать?

В каждом случае всегда важно оценить как можно больше аспектов или компетенций, чтобы получить целостное понимание возможных барьеров для обучения, с которыми могут сталкиваться ученики или группы учащихся. Комплексная оценка будет включать:

2) Социальные навыки

Дети постоянно учатся через различные социальные взаимодействия, такие как игра и другие способы, с помощью которых они связаны друг с другом. Ученик, у которого есть трудности в социальном отношении, возможно, не сможет взаимодействовать с другими учащимися или взрослыми вокруг него. Поэтому учитель должен выяснить, взаимодействует ли учащийся со сверстниками, членами семьи и другими людьми в своей среде. Это позволит учителю направлять учащегося, испытывающего трудности.

3) Коммуникация и речь

В случае затруднений во взаимодействии с другими, у обучающегося могут также возникнуть проблемы с коммуникацией и речью. Общение и речь необходимы не только для социального взаимодействия, но и для обучения. Ученик, который сталкивается с проблемами общения и речи, может иметь ограничения в участии в мероприятиях, способствующих обучению.

Оценка коммуникации и речи должна проводиться как можно раньше. Учитель должен выяснить ответы на вопросы:

- Какой язык учащийся знает лучше всего?
- Насколько ученик понимает язык обучения?

У учеников, которые не взаимодействуют и не общаются с окружающими, может развиться низкая самооценка, вследствие чего не будут развиваться хорошие социальные взаимодействия. У обучающихся, не имеющих хорошего понимания языка обучения, следовательно будут развиваться академические проблемы.

4) Самооценка и эмоциональное положение

Самооценка - это то, как человек воспринимает себя. Обучающийся, имеющий низкую самооценку, не может активно участвовать в учебных мероприятиях. Он может стесняться и избегать участия в мероприятиях и думать, что он не может быть успешным. У такого ученика может развиваться поведение, которое не понравится ни ему, ни окружающим. Поэтому учителю целесообразно выяснить самооценку ученика, его реакцию на различные социальные ситуации. К примеру, учитель должен выяснить, свободно ли учащийся взаимодействует с другими учащимися в игровых ситуациях или групповых действиях.

При этом он также должен уточнить ответы на вопросы:

- Что интересует учащегося?
- Что мотивирует учащегося?
- Какова домашняя ситуация, которая может помешать успеху ученика?
- Может ли какая-либо домашняя ситуация вызвать у ученика такой стресс, что это затрудняет его концентрацию и обучение?

5) Моторные навыки

Моторные навыки - это движения тела, которые позволяют нам выполнять различные действия в жизни. Моторные навыки включают крупную и мелкую моторику:

- к примерам крупной моторики тела можно отнести: ходьбу, бег, хлопанье руками, лазание и т. д.
- к мелкой моторике тела относятся движения пальцев, например способность удерживать ручку, писать и т.д.

Если у человека возникают трудности с движениями тела, у него могут быть ограничения в изучении и управлении окружающими предметами и, следовательно, ограничения в обучении. Поэтому учителю необходимо выяснить, соответствуют ли навыки крупной и мелкой моторики учащегося его возрастной группе, поскольку они жизненно важны для обучения. Развитие

движения также будет зависеть от сенсорных функций и того, как эти функции интегрированы для обеспечения функционирования и полного понимания.

6) Сенсорные навыки

Сенсорные навыки включают в себя зрение, слух, чувство осязания, вкус и обоняние. Эти навыки важны для познания окружающей среды и для того, чтобы активно участвовать в образовательных мероприятиях. Из них аудиальные и визуальные функции особенно важны в процессе обучения. Учитель должен выяснить:

- Слышит ли ученик хорошо?
- Видит ли ученик хорошо?

При этом необходимо подчеркнуть, что то, насколько хорошо ученик слышит и видит, должен определять специалист.

7) Академические навыки

Академические навыки будут зависеть от всех факторов, упомянутых выше, и некоторых факторов, связанных с различными когнитивными навыками. В связи с этим учитель должен оценить некоторые общие когнитивные навыки, такие как:

- способность ученика поддерживать внимание в течение более длительного времени (продолжительность концентрации внимания).
- способность ученика поддерживать концентрацию в течение более длительного времени (легко ли ученик отвлекается во время работы).

Вместе с этим также необходимо оценить базовые навыки ученика:

- Есть ли навыки подготовки к чтению и само чтение?
- Может ли он различать буквы, комбинировать их и понимать их?
- Имеет ли учащийся необходимые навыки подготовки к письму и навыки письма?
- Есть ли навыки подготовки к счету и знание чисел?
- Понимает ли ученик величины и разные значения чисел?
- Что знает учащийся?
- Каков прогресс ученика по сравнению с возможной прежней оценкой?
- Какова успеваемость ученика в отношении учебной программы?

Оценка должна выявить пробелы в знаниях учащегося, в его понимании и навыках, которые могут быть результатом плохого обучения, или результатом того, что учащийся был переведен из другой школы, или пропускал занятия из-за болезни или по какой-либо другой причине.

8) Адаптивное поведение и обобщение (генерализация)

К адаптивному поведению относятся следующие навыки:

- способность человека подстроиться, измениться или справиться с текущей ситуацией или требованиями окружающей среды;
- способность знать, какое поведение является подходящим в этой ситуации;
- умение перенести знания и навыки, полученные в одной ситуации в другую.

Большинство учащихся могут приобрести выше упомянутые способности через опыт и наблюдение за другими. Однако, некоторым учащимся необходима дополнительная помощь для достижения адаптивных навыков.

Зачастую в ситуации, когда конкретный ученик плохо себя ведет, хочется его наказать за это. Тем не менее, необходимо вначале выяснить, понял ли ученик ситуацию, а именно:

- Почему учащийся поступает именно так, как он поступает, или не поступает?
- Ведет ли учащийся себя так, как ожидается от него?
- Может ли ученик перенести то, что он изучил в одной ситуации, в другую ситуацию и использовать это в другой ситуации?

9) *Оценка обучающей среды*

Плохая успеваемость часто может быть результатом неблагоприятных условий обучения. Очень часто при процедуре оценки во внимание не принимается обучающая среда, которая включает: физическую среду, социальную среду, академическую среду, включая учебный план, методы обучения, язык обучения и использование концепций, обучающие материалы и отношение учителя.

В случае, если среда небезопасная или унижающая, если то, что изучает учащийся, не имеет для него значения или не соответствует его возрасту, это может быть большой помехой обучению и нанести вред его личности.

При оценке обучающей среды важно оценить:

Физическую среду - Каково освещение в солнечный или пасмурный /дождливый день? – Каково состояние звука в классе и шума от окружающей среды? – Что из себя представляет место, где сидит учащийся? – Какова безопасность в школе и на пути в школу? – Какова гигиена, вода, еда, уборные? Достаточное ли количество уборных, приспособлены ли уборные к потребностям учащихся с особенностями опорно-двигательного аппарата и слабовидящих, при необходимости?

Социальную среду и отношения – Ценят ли учителя учащихся и относятся ли к ним с уважением? - Уважают ли сверстники друг друга? – С уважением ли корректируется поведение? - Не допускаются ли реплики в унижительной форме? – Каким образом разрешаются конфликты? - Каково отношение учителей к учащимся, в зависимости от уровня их успеваемости? – Какова самооценка учителя и его самоконтроль?

Академическую среду - Несет ли учебная программа смысл? - Использует ли учитель язык и понятия, которые понятны учащимся? - Является ли методология значимой и мотивирующей? - Мотивированы ли учащиеся думать и участвовать в активном обучении? - Используются ли учебники и другие материалы надлежащим образом? - Сидят ли в классе учащиеся так, чтобы облегчить сотрудничество между собой и поддерживать друг друга? - Если учащиеся сидят в группах лицом друг к другу, могут ли они менять положение, чтобы видеть учителя, когда учитель представляет новый материал? - Понятно и удобно ли расписание ученикам? – Показывает ли учитель свое уважение к ученикам? – Может ли учитель разделять свое отношение к ученику и свое отношение к поведению ученика (ты мне нравишься, но мне не нравится то, что ты сделал)? - Уделяет ли учитель достаточное внимание факторам, имеющим отношение к развитию учащихся, и, соответственно, планирует ли управление

своим обучением? – Уделяет ли учитель достаточное внимание факторам окружающей среды и выстраивает ли свой процесс обучения соответствующим образом (климат, свет, шум, количество учащихся)? - Сидят ли ученики в соответствии с возможными особыми потребностями (внимание, зрение, слух, потребность, связанная с трудностями передвижения)?

Основные виды оценки

При существовании множества видов оценок, используемых в образовании, важно отметить, что выбор определенного вида оценки может зависеть от характера информации, которую необходимо получить, а также от компетенции преподавателя. В связи с этим можно рассмотреть следующие виды оценки:

1) Неформальная оценка

Этот вид оценки проводится в процессе повседневной деятельности обучающегося. К примеру, учитель может оценивать учащегося во время занятий, игры, обсуждений в классе, самостоятельной работы, списывания с доски, поведения в очереди перед входом в класс и т. д.

Неформальная оценка должна использоваться как обычными учителями, так и специальными педагогами как можно чаще, поскольку она позволяет получать информацию в разных условиях, следовательно, получить более целостное и естественное представление об учащемся. Неформальную оценку можно выполнять произвольно в любое время, в любом месте. Она полезна при оценке неакадемических аспектов, таких как поведение, социальное взаимодействие, навыки общения в естественных ситуациях. Условия формальной оценки могут влиять на поведение ученика в такой степени, что сложно будет получить соответствующую объективную информацию об учащемся.

Педагогу необходимо делать заметки, при этом, важно делать это очень осторожно. Это относится ко всем видам оценки. Учащиеся не должны чувствовать, что они находятся в центре внимания, или их «проверяют» при проведении неофициальной оценки, поскольку это может повлиять на их поведение. Поэтому целесообразно делать заметки, когда педагог остается наедине после завершения оценки. Очень важно подчеркнуть, что необходимо держать ВСЕ заметки в надежном месте.

2) Формальная оценка

Формальная оценка подразумевает использование материалов, предварительно подготовленных учителем. В этом случае учитель с целью получения соответствующей и конкретной информации планирует действия, которые должен выполнять ученик. Формальная оценка может включать стандартизированные тесты в отношении учебной программы, культурных факторов, факторов развития и т. д.

3) Исходная оценка

Этот вид оценки используется для определения отправной точки, которая позволяет учителю получить знания об учащемся и может быть сделана, когда ученик один или при взаимодействии со сверстниками. Это необходимо для

мониторинга прогресса, когда будущие оценки сравниваются с исходной оценкой.

4) Непрерывная оценка

Этот вид оценки представляет собой постепенный сбор информации о прогрессе ученика или отставании, во всех аспектах обучения и поведения, включая взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Наблюдение за деятельностью ученика в течение длительного периода времени предоставляет возможности для определения постоянного улучшения или отставания в его общей (или, возможно, специфической) успеваемости. Это включает взаимодействие с окружающими, академические достижения, участие в дополнительных или других образовательных программах.

Непрерывную оценку можно проводить с использованием как формальной, так и неофициальной оценки. Она может быть сосредоточена и на одном ученике, и на группе учащихся с использованием различных видов инструментов. Сюда также можно включить оценку работы учащихся в классе и при выполнении домашнего задания. Это происходит при ежедневном наблюдении за обычными занятиями в классе, во время перемен и в свободное время, а также во время специально разработанных мероприятий и экзаменов.

Общая оценка учащегося, включая академические навыки и поведение, будет справедлива только при условии наличия непрерывной оценки. *Непрерывная оценка будет основываться НЕ на вычислении среднего балла, а на прогрессе.* Необходимо обратить внимание на то, что учителя должны проводить непрерывную оценку всех обучающихся в классе, а не только тех, у кого есть трудности в обучении, развитии и участии в занятиях. Непрерывная оценка может проводиться в течение четверти или всего учебного года. Она позволяет учителю постепенно определять интересы, сильные стороны или таланты учащегося и использовать их в качестве основы для поддержки учащегося в сложных для него областях. Поскольку непрерывная оценка выполняется часто, она снижает напряжение для учащегося, тем самым увеличивая возможность получения истинной картины о потенциалах или трудностях учащегося. Наряду с этим, непрерывная оценка оказывает помощь учителю проводить постоянную самооценку и мониторинг своего процесса обучения.

5) Конечная оценка

Конечная оценка проводится по завершении учебной программы или мероприятия. Педагогу необходимо проводить конечную оценку с тем, чтобы определить, были ли достигнуты поставленные задачи. Полученная информация должна позволить ему выявить достижения учащегося в определенной области. Кроме этого, учителю при этом важно определить те аспекты, в поддержке которых учащийся нуждается в большей степени. Это поможет учителю понять, какие изменения необходимы в подходах и методах обучения.

Некоторые инструменты для оценки

Самые важные инструменты для оценки следующие:

- Наблюдение.
- Интервью или свободные беседы с учащимся, сверстниками и взрослыми.
- Опросник.
- Контрольный список.
- Тесты

1) *Наблюдение* является способом получения информации об ученике, критически наблюдая за его поведением, включая его обычные привычки в естественной ситуации. Как правило, учителю полезно взаимодействовать с учеником в течение коротких и длительных периодов времени, чтобы наблюдать и получить больше информации об учащемся и о том, как влияет на него обучающая среда. Формальное и неформальное наблюдение позволяет оценивать поведение, знания и навыки. Посредством наблюдения можно оценить:

- Взаимодействие со сверстниками.
- Социальные навыки.
- Коммуникацию.
- Язык тела.
- Участие в классных обсуждениях.
- Концентрацию внимания.
- Интерес и энтузиазм по отношению к изучаемому предмету.
- Как учащийся держит карандаш или ручку.
- Стили обучения и выбор пути решения задач.
- Развитие речи и владение языком.
- Способы работы с числами.

Вместе с тем важно наблюдать за поведением во время реализации любого другого вида оценки.

В конце учебного занятия или других мероприятий можно делать заметки, дополнительно записать комментарии и размышления. Иногда, когда это не отвлекает учащихся и фокус учителя, можно делать заметки во время наблюдения в виде контрольного списка (Check list). При этом необходимо осознавать разницу между тем, что вы на самом деле видели и слышали, и вашими мыслями, размышлениями и возможными идеями и планами. Для этого можно записать свои наблюдения одним цветом, а свои мысли и размышления другим, это окажет помощь при анализе результатов и собственных размышлений.

2) *Интервью или свободные беседы* с учащимися, сверстниками и взрослыми позволяет вести беседы в неформальной и формальной обстановке. Неофициальная или свободная беседа - это разговор или взаимодействие между учителем и учащимся и/или его родителями/опекунами с целью получения информации об учащемся и ежедневных обстоятельствах, в которых бывает ученик. Формальная беседа или интервью включает задавание подготовленных вопросов об определенном аспекте и получение ответов от собеседника.

Безусловно, при беседе с людьми получать всю необходимую информацию о них довольно сложно. Поэтому, прежде чем начать беседу, учитель должен

максимально ясно определить то, что хочет узнать. Необходимо установить хорошие и дружеские отношения с теми, с кем собираетесь поговорить так, чтобы беседа стала приятным опытом. Это позволит предрасположить собеседника к тому, чтобы предоставить вам необходимую информацию и может быть даже больше, чем вы ожидали. Желательно учителю поощрять собеседника, используя открытые вопросы, на которые нельзя ответить только «да» или «нет» или «может быть». Направляющие вопросы помогут получить больше нужной информации. По завершении разговора необходимо благодарить за то, что беседа или интервью прошла успешно[37].

Чтобы создать непринужденную атмосферу, не нужно делать заметки, пока вы разговариваете, однако сразу же после того, когда человек уходит, необходимо сделать краткое подробное резюме о главных моментах, которые проявились во время бесед.

При этом уместно отметить такое поведение, как:

- Беспокойство или желание все время оглядываться.
- Настроение (грусть, слезы в глазах или рыдание, радость, отстраненность).
- Тон голоса (напряженный, почти шепчущий, слишком громкий).
- Быстрое говорение или выдерживание долгих пауз.
- Поиск подходящих слов и т.д.

Если учитель делает заметки во время интервью, необходимо спросить человека, не возражает ли он против того, чтобы он делал записи, объяснив при этом важность разговора, и что он не хочет ничего упустить.

Беседы или интервью могут также записываться на диктофон, при этом необходимо всегда получить на это согласие тех, с кем вы говорите.

3) *Опросник* - это набор вопросов, заранее подготовленных и нацеленных на предоставление определенной информации. Эта информация поможет в понимании природы трудностей, с которыми сталкивается учащийся, а иногда причин или конкретной ситуации, способствующей возникновению этих трудностей. Опросник часто позволяет отвечать «да» или «нет», или отмечать варианты ответов. В этом случае целью учителя является получение актуальной информации. Анкета также требует тщательной подготовки, а это означает, что вопросы должны быть ясными, простыми для понимания.

Необходимо подчеркнуть, что оценивая учащегося, имеющего трудности в обучении и развитии, *никогда* не следует использовать только анкету для сбора информации о нем и его обучающей среде учащегося.

4) *Контрольный список (Check list)*

Контрольные списки могут использоваться как при формальной, так и неформальной оценках. В зависимости от поставленной задачи учитель составляет список предметов, связанных с соответствующими функциями, т.е. поведения, знаний и т.д. Одной из форм контрольного списка является регулярный лист посещения, когда можно подсчитать, как часто учащийся посещал школу, например, в прошлом месяце. Также можно отмечать, приходит ли учащийся вовремя или поздно и насколько поздно. Основываясь

на этих фактах, можно поговорить с учащимся в дружеской атмосфере, стараясь выяснить:

- Знает ли он, что пропускает школу (или опаздывает)?
- Каковы причины, по которым он пропускает школу (или опаздывает)?
- Может ли он что-то сделать, чтобы быть в состоянии приходить регулярно (или вовремя)?
- Что он может сказать по этому поводу?

К примеру, если учитель замечает, что ученик слишком часто кладет голову на стол, он должен сначала узнать, как часто это происходит, а затем через дружеский разговор – узнать причину (усталый, почему? поздно ложится, почему? голодный?)

Контрольный список знаний и навыков может быть составлен с перечислением соответствующих предметов или навыков с использованием трех альтернативных ответов: «да», «я не знаю», «нет». Ниже приведем пример контрольного списка для оценки развития и понимания языка. Предварительно необходимо удостовериться, что учащийся: нормально слышит, нормально видит, любит взаимодействовать с вами. Затем можно определить три альтернативных ответа: «да» «?» «нет».

Пример контрольного списка следующий:

1. Реагирует на свое имя.
2. Указывает на десять предметов по запросу, например, чашка, книга и т.д.
3. Может указать на пять частей тела по просьбе.
4. Выполняет инструкции с двумя предметами, например, «положи книгу на стол», «Положи сумку на пол».
5. Понимает понятие принадлежности, например: твои туфли, туфли учителя и т.д.
6. Понимает слова, означающие действия, например: стоять, сидеть, прыгать, хлопать, и т.д.
7. Понимает описательные слова, например: горячий, холодный, большой, маленький, короткий, и т.д.
8. Выполняет инструкции, включая «в», «на» и «под», например, «Можешь положить сумку под стол», «Можешь положить мешок на стол» и т.д.
9. Дает три предмета по просьбе, например: пожалуйста, дай мне чашку, и др.
10. Выполняет последовательность из двух инструкций, например, «Пожалуйста, положи книгу в коробку и дай мне карандаш».

Если учитель отмечает «нет» или «?», то он должен попытаться выяснить, почему ученик не делает так, как ожидалось от него.

5) *Тесты*. Испытания для определения проблем развития должны проводиться педагогами, имеющими специальную подготовку и право проводить конкретные тесты. Однако, каждый учитель знает, как разрабатывать и проводить тесты по разным школьным предметам. Тестирование часто является наиболее распространенным методом оценки знаний и навыков учащихся. При этом необходимо помнить о том, что правильные и неправильные ответы не дают достаточной информации о понимании и знаниях

учащегося. Всегда необходимо знать, КАК учащиеся решили задачу. Правильный анализ ответов и способов, с помощью которых ученик рассуждает и решает задачи, может указывать на потребности ученика.

Кроме вышеперечисленных инструментов оценки есть и другие понятия, используемые в педагогической практике. К ним относятся следующие понятия:

Скрининг - краткая оценка, которая направлена на выявление в классе или школе учащихся, которые могут иметь определенное расстройство. На основе результатов такой оценки некоторых учащихся можно направить к специалисту. Скрининг обычно проводится для всего класса или возрастной группы (например, всех, кто поступил в 1 класс). Через скрининг мы можем, например, определить, какие учащиеся в определенном районе, или всей стране имеют проблемы со слухом или зрением, или не понимают язык обучения и т.д. Более всесторонняя оценка этих учеников будет следовать после скрининга.

Направление. Иногда оценка, проводимая учителем, приводит к направлению учащегося к другому человеку. Обычно речь идет о специалисте, который знает больше, чем учитель, делающий оценку, или о том, что нужно просто получить профессиональное мнение. Это может быть направление к психологу, врачу, например, офтальмологу, отоларингологу, а также аудиологу (который проверяет слух и интерпретирует результаты), логопеду, физиотерапевту и т.д.

Диагноз. Как правило, диагноз является медицинской концепцией и осуществляется врачами, медицинскими специалистами, психиатрами, психологами и т.д. Обычно диагностика проводится после направления, основанного на скрининге, выявлении и или оценке успеваемости. Диагностика проводится для установления характера, тяжести и возможных причин состояния учащегося. Время от времени, когда обнаруживается плохослышащий ученик, проходит медицинская оценка, можно выявить, что у учащегося просто слишком много серы в ухе, и после полоскания ушей он хорошо слышит. Диагностика обычно проводится специалистами, профессионалами в определенной области. Например, диагноз визуальных трудностей выполняется глазным врачом (офтальмологом), который подтверждает, действительно ли учащийся имеет проблемы со зрением или нарушение, а также тип и тяжесть нарушения зрения.

Навыки, необходимые для оценки

1) *Умение устанавливать хорошие отношения.* Это способность учителя создавать благоприятную, дружелюбную и интерактивную среду с человеком, которого предстоит оценивать. Хорошие отношения позволяют учителю и учащемуся чувствовать себя свободно в присутствии друг друга и предоставлять необходимую информацию.

Учитель должен помнить об индивидуальных особенностях всех обучающихся, поэтому ему необходимо демонстрировать поведение, которое способствует хорошим социальным отношениям с каждым отдельным

учеником. Первым шагом в достижении этого является дружеский разговор, объясняющий цель беседы или оценки. В результате беседы учитель должен выяснить, нужна ли более систематическая оценка.

2) *Умение проводить наблюдение* является необходимым навыком каждого учителя, который должен постоянно развиваться. Это умение имеет важнейшее значение для профессионального роста педагога и для оказания помощи учащимся в преодолении барьеров в обучении.

3) *Умение задавать вопросы* играет большую роль для получения информации от учащегося или других окружающих его людей. Задаваемые вопросы должны побуждать собеседника предоставить такую информацию, которая необходима для дальнейших действий. Не целесообразно задавать двойные вопросы, например: нравится ли тебе ходить в школу и почему? Будет правильно разделить такие вопросы на два: любишь ли ты ходить в школу? Затем после ответа, спросить: «Почему?» Также рекомендуется задавать хорошо подготовленные и систематические вопросы, посвященные специальной теме, представляющей интерес. Для того, чтобы получить четкую информацию, вопросы также должны быть ясными, дружественными, простыми.

4) *Умение слушать* является способностью сосредоточиться на ответах оцениваемого человека. Хорошие навыки слушания требуют следующее:

- Готовность слушать.
- Заинтересованность и демонстрация заинтересованности.
- Открытость.
- Бдительность.
- Умение не отвлекаться.
- Иногда подтверждение понимания собеседника в виде короткого резюме или кивка головой. Необходимо помнить, что учащийся или любое другое лицо с нарушением зрения не может видеть кивки головой или другие действия.
- Умение дополнять докладчика, задавая вопросы.

5) *Хорошее управление записями* необходимо для планирования содержания, подходов и методов обучения, а также возможных действий с течением времени. Хорошее управление записями позволяет учителю осуществлять мониторинг прогресса ученика.

Множество существующих способов ведения записей объединяет то, что их содержание включает три основные части: 1) запись того, что учитель видел и слышал; 2) запись того, как учитель интерпретирует и какие заключения делает из этого; 3) запись возможных планируемых мероприятий или идей, которые приходят к учителю при оценке.

Очень важно учителю при подготовке отчета правильно использовать заметки и записи, которые он сделал. Для формальной оценки также можно использовать аудиозапись, видеозапись и фотоальбомы.

Процедура оценки

Процедуры оценки зависят от вида оценки, однако можно выделить много общих элементов. Предлагаем рассмотреть элементы, которые необходимо учитывать при всех видах оценки.

1) Перед оценкой:

- необходимо выбрать удобное место для оценки; как правило, это происходит в школе, но иногда это может быть дом ученика или другое удобное место. Важно, чтобы место было знакомо учащемуся, имело ограниченные отвлекающие факторы (шум, любопытные люди и т.д.), комфортную температуру, а также отсутствие всего, что может повлиять на поведение учащегося;

- заранее объяснить родителям учащегося цель предстоящей процедуры; возможно родители предоставят важную информацию до или после проведения оценки.

- если процедура оценки происходит в доме учащегося, тогда следует заранее обсудить роль родителей. Это поможет избежать лишних нежелательных вмешательств и получить максимум информации.

- обсудить заранее дату и время оценки с соответствующими участвующими лицами;

- необходимо учесть основные потребности учащегося, например, голод, жажда, дискомфорт (физический и социальный, эмоциональный), усталость, болезнь и т. д.;

- материалы и методы оценки должны соответствовать возрасту, потенциалу учащегося и информации, которую нужно собрать;

- все материалы и инструменты должны быть собраны и хорошо подготовлены;

- в целом среда оценки должна быть максимально дружественной;

- основную информацию об учащемся целесообразно получить из личного дела или предварительных заметок. Она должна включать:

- Полное имя ребенка, пол, дату рождения и положение в семье.

- Полные имена родителей и адрес (необходимо соблюдать деликатность с сиротами). Целесообразно знать заранее ответы на вопросы: Нормально ли слышит учащийся? Нормально ли видит учащийся? Взаимодействует и общается ли учащийся с другими? Внешний вид ученика. Что учащийся любит и не любит? Каково состояние здоровья учащегося? Есть ли аналогичная проблема у других членов семьи? Какая соответствующая информация предварительно была получена от родителей (опекунов)?

Если учитель не обладает вышеупомянутой информацией, то, вероятно, ее необходимо включить в наблюдение и вопросы во время оценки.

2) Во время оценки:

- учитель должен применить все необходимые навыки для достижения эффективной оценки, поскольку успешность процедуры зависит от выбранного метод сбора информации;

- среда оценки должна быть предрасположена к максимальному сотрудничеству, необходимо исключить возможные конфликты с учащимся;
- необходимо избегать перерывов и отвлекающих факторов;
- процедура должна проводиться на родном языке учащегося; при необходимости следует попросить помощь переводчика;
- если не получается строго следовать контрольному списку, можно отложить встречу на другое время; возможно, учащийся проявит усталость или какие-либо трудности в сотрудничестве, всегда можно прекратить беседу и возобновить позже;
- для участия родителей или других сопровождающих людей во время сеанса оценки необходимо получить согласие ученика;
- во время процедуры необходимо обращать внимание на невербальные сигналы со стороны ученика: расслаблен или напряжен, уверен в себе или нет, спокойный или беспокойный, легко разговаривает или с трудом выражает свои мысли.

3) После оценки

- важно удостовериться в том, что все записи являются достоверными;
- выводы об успеваемости учащегося должны быть сделаны в соответствии с результатами оценки и информации, имеющимися у учителей;
- обязательно сообщить родителям о своих выводах и ответить на любые вопросы, касающиеся их ребенка;
- при необходимости запланировать последующую оценку;
- необходимо написать отчет о результатах оценки, содержащий информацию о проведенной работе и рекомендации относительно дальнейших действий; содержание отчета должно быть предоставлено родителям и другим специалистам, а также быть основой для последующих наблюдений;
- учителю также важно в деликатной и понятной форме поделиться своими заключениями с учеником, подчеркивая то, в чем ученик силен, и над чем следует поработать больше. Разговор должен иметь цель подбодрить и мотивировать ученика.

После всех проведенных процедур большое значение имеет внимательное изучение выводов с целью определения их соответствия поставленным прежним задачам.

Учителю, специалистам рекомендуется провести совместный анализ результатов для выяснения видов дальнейшей помощи ребенку в его развитии, внесения изменений в подходы к обучению.

При обзоре опыта зарубежных стран по внедрению измерителей особых образовательных потребностей обучающихся в условиях инклюзивного образования фокус внимания был направлен на опыт стран ближнего зарубежья, имеющих за плечами богатое наследие советской дефектологической науки и системы специального образования. Несмотря на идентичную суть этих сложных процессов, на практике каждая страна идет своим путем. На основе анализа практического опыта зарубежных стран, отечественных специальных организаций образования, изучения методического

материала, предоставленного учеными, специалистами и педагогами, при подготовке данного пособия рабочей группой были разработаны инструменты для измерения особых потребностей обучающихся в условиях инклюзивного образования. Данные материалы, которые приведены ниже, носят рекомендательный характер, не являются истиной в последней инстанции и могут быть переработаны, дополнены, изменены в зависимости от каждого индивидуального случая. Они могут быть обсуждены членами службы психолого-педагогического сопровождения совместно с педагогическим коллективом школы, и их окончательные варианты предложены для утверждения на педсовете. Ниже приведены варианты анкет/измерителей особых образовательных потребностей, которые можно изменить для своей практики.

Анкеты для начальной школы

(наименование организации образования)

Наблюдение учителя

Фамилия и имя ребенка

Дата рождения _____

№	Наблюдение	Заметки, описание
1	Любимая деятельность	
2	Способность выбрать деятельность: (самостоятельно, нужна помощь педагога)	
3	Навыки самостоятельной работы	
4	Способность сосредоточиться и удержать внимание	
5	Темп деятельности	
6	Моторика (мелкая и крупная)	
7	Способность понять устные инструкции и их выполнять	
8	Сложности в усвоении нового материала и освоение новых навыков	

9	Участие в деятельности (активность, пассивность)	
10	Поведение со сверстниками	
11	Поведение с взрослыми	
12	Способность контролировать свое поведение во время групповой деятельности	
13	Реакция на похвалу, поощрение	
14	Реакция на замечание	
15	Другие особенности обучения и поведения	

Педагог

(Подпись)

(Имя и фамилия)

_____ (наименование организации образования)

Анкеты для школы

Дата _____

Фамилия и имя ученика _____

Год рождения _____ класс _____ адрес, телефон, эл. почта _____

Изучаемые предмет(-ы) _____

1. Социальные навыки ученика (самообслуживание, ориентация в пространстве, общение)

2. Академические навыки ученика (чтение, письмо, счет, пересказ и т.д.)

3. Уровню какого класса соответствуют знания и уровень достижений в учебных навыках?

4. Когда обнаружены проблемы обучения? _____

5. Проблемы поведения _____

6. Методы обучения и другая помощь, которая уже применялась для устранения проблем обучения?

7. Помощь, которую педагог просит предоставить: психолог, логопед, дефектолог и др. _____

Педагог(и)

(Подпись)

(ФИО)

(Подпись)

(ФИО)

(Подпись)

(ФИО)

(наименование организации образования)

Измерение/оценка достижений в образовании

Дата _____

1. Фамилия и имя ученика _____

2. Год рождения _____ класс _____

3. Дата первоначальной оценки _____

4. Достижения ученика в период после первоначальной оценки:

А. Учитель (Какие цели были поставлены? Как удалось их достичь?) _____

Б. Логопед (Какие цели были поставлены? Как удалось их достичь?) _____

В. Специальный педагог (Какие цели были поставлены? Как удалось их достичь?) _____

Г. Кинезотерапевт/педагог по коррекции движений (Какие цели были поставлены? Как удалось их достичь?) _____

Другие специалисты (Какие цели были поставлены? Как удалось их достичь?) _____

Педагог (Подпись) (ФИО)

Специалисты: (Подпись) (ФИО)

(Подпись) (ФИО)

(Подпись) (ФИО)

_____ (наименование организации образования)

Измерение/оценка достижений в образовании

Фамилия _____ и _____ имя _____ ученика _____

Год рождения _____ адрес, телефон, эл.почта _____

Условия жизни и обучения дома _____

Состояние здоровья ученика (выписка из медицинской справки, использование технических средств) _____

Класс _____

Повторение курса _____

Язык обучения _____ Язык, на котором говорят дома _____

Оценка: первичная, повторная (подчеркнуть)

Если ребёнок оценивается не впервые, дата последней оценки _____

Сильные стороны:

Трудности в обучении

1. Психологическая оценка:

1.1. Инструменты оценки _____

1.2. Сильные стороны (познавательные, организационные, поведенческие, личностные и др., сравнить теоретический стандарт с индивидуальными возможностями ребёнка)

1.3. Трудности (познавательные, организационные, поведенческие, личностные и др., сравнить теоретический стандарт с индивидуальными возможностями ребёнка)

1.4. Вывод психологической оценки _____

2. Логопедическая оценка:

2.1. Сильные стороны (указываются разговорные и речевые способности) _____

2.2. Трудности (указываются разговорные и речевые трудности) _____

2.3. Вывод логопедической оценки _____

3. Педагогическая оценка:

3.1. Достижения в обучении (по отдельным предметам) _____

3.2. Трудности в обучении _____

3.3. Вывод педагогической оценки _____

4. Оценка других специалистов _____

Вывод о группе особых образовательных потребностей _____

Вывод об уровне особых образовательных потребностей (небольшие, средние, большие, очень большие) _____

Рекомендации к дальнейшему обучению (предложения, какую помощь при обучении предоставлять) _____

Педагог: (Подпись) (ФИО)

Специалисты: (Подпись) (ФИО)

(Подпись) (ФИО)

(Подпись) (ФИО)

(Подпись) (ФИО)

Ознакомился:

(Подпись, имя и фамилия одного из родителей (опекунов))

3 Международный и отечественный опыт внедрения измерителей уровня готовности детей с особыми образовательными потребностями к обучению в общеобразовательной организации

Вопросы готовности к школе широко освещаются в классических и современных работах педагогов и психологов, в которых изучается сложная структура новообразований социального, личностного, интеллектуального, коммуникативного, эмоционально-волевого и физического развития ребенка дошкольного возраста, раскрываются типологические и психологические особенности детей с нарушениями развития в период подготовки к школе, исследуются многообразные аспекты соответствия уровня развития ребенка требованиям учебной деятельности, определяются образовательные условия эффективной подготовки к обучению в школе, совершенствуются различные методики обследования психологической готовности ребенка к школе

Педагоги Грузии считают, что при переходе ребенка с ООП из специальной в общеобразовательную школу всему педагогическому коллективу важно осознать особую важность поддержки. При этом поддержка касается не только ребенка, но и его семьи и педагогов общеобразовательной школы. В этом случае важно задуматься над вопросами:

1. Готов ли ребёнок к переменам и новой школьной среде?
2. Готова ли семья довериться новой организации образования и участвовать в образовательном процессе?
3. Что будет являться свидетельством готовности педагогов к работе с детьми с ООП?

Любая перемена в жизни детей может вызвать стрессовую ситуацию, поэтому отношения и действия взрослых (родителей и учителей) имеют большое влияние на опыт ребенка и на всю остальную его жизнь. Успехи и неудачи в этот период могут иметь решительные последствия для траекторий будущего академического и социального успеха [38].

Прежде чем начать определение готовности ребенка к переменам в школьной среде, предлагается начать определиться с основными принципами эффективного перехода:

- Принцип инклюзии и индивидуального подхода.
- Процесс, ориентированный на ребенка.
- Сопровождаемое, направленное участие семьи и педагогического коллектива.
- Коллективный, совместный процесс, основанный на эффективной коммуникации.
- Поддерживающая среда.
- Планируемый и плавный процесс.
- Регулярный мониторинг и рефлексия.

С целью изучения вопроса готовности перехода детей с ООП к обучению в общеобразовательном классе грузинские педагоги предлагают использовать показатели, приведенные ниже в таблицах.

Таблица 1

Готовая семья:	Показатели
<ul style="list-style-type: none"> - Семьи имеют доступ к информации, касающейся перехода в школу. - Семьи участвуют в школьных процессах. - Семьи являются партнерами в обучении своих детей. - Отношения между семьей и школой являются взаимными и отзывчивыми. 	<ul style="list-style-type: none"> - Семьи передают информацию о своем ребенке/о культурных характеристиках семьи. - Семьи получают полную информацию о ребенке. - Школы общаются с семьями/опекунами и обеспечивают информационные, ориентационные встречи до начала школы. - Семьи общаются с другими семьями, родителями. - Семьи участвуют в школьных мероприятиях. - Педагоги установили положительные отношения с детьми и семьями (они хорошо знают детей и их родителей).

Таблица 2

Готовые педагоги/ образовательные организации	Показатели
<ul style="list-style-type: none"> - Преподаватели обеспечивают непрерывность обучения для детей. - Преподаватели подготовлены и уверены, что они смогут правильно планировать для детей начинающих школу. - Педагоги рассматривают семьи как партнеров в обучении своих детей и предоставляют им возможности для участия - Отношения между преподавателями дошкольного образования и школьных педагогов являются ответными и отзывчивыми 	<ul style="list-style-type: none"> - Информация об обучении и развитии ребенка предоставляется при поступлении ребенка в школу. - Педагоги имеют знания об индивидуальных потребностях ребенка и обеспечивают адаптированный к требованиям ребенка переходный процесс. - Преподаватели имеют уважительные отношения с семьями и опекунами, активно изучается информация о ребенке и происходит обмен информации между дошкольным образованием и школой. - Преподаватели общаются с родителями до начала школы. Создаются и развиваются сети местных переходных процессов. - Педагоги дошкольных образовательных учреждений продолжают поддерживать связь со школой и родителями и после того, как ребенок начал учиться в школе.

	<p>- Школьные учителя и воспитатели раннего и дошкольного образования имеют уважительные отношения друг с другом и обмениваются опытом и знаниями о ребенке</p> <p>Педагоги поддерживают семьи и стараются повысить их доверие к процессам перехода в школу</p>
--	---

Таблица 3

Готовый ребенок	Показатели
<ul style="list-style-type: none"> - Ребенок чувствует себя в безопасности, защищённым в школьной среде. - Ребенок демонстрирует социальную и эмоциональную устойчивость в школьной среде. - У ребенка есть чувство принадлежности к школьному сообществу. - Ребенок непрерывно участвует в процессе обучения. - У ребенка положительные отношения с педагогами и с другими детьми. - Ребенок чувствует себя уверенно как ученик. - Ребенок демонстрирует диспозицию к обучению. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ребенок легко отделяется от родителей/опекунов. - Ребенок непрерывно посещает школу и участвует в процессе обучения. - Ребенок демонстрирует знания об школьной среде, в том числе школьной программы, ключевых сотрудников и их ролей. - Ребенок заводит друзей. - Ребенок ищет помощь, когда это необходимо. - Ребенок задает вопросы и участвует в обсуждениях в классе. - Ребенок изучает и пробует новые вещи. - Ребенок уверенно общается с педагогами и сверстниками.

Положительные ранние школьные впечатления благодаря хорошей подготовке и плавному переходу создают хорошие краткосрочные и долгосрочные результаты для детей. Эффективные впечатления в подготовке к школе и программы перехода помогают специалистам и семьям определить, когда отдельные дети готовы к школе, и готовить их к навыкам и качествам, необходимым для плодотворного школьного опыта. Конструктивная готовность к школе и опыт перехода также создают связи между службой, семьями и школами [38].

Для оценки потенциала и нужд ребенка служат ключевые вопросы, помогающие определить направления задач для измерения особых потребностей:

- Почему мы оцениваем?

- Что мы оцениваем?
- Как мы оцениваем?

Педагоги Грузии выделяют следующие основные цели оценки:

- Сбор, понимание и интерпретация информации, собранной о ребенке/ученике или группе учащихся.
- Получение больше знаний о ребенке, чтобы обеспечить более значимую и подходящую учебную и развивающую ситуацию и окружающую среду.
- Планирование возможных изменений в обучении и при необходимости, предоставлении дополнительной поддержки.
- Планирование учебных и развивающих мероприятий и предоставление рекомендаций и консультаций.
- Определение того, чему должен учиться ребенок, а также методов обучения, которые должны быть использованы.
- Мониторинг и оценка прогресса.

При оценке нужд и потребностей ребенка выделяется важность целостного и комплексного подхода к диагностике.

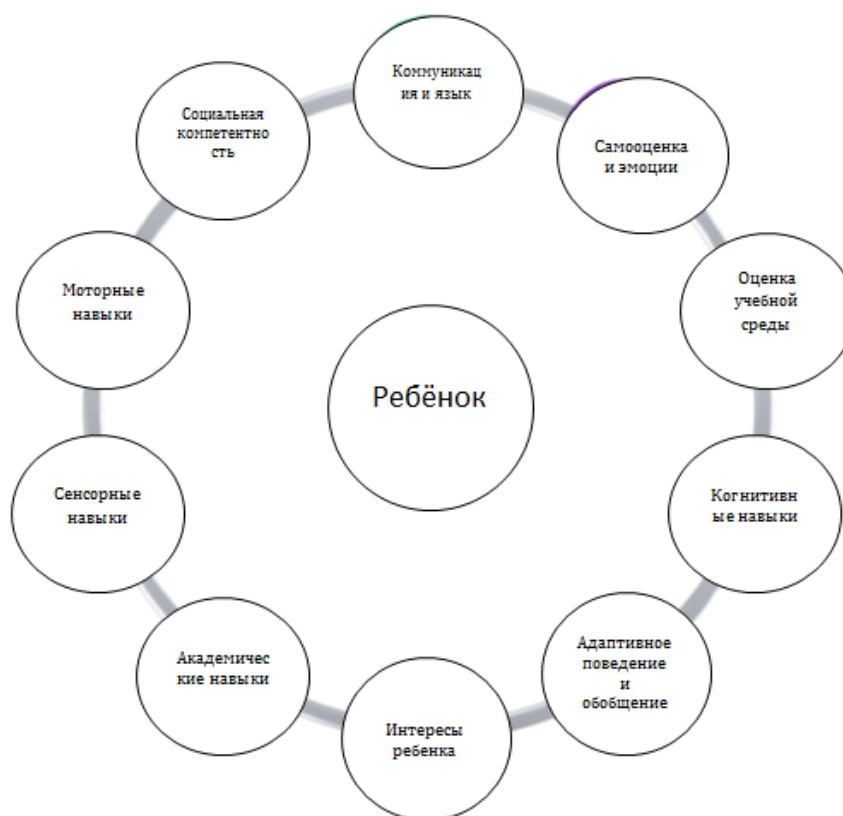


Рис.1 Целостный и комплексный подход к диагностике

Далее педагоги рекомендуют делать постоянные заметки своих наблюдений в классе, а затем обсуждать их с коллегами. Такое сотрудничество раскроет множество вариантов для обучения детей с ООП. Учителя-практики,

которые начинают работу с детьми с ООП, смогут сконструировать любые виды инструментов оценивания, ориентируясь на поиск ЗБР. При необходимости оценочные инструменты важно составлять на определение навыков чтения, письма и математических навыков. Ниже в таблице приведен пример создания основы для формирования содержания инструментов оценивания особых потребностей.

Таблица 4 Навыки, предшествующие изучению предметов

Навыки, предшествующие изучению математики	Комментарии или баллы
<ul style="list-style-type: none"> - Понятия количество и число, определение количества объектов (например, на столе четыре карандаша). - Группирование объектов и удаление элементов из группы в соответствии с числом. - Понятие порядковых номеров и определение порядкового номера (первый, второй, последний) в ряду/Идентификация объектов в разных позициях, таких как первый, второй, третий. - Распознавание чисел от 1 до 20. - Понятие и использование сравнительного языка: «меньше» «больше» «длиннее» «короче». - Использование языка для описания пространственных отношений, таких как выше / ниже, под/над. - Понятие ценности цифр, например, «какое число меньше, 8 или 4?» . - Сортировка и классификация объектов в соответствии с конкретными атрибутами. 	

Таблица 5 Навыки, предшествующие обучению чтению

Навыки, предшествующие обучению чтению	Комментарии или баллы
<ul style="list-style-type: none"> - Распознавание букв собственного имени. - Распознавание некоторых основных слов. - Распознавание и именованние букв. - Знание отношений между звуками и буквами - сопоставление букв и звук). - Распознавание некоторых печати, знаков и меток в среде (например, знак «стоп») - Синтезирование звук для создания слов. 	

- Чтение нескольких коротких, регулярно используемых слов.	
--	--

Таблица 6 Навыки, предшествующие обучению письма

Навыки, предшествующие обучению письма	Комментарии или баллы
<ul style="list-style-type: none"> - Рисование фигур (, -, O, +, /, □, \, X, Δ). - Написание собственного имени и имен членов семьи. - Копирование простых/легких слов. - Написание основных слов. - Объединение слов в предложение. - Написание часто используемых слов путем прослушивания звуков. - Синтезирование букв для создания слов. 	

Вместе с этим для измерения образовательных потребностей педагоги подчеркивают важность записей по наблюдению за ребенком. Педагог наблюдает во время взаимодействия ребенка с ООП с другими учениками во время игр или в процессе выполнения какого-то задания. Ниже приведена таблица для записи наблюдений, которую предлагают грузинские педагоги.

Таблица 7 Наблюдение за ребёнком во время игры

Ребенок: Возраст: Дата наблюдения: Контекст наблюдения: Продолжительность наблюдения: Наблюдатель: <i>Наблюдается – 1; Не наблюдается – 0; Не применимо – Н/П</i>		
Аспекты наблюдения	Оценка	Комментарии
Активно участвует		
Выглядит самонаправленным, инициирует деятельность, решает, что делать		
Чувствует себя уверенно/безопасно		
Выражает эмоции		
Пытается преодолеть барьеры, трудности		
Изменяет действия, задачи		
Следует основным правилам		

Использует объекты/материал		
Демонстрирует творчество, нетрадиционное использование объектов		
Повторяет активность, на какой-то период остается в рамках деятельности и с теми же объектами		
Ищет новые вызовы/впечатления (двигательные, социальные, познавательные)		
Включает других (детей, взрослых)		
Сотрудничает с другими людьми, чтобы удовлетворить его потребности и требования		
Присоединяется к группе других детей, играет с другими		
Меняет роли от лидера к последователю		
Делится объектами, игрушками с другими		
Кажется радостным, игривым		
Использует вербальные и невербальные сигналы, соответствующие ситуации		
Правильно реагирует на сигналы и инициативы других		

Для оформления результатов оценки образовательных потребностей многие школы Грузии выбирают свой формат. Главная цель оформления заключается в систематическом фиксировании (измерения/оценки) особых образовательных потребностей. Одним из способов оформления может стать коммуникативный паспорт ребенка.

Коммуникативный паспорт включает в себя информацию о потребностях, способностях, предпочтениях и антипатиях ребенка, о здоровье и важных людях в жизни ребенка. Информация может быть представлена простым и неофициальным языком таким образом, чтобы показать прогресс ребенка. Информация должна легко восприниматься любым человеком. В коммуникативный паспорт можно включать фотографии, иллюстрации.

Варианты работы по составлению коммуникативного паспорта могут быть разные: составлен вместе с родителями и представлен до прихода в класс или заснято видео, на котором ребенок презентует свой паспорт. Такие действия позволят не просто познакомить весь класс с ребенком, но и подготовить к принятию одноклассника с ООП.

Содержание коммуникативного паспорта может быть разным, но ориентированным на то, чтобы как можно больше информации сообщить о самом ребенке.

Примерное содержание коммуникативного паспорта:

- Обо мне (имя, возраст и другая личная информация)
- Мое состояние здоровья
- Моя семья и другие важные люди в моей жизни
- Мое сенсорное функционирование (зрение, слух)
- Мои моторные навыки
- Мои когнитивные навыки
- Мои коммуникативные и интерактивные навыки
- Мои эмоции и поведение
- Мои навыки самообслуживания
- Мои интересы – вещи, которые мне нравятся, и вещи, которые мне не нравятся
- Что я делаю самостоятельно, что я делаю с помощью других и действия, которые люди должны сделать для меня
- Что вы должны учитывать при работе со мной и в общении со мной
- Другая важная информация обо мне

Учитель, имея такую подробную информацию о ребенке, начинает измерять/оценивать ситуацию и приходит к пониманию стратегии планирования предстоящей работы в классе. Коммуникативный паспорт позволит конструировать различные формы для измерения потребностей ребенка с ООП. Ниже приведены таблицы с вариантами форм для оформления результатов оценки.

Таблица 8 Форма для оформления результатов оценки (вариант 1)

Личный номер	
Личная информация: Имя, фамилия ребенка: Дата рождения Адрес: Контактная информация	
Медицинская информация:	
Домашняя среда:	
Образовательная история:	
Образовательное учреждение	
Лицо, выполнившее оценку Контактная информация:	
Методология оценки:	

Области оценки	
Двигательные/ моторные навыки (валовые и мелкие моторные навыки)	
Когнитивные функции: (память, внимание, восприятие, мышление)	
Речь и язык	
Академические навыки	Чтение
	Письмо
	Речь
	Математика
Эмоции и поведение	
Коммуникация и взаимодействие (Социальные навыки)	
Адаптивные навыки / самообслуживание	
Интересы и влечение	
Другая важная информация	
Резюме:	
Сильные стороны ребенка	Трудности ребенка

Таблица 9 Форма для оформления результатов оценки (вариант 2)

Имя и фамилия ребенка		
Дата рождения / возраст		
Информация об образовательной среде		
Класс		
Родители / ответственные лица		
Адрес		
Контактная информация		
Сфера	Сильные стороны	Сложности

Академические навыки	Чтение		
	Письмо		
	Математика		
Когнитивные навыки			
Эмоции и поведение			
Коммуникация и социальные навыки			
Двигательные навыки			
Навыки самообслуживания			
Образовательный контекст	Ресурсы	Ограничения	

Изучение опыта работы по инклюзивному образованию в Грузии позволяет сделать вывод о том, что педагоги страны при измерении/оценивании образовательных потребностей основываются на определении зоны актуального развития и зоны ближайшего развития ребенка. Также как специалисты многих стран, педагоги Грузии рекомендуют организацию системной работы в конструировании образовательного процесса с детьми с ООП. Коллегиальное планирование по конкретному случаю обучения ребенка с ООП предоставит возможность каждому учителю своевременно оказать поддержку обучающемуся.

Опыт педагогов в инклюзивном образовании Литвы привлекает своей последовательностью и постоянной работой в исследовании способов оценки для нового планирования. Это означает организацию работы по единому плану, проведение анализа по рефлексии всех участников образовательного процесса. Итоги анализа позволяют пересматривать подходы к новому планированию, что определяет новые формы измерения образовательных потребностей детей с ООП. Такой подход и есть свидетельство того, что измерение/оценка потребностей есть гибкий процесс, требующий не поиска формы, а определения Зоны актуального развития и Зоны ближайшего развития ребенка.

Важно отметить комплексный подход литовских коллег в работе с детьми с особыми потребностями. Огромное внимание уделяется тому, как подключить родителей и близкое окружение ребенка с ООП. Также как и в других странах, большой акцент при измерении/оценки потребностей уделяется

наблюдению. Инструменты (таблицы, карты наблюдений) разрабатываются и утверждаются как на локальном уровне (организацией образования) так и социальными государственными службами. Это делается не с целью удобного администрирования и проверки педагогов, а для понимания того, кто и как может поддерживать ребенка с ООП в общеобразовательной школе.

Если измерение особых потребностей касается ребенка дошкольного возраста, то формы наблюдения касаются любимой деятельности ребенка, способности выбирать деятельность как самостоятельно, так и с помощью педагога. В процессе наблюдения за ребенком в естественной среде, воспитатели могут выделить: навыки самостоятельной работы, умение сосредоточиться и удерживать внимание и проследить темп деятельности. По мере выполнения простых и знакомых действий можно пронаблюдать мелкую и крупную моторику, способность понять устные инструкции. При выполнении инструкции взрослого и поведении со сверстниками очевидным будет проявление активности и пассивности ребенка. Наблюдения также покажут способы коммуникации со взрослыми: реакция на похвалу, поощрение, замечание. Наблюдение позволит увидеть другие особенности поведения, которые помогут в обучении и оказании поддержки ребенка с ООП. Специалисты инклюзивного образования Литвы предлагают наблюдать и фиксировать особенности поведения в игре и в обучении родителям, логопедам, дефектологам и всем специалистам, окружающим ребенка. Сбор подобной информации позволит расширить возможности измерения потребностей воспитанника. Результат наблюдений может стать основой для рекомендации обращения к медицинским работникам или социальным службам.

Что касается обучения в школе, помимо официальных контактных данных важно наблюдать учебные навыки ученика для определения уровня (класса), которому они соответствуют. Педагогу рекомендуют фиксировать период, когда были обнаружены проблемы обучения, сложности и проблемы с поведением. От учителя требуется описать методы обучения, помощь, которая применялась для устранения проблем обучения. Каждый педагог заполняет лист наблюдения, затем коллеги совместно обсуждают и предлагают итоговую версию социальным службам для обеспечения внешней поддержки или вовлечения в сопровождение других специалистов.

Вместе с тем есть и другой фокус наблюдений, который предлагают специалисты инклюзивного образования Литвы – описание достижений образования. Достижения ученика в период после первоначальной оценки очень важны, так как учитель сможет выделить сильные стороны и, опираясь на них, выстроить траекторию обучения. Такие наблюдения ведут и другие специалисты: логопеды (какие цели были поставлены и как удалось их достичь), специальный педагог (какие цели были поставлены и как удалось их достичь), кинезитерапевт/педагог по коррекции движений (какие цели были поставлены и как удалось их достичь) и т.д.

Все записи специалистов наблюдений и выводы, которые были сделаны решают несколько задач: 1) измеряют/оценивают особые образовательные потребности ребенка с ООП; 2) определяют основу для конструирования индивидуального плана или индивидуальной обучающей программы; 3) оценить комплекс внешних и внутришкольных поддерживающих ресурсов и помощи; 4) проводить мониторинг качества обучения и целостного развития ребенка; 5) информировать родителей и/или опекунов ребенка.

Семья (родители/опекуны) заполняют *Форму согласия*, в которой сначала дают согласие на проведение оценки достижений и сложностей, а также согласие касается того, что данные о специальных образовательных потребностях ребёнка будут переданы в базу данных учеников (для подсчёта величины финансовой корзины ученика).

На следующем этапе оценки особых потребностей Справка о первоначальной (повторной) оценке образовательных потребностей предоставляется Комиссии благополучия ребенка. Это региональный социальный орган, который также изучает условия жизни и обучения ребенка, состояние здоровья ученика (выписка из медицинской справки, использование технических средств).

Комплекс такой оценки, как при первичной, так и повторной, позволяет оценить и сами инструменты оценки. Конечно, если познавательные, поведенческие, личностные изменения свидетельствуют о прогрессе, соответственно ценны рекомендации к дальнейшему обучению (предложения, какую помощь при обучении предоставлять, рекомендовать оценку в службе и др.) В случае, если прогресс не наблюдается, комиссия вправе привлечь к оценке большее число специалистов или других специалистов. На законодательном уровне все процедуры оценки проводятся с письменного согласия родителей.

При любой оценке и на любом уровне предоставляются справки о предоставлении специального обучения или обеспечении образовательной поддержки, в которых описаны выводы о группе особых образовательных потребностей, предложения о том, как изменить содержание программы обучения, какие методы и стратегии использовать, как поддерживать мотивацию к обучению и главное, какую помощь предоставлять.

В приложении к данному пособию можно рассмотреть некоторые инструменты оценки образовательных потребностей, разработанные специалистами инклюзивного образования Литвы. Они также рекомендуют наблюдение как основной инструмент измерения, который после представляется в виде итоговой оценочной рубрики (оценочная таблица) с критериями оценки.

В Казахстане готовность детей с ООП к обучению в общеобразовательной школе диагностируется в психолого-медико-педагогических консультациях; здесь же ведется работа по определению особых образовательных потребностей детей, в результате которой формулируется вывод о рекомендуемой программе обучения и поддержке специалистами. Кроме этого, специалисты ПМПК среди

прочих функций занимаются отбором и использованием современных методик комплексного обследования ребенка.

Психологи дошкольных организаций периодически тестируют ребенка, опираясь на сильные стороны его развития. По результатам тестов они разрабатывают индивидуальную развивающую программу и проводят работу совместно с воспитателями.

С 2016 года все школы страны перешли на обновленное содержание образования, которое предполагает совершенно новый взгляд на процедуру оценивания и смену парадигмы с академического знания на учебные навыки. Соответственно, измерение образовательных потребностей и достижений направлены на детальное изучение и сбор информации о разных сторонах жизни ребенка. Сбор информации о ребенке ориентирован на наблюдение ежедневных действий в процессе обучения. Это может начаться с момента реализации сквозных тем в учебных программах начальной школы. Первый месяц учебы сквозная тема исследования «Все обо мне» с 1 по 4 классы дает возможность собирать, наблюдать и исследовать сильные и слабые стороны, навыки коммуникации и язык мышления через учебные задания. Предлагая ребенку ответить на вопросы, нарисовать рисунок или написать эссе о себе, учитель может измерить/оценить образовательные потребности ребенка. Если также построить работу во всех классах начальной школы, тогда в начале каждого учебного года можно пересматривать методы работы и выбирать новые инструменты для измерения/оценки образовательных потребностей, поскольку этот процесс непрерывен.

Учителям общеобразовательных школ страны может оказать большую помощь методическое пособие, разработанное Национальным научно-практическим центром коррекционной педагогики «*Разработка измерителей уровней готовности детей с особыми образовательными потребностями к обучению в общеобразовательной организации*» [40]. В методических рекомендациях представлены показатели готовности детей к обучению в виде трех групп.

Первая группа показателей рассматривает общее развитие ребенка, определение *психофизиологической и интеллектуальной зрелости*, сформированность предпосылок овладения грамотой и математикой, т.е. конкретных механизмов, обеспечивающих усвоение школьной программы, а также наличие у ребенка учебных навыков, полученных до школы.

Вторая группа показателей определяет *внутриличностные особенности* ребенка, его отношение к себе, поведение в учебных ситуациях, взаимодействие со сверстниками и взрослыми. К этой группе относятся личностная, социальная, эмоциональная зрелость. Индивидуально-психологические особенности ребенка реализуются в индивидуальной стратегии преодоления трудностей. Полученные данные могут учитываться учителями при формировании отношений учащихся в классе.

Третья группа показателей содержит *характеристику адапционных ресурсов ребенка, включающих здоровье* первоклассника, семью как ресурс школьной успешности ребенка и цену адаптации.

Совокупность показателей трех групп позволяет провести системный анализ факторов, влияющих на успешность вхождения ребенка в школьное обучение и особенности протекания адаптационного процесса, а также выстраивать индивидуальную программу психолого-педагогического сопровождения ребенка в школе.

Оценка уровня готовности детей с ООП к обучению в школе осуществляется в виде *описания учебных достижений*, что необходимо для реализации индивидуального подхода, отслеживания динамики учебных достижений ребенка, составления педагогического и психологического портрета будущего первоклассника и т.д. С ее помощью педагоги получают полезную и детальную информацию о возможностях, интересах и склонностях конкретного ребенка с ООП и на этой основе могут выработать линию индивидуального психолого-педагогического сопровождения.

В приложении к данным методическим рекомендациям представлены таблицы, которые можно применить при измерении/оценке готовности образовательных потребностей детей с ООП. Педагоги школы могут их также адаптировать для применения в своей практике. [40].

В целях реализации задач, поставленных в ГПРОН 2016-2019г., [41] НАО им. И.Алтынсарина был разработан ряд методических рекомендаций по инклюзивному образованию, в числе которых методическое пособие *«Разработка методических рекомендаций по адаптации общеобразовательных планов и программ и составлению индивидуальных планов и программ для обучающихся с ООП в условиях инклюзивного образования»* [40]. Все предложенные механизмы для сбора информации об образовательных потребностях детей с ООП (измерение/оценка) в указанном пособии, основаны на комплексных наблюдениях всего педагогического состава. Работа всего коллектива имеет пять шагов проектирования: предварительный этап, диагностический этап, этап разработки, этап реализации, анализа и коррекции и основывается на опыте российских ученых [42]. Предварительный этап требует серьезного внимания администрации школы и проводится в тесном сотрудничестве со специалистами ПМПК, рекомендации которого являются основой для начала истинной оценки, то есть непрерывного процесса.

На следующем этапе основной задачей является комплексная диагностика, в данном случае – необходимо определить, какие образовательные потребности есть у ребенка, на какие его возможности можно опереться в первую очередь, какие из направлений деятельности учителя и специалистов являются самыми актуальными. Комплексная диагностика также направлена на определение ЗАР и ЗБР, что и является задачей службы психолого-педагогического сопровождения, то есть началом непрерывного оценивания. Измерение/оценка особых потребностей детей с ООП прослеживается и на

этапе реализации индивидуального плана и индивидуальной программы и организации мониторинга эффективности коррекционной работы.

Только анализ эффективности работы, динамики развития и учебных достижений ребенка позволит внести коррективы в индивидуальный учебный план, и, соответственно, внести коррективы в измерение/оценку образовательных потребностей детей с ООП.

Таким образом, опыт казахстанских педагогов в области измерения/оценки образовательных потребностей детей имеет поисковый (исследовательский) характер. С одной стороны, это имеет положительную тенденцию для свободного определения измерителей по каждому индивидуальному случаю, позволяющему конструировать индивидуальную образовательную программу в условиях общеобразовательной школы. С другой стороны, без комплексного понимания научно-методического подхода к вопросу измерения/оценки сложно своевременно определить образовательные потребности детей с ООП. В настоящий период развивающейся инклюзивной практики в стране важно учитывать успешный зарубежный и отечественный опыт, не забывая и о том, что каждый педагог ответственен за собственное профессиональное развитие.

Заключение

Обмен опытом среди педагогов специальных и общеобразовательных школ всегда необходим, так как обсуждение общих практик позволит продуктивно выстроить систему подходов с детьми с ООП в вопросах измерения/оценки образовательных потребностей, планирования индивидуальных планов и организации образовательного пространства в целом.

Все виды измерений/оценки готовности должны охватывать социальные навыки, коммуникационные, эмоциональные, моторные и сенсорные навыки, а также академические навыки. Измерение/оценка также включает адаптивное поведение и оценку обучающей среды.

Существует много типов оценки, техник/инструментов оценки, которые педагоги общеобразовательных школ могут использовать в своей практике. Все возможности оценки можно оформить в таблицы, карты и в другие формы, адаптируя их для применения в классе. Необходимо также понимать, что для измерения/оценки особых образовательных потребностей нужно развивать профессиональные навыки и это невозможно делать без подготовки к процедуре оценивания. Важно знать, как оформлять результаты оценки, и какие этические принципы оценки нужно соблюдать для адекватного выбора обучающих стратегий детей с ООП.

Глоссарий

Зона ближайшего развития (ЗБР) – пространство сотрудничества ребенка и взрослого, созданное инициативой ребенка с помощью взрослого.

Зона свободного движения – это самостоятельные действия ребенка.

Зона поощряемых действий – действия, одобряемые взрослым, но не обязательные к выполнению.

Скаффолдинг – зона инициативы взрослого, его обучающего воздействия, подстроенного под индивидуальные возможности ребенка,

Моторные навыки – движения тела, которые позволяют человеку выполнять различные действия в жизни.

Неформальная оценка – оценка, которая проводится в процессе повседневной деятельности обучающегося.

Формальная оценка – оценка, которая подразумевает использование материалов, предварительно подготовленных учителем с целью получения соответствующей и конкретной информации.

Исходная оценка – вид оценки, используемой для определения отправной точки, которая позволяет учителю получить знания об учащемся и может быть сделана, когда ученик один или при взаимодействии со сверстниками.

Непрерывная оценка – вид оценки, которая представляет собой постепенный сбор информации о прогрессе ученика или отставании, во всех аспектах обучения и поведения, включая взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Скрининг – краткая оценка, которая направлена на выявление в классе или школе учащихся, которые могут иметь определенное расстройство.

Список использованной литературы

1. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья/Женева. Всемирная организация здравоохранения, 2001г, с.346.
2. Собрание сочинений: в 6 томах /Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1982. Том 5 : Основы дефектологии, 1983. – 368 с.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.с. 387.
4. Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2006. С.9.
5. Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2006. С.33.
6. Выготский Л. С. Проблема возраста//Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2006. С.34).
7. Фаликман М.В. Методология конструктивизма в психологии познания. Психологические исследования, 2016, 9(48), 3. <http://psystudy.ru>
8. Варданян Г. А. К вопросу о критерии оценки «зоны ближайшего развития» // Научное творчество Л. С. Выготского и современность. М., 1981.С.13.
9. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии.) 1971. № 4 .
10. Белопольская Н. Л. Компоненты зоны ближайшего развития у детей // Вопросы психологии. 1997. № 1
11. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.:В 6 т. Т. 2. М., 1982
12. Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к кн.: Дж. Х. Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.
13. М. Г. Лев Выготский. М., 1989.с. 283.
14. Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к кн.: Дж. Х. Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967. с. 616
15. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.,1986.
16. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. 3_еизд., дополн. М., 1999г.
17. Кравцова Е. Е. Культурно_исторические основания зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4.
18. Шопина Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002..
19. Обухова Л. Ф., Корепанова И. А. Зона ближайшего развития: пространственно_временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.

20. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский Л.С. // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
21. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
22. Valsiner J., Van der Veer R. The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretation // Cocking R. R., Renninger K. A. (eds.). *The Development and Meaning of Psychological Distances*. Hillsdale, N. J., 1993.
23. Rogoff B. *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. N.Y., 1990.
24. Mercer N. *Developing dialogues* // Wells G., Claxton G.(Ed.) *Learning for life in the 21st: sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell, 2002.
25. Cole M., Nicolopoulou A. *Activating the zoned: activity systems and development* // Finland, 1999.
26. Fabes R., & Martin C. L. *Exploring development through childhood*. Boston, 2001..
27. Verenikina I. *Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research / Conference papers, International Education Research Conference. Auckland, New Zealand, 2003 / Australian Association for Research in Education [site] <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf>*.
28. Goldstein L. S. *The relation zone: the role of caring relationships in the coconstruction of mind/ L. S. Goldstein//American Educational research Journal. 1999. Vol. 36. № 3.*
29. Wood D., Bruner J., Ross G. *The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Child Psychiatry. 1976. № 17.*
30. Jacobs G. *Providing the scaffold: a model for earlychildhood/primary teacher preparation // Early Childhood Education Journal. 2001. Vol. 29. № 2.*
31. Wood D., Bruner J., Ross G. *The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Child Psychiatry. 1976. № 17.*
32. Tzuriel D. *Dynamic assessment of young children: educational and intervention perspectives // Educational Psychology Review. 2000. Vol. 12. № 4.*
33. Verenikina I. *Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research / Conference papers, International Education Research Conference. Auckland, New Zealand, 2003 / Australian Association for Research in Education [site] <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf>*.
34. Корепанова И. А., Сафронова М. А. *Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг// Культурно_историческая психология. 2011. № 2..*
35. Valsiner J., Van der Veer R. The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretation // Cocking R. R., Renninger K. A. (eds.). *The Development and Meaning of Psychological Distances*. Hillsdale, N. J., 1993..

36. Burch J. R. A study of examining the impact of scaffolding young children's acquisition of literacy in primary grade: A dissertation for the degree of doctor of philosophy /J. R. Burch. Louisiana State University, 2007.
37. Руководство по оценке учебных возможностей и потребностей/ Всеобщее Начальное Образование (УПЕ)//Рука в руке на пути к инклюзивной школе и обществу// Проект финансировался Норвежским Университетским Комитетом по Исследованиям и Образованию в области Развития (NUFU), Норвегия. Отпечатано: EALN Graphics, Кампала 2007 г.
38. Майя Цуладзе //Материалы Летней школы по инклюзивному образованию, Бишкек, 2018 г.
39. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. Р. 61-73.<http://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman.shtml>
40. Разработка измерителей уровней готовности детей с особыми образовательными потребностями к обучению в общеобразовательной организации: методические рекомендации /сост. А.Т.Баймуратова. – Алматы: ННП ЦКП, 2017. – 44 с.
41. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 - 2019 годы//Указ Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года № 205.
42. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы/Под. ред. Е.В. Самсоновой. - М.: МГППУ, 2012.- 84 с.

Измерительные анкеты из опыта Литвы

(ШКОЛА)

СПРАВКА О ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ (ПОВТОРНОЙ) ОЦЕНКЕ ОСОБЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ
КОМИССИИ БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЁНКА

(дата и номер регистрации)

(место)

Фамилия и имя ученика _____

Год рождения _____ адрес, телефон, эл. почта _____

Условия жизни и обучения дома

Состояние здоровья ученика (выписка из медицинской справки, использование технических средств)

Класс _____ Повторение курса _____

Язык обучения _____ Язык, на котором говорят дома _____

Оценка: первичная, повторная (подчеркнуть)

Если ребёнок оценивается не впервые, дата последней оценки _____

Сильные стороны:

Трудности в обучении

1. Психологическая оценка:

1.1. Инструменты оценки _____

1.2. Сильные стороны (познавательные, организационные, поведенческие, личностные и др., сравнить теоретический стандарт с индивидуальными возможностями ребёнка)

1.3. Трудности (познавательные, организационные, поведенческие, личностные и др., сравнить теоретический стандарт с индивидуальными возможностями ребёнка)

1.4. Вывод психологической оценки _____

2. Логопедическая оценка:

2.1. Сильные стороны (указываются разговорные и речевые способности) _____

2.2. Трудности (указываются разговорные и речевые трудности) _____

2.3. Вывод логопедической оценки _____

3. Педагогическая оценка:

3.1. Достижения в обучении (по отдельным предметам) _____

3.2. Трудности в обучении _____

3.3. Вывод педагогической оценки _____

4. Оценка других специалистов _____

Вывод о группе особых образовательных потребностей _____

Вывод о уровне особых образовательных потребностей (небольшие, средние, большие, очень большие) _____

Рекомендации к дальнейшему обучению (предложения какую помощь при обучении предоставлять, рекомендовать оценку в службе и др.) _____

Руководитель комиссии (Подпись) (Имя и фамилия)

Благополучия ребёнка

Члены комиссии: (Подпись) (Имя и фамилия)

(Подпись) (Имя и фамилия)

Ознакомился:

(Подпись, имя и фамилия одного из родителей (попечителей))

(Форма согласия)

Имя и фамилия одного из родителей (попечителей)

Адрес и телефон родителей (попечителей)

(Психолого-педагогической службе (ППС)
города (района))

СОГЛАСИЕ

20 г. _____ дня. _____
(место составления)

Я даю своё согласие на проведение оценки достижений и сложностей, которые испытывает мой(я) сын (дочь) _____ при обучении и на определение причин этих сложностей.

Я даю своё согласие на то, что бы данные о специальных образовательных потребностях моего ребёнка, которые нужны при подсчёте величины корзины ученика, были бы переданы в базу данных учеников.

Один из родителей (попечителей) _____
(подпись) (имя и фамилия)

(СЛУЖБА)

**СПРАВКА ОБ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ (ПОВТОРНОЙ) ОЦЕНКЕ ОСОБЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ**

_____ (дата)

Фамилия и имя ученика _____

Год рождения _____ адрес, телефон, эл. почта _____

Школа _____

Класс ____ Язык обучения _____ Язык, на котором говорят дома _____

Если ребёнок оценивается не впервые, дата последней оценки _____

1. Психологическая оценка:

1.1. Инструменты оценки _____

1.2. Сильные стороны (познавательные, организационные, поведенческие, личностные и др. сравнить теоретический стандарт с индивидуальными возможностями ребёнка)

1.3. Трудности (познавательные, организационные, поведенческие, личностные и др., сравнить теоретический стандарт с индивидуальными возможностями ребёнка)

1.4. Вывод психологической оценки _____

2. Логопедическая оценка:

2.1. Сильные стороны (указываются разговорные и речевые способности) _____

2.2. Трудности (указываются разговорные и речевые трудности) _____

2.3. Вывод логопедической оценки _____

3. Педагогическая оценка:

3.1. Достижения в обучении (по отдельным предметам) _____

3.2. Трудности в обучении _____

3.3. Вывод педагогической оценки _____

4. Оценка других специалистов _____

Вывод о группе особых образовательных потребностей _____

Вывод о уровне особых образовательных потребностей (небольшие, средние, большие, очень большие) _____

Рекомендации к обучению (предложения как изменить содержание программы обучения, какие методы и стратегии использовать, как поддерживать мотивацию к обучению, какую помощь предоставлять и др.) _____

Руководитель службы

(Подпись)

(Имя и фамилия)

Специалисты:

(Подпись)

(Имя и фамилия)

(Подпись)

(Имя и фамилия)

Ознакомился:

(Подпись, имя и фамилия одного из родителей (попечителей))

(ШКОЛА / СЛУЖБА)
**СПРАВКА О ПРЕДОСТАВЛЕНИИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИЛИ
ОБЕСПЕЧЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ**

_____ (дата и номер регистрации)

_____ (место)

Фамилия и имя ученика _____

Год рождения _____ адрес, телефон, эл. почта _____

_____ Школа _____

Вывод о группе особых образовательных потребностей _____

_____ Вывод о уровне особых образовательных потребностей (небольшие, средние, большие, очень большие) _____

_____ Вывод о предоставлении специального обучения (предложения как изменить содержание программы обучения, какие методы и стратегии использовать, как поддерживать мотивацию к обучению, какую помощь предоставлять и др.) _____

Руководитель школы / службы _____ (Подпись)

_____ (Имя и фамилия)

Согласен / не согласен (нужное подчеркнуть)

_____ (Подпись, имя и фамилия одного из родителей (попечителей))

Согласовано

Решение принято на заседании

КБР школы

ШКОЛА _____
ПОМОЩЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ (Литовский язык)
201_ / 201_ у. г. ___ ТРИМЕСТР / ПОЛУГОДИЕ

Имя и фамилия ученика _____

Класс _____

Учебные пособия, используемые при обучении _____

Специальный педагог

(имя, фамилия, подпись)

Специфические трудности при обучении (расстройства)				Трудности, связанные с поведением и эмоциями
1 Трудности с восприятием слуховой информации	2 Трудности с восприятием визуальной информации	3 Трудности с аудиовизуальными связями	4 Трудности с памятью	5 Трудности с вниманием и активностью
<input type="checkbox"/> Предоставлять устную информацию довольно медленно и четко. <input type="checkbox"/> Сказать ученику на что он должен обратить внимание, перед тем как давать ему информацию устно. <input type="checkbox"/> Удостоверьтесь, что ученик хорошо понял устные инструкции. <input type="checkbox"/> Предоставить инструкции, схемы, планы в письменном виде (грамматического анализа, литературного текста и анализа стихотворения), что бы ученик мог воспользоваться слушая устные инструкции. <input type="checkbox"/> Дополнить вербальную информацию рисунками, схемами, иллюстрациями. <input type="checkbox"/> Учить перефразировать текст, литературную работу,	<input type="checkbox"/> Коментировать устно рисунки, иллюстрации, графические изображения. <input type="checkbox"/> Уменьшить количество заданий, в которых надо рассказывать по картинкам, иллюстрациям, фотографиям; поощрять рассказывание из личного опыта. <input type="checkbox"/> Разрешать „писать устно“ творческие работы (эссе, рассказы, описания, интерпретации текстов), отчеты, контрольные работы. <input type="checkbox"/> Прочитать ученику условия грамматического задания. Помочь сделать первое задание, чтобы ученик понял, что делать. <input type="checkbox"/> Не считать замену оптически-похожих букв, замену местами букв в слог, пропуска букв в общую оценку, их фиксировать отдельно, отметить их другим цветом.	<input type="checkbox"/> Не требовать в классе читать в слух, если у ученика недостаточно развиты навыки чтения. <input type="checkbox"/> Поощрять водить читаемый текст пальцем. <input type="checkbox"/> Систематизировать информацию таким образом, чтобы максимизировать ее изучение отдельно в визуальном и в словестном виде. <input type="checkbox"/> Создать условие ученику во время диктанта стать “эхом” – повторять диктуемый текст. <input type="checkbox"/> Стараться при объяснении нового материала задействовать как можно больше ощущений (видеть, слышать, прикасаться и т. д.) <input type="checkbox"/> Помочь понять смысл	<input type="checkbox"/> Свести к минимуму количество механически запомненной информации (разрешить учить не всё стихотворение, отвечая использовать дополнительную информацию). <input type="checkbox"/> Ознакомить с терминами выполнения заданий, усвоения правил. <input type="checkbox"/> Учить пользоваться дополнительной информацией (словарями, энциклопедиями и т.д.). <input type="checkbox"/> Выяснить, ученик не работает на уроке, потому что он не понимает, или потому, что он забыл, что делать. <input type="checkbox"/> Разрешить, при выполнении контрольных работ, диктантов, эссе, сочинений, использовать карточками со словами,	<input type="checkbox"/> Сократить количество заданий. <input type="checkbox"/> Обеспечьте достаточно времени для выполнения заданий. <input type="checkbox"/> Сложные и большого объёма задания делить на части, и выполнять поэтапно. Дать новое задание только после того, как ученик завершил свое первое задание. <input type="checkbox"/> Чередовать интересные и менее интересные задания. <input type="checkbox"/> Заблаговременно предупредить о новой деятельности, представть план занятия. <input type="checkbox"/> Применять устные соглашения (договоры) для контроля за деятельность

Специфические трудности при обучении (расстройства)				Трудности, связанные с поведением и эмоциями
1 Трудности с восприятием слуховой информации	2 Трудности с восприятием визуальной информации	3 Трудности с аудиовизуальными связями	4 Трудности с памятью	5 Трудности с вниманием и активностью
<p>грамматическое правило, (сказать ту же мысль своими словами).</p> <p><input type="checkbox"/> Поощрять спрашивать, если не понимает устные инструкции и объяснения.</p> <p><input type="checkbox"/> Поощрять ученика больше говорить в классе, создать условия отвечать на более легкие вопросы.</p> <p><input type="checkbox"/> Учить пользоваться библиотекой, информационными публикациями (каталогами, руководствами, словарями, энциклопедиями).</p> <p><input type="checkbox"/> Учить составлять план устного ответа, разрешить использовать его во время урока.</p> <p><input type="checkbox"/> Убедиться, что ученик хорошо услышал текст диктовки, если слово содержит акустически похожие звуки.</p> <p><input type="checkbox"/> Разрешить использовать картинки, которые помогают ученику по картинке выбрать нужный звук и букву.</p> <p><input type="checkbox"/> Группировать и считать дисграфические ошибки как одну ошибку.</p> <p><input type="checkbox"/> Проанализировать с учеником наиболее часто встречающиеся орфографические ошибки и помочь ему подготовить таблицу правил. Позволить использовать таблицу во время контрольных, самостоятельных работ.</p>	<p><input type="checkbox"/> Структурировать визуальную информацию (таблицы, графики, планы и т. д.), акцентировать жирным шрифтом, другим цветом.</p> <p><input type="checkbox"/> Закрепить значения пространственных понятий, предлогов в устном и письменном виде.</p> <p><input type="checkbox"/> Уменьшить количество заданий, в которых надо вписать пропущенные буквы. Заменить заданием "пары слов" (где одно слово написано правильно, другое нет).</p>	<p>читаемых литературных портретов, живописных описаний окружающей среды.</p> <p><input type="checkbox"/> Применять нетрадиционные методы обучения.</p> <p><input type="checkbox"/> Поощрять учащегося анализировать, комментировать.</p>	<p>правописание которых надо запомнить, правилами орфографии, словорями.</p> <p><input type="checkbox"/> Учить использовать план, ключевые слова, последовательностью происшествий рассказывая (отвечая), выполняя творческие задания.</p> <p><input type="checkbox"/> Развивать навыки выделять основную информацию, подчеркнуть, выписать.</p> <p><input type="checkbox"/> Поощрять учащегося мыслить и анализировать.</p> <p><input type="checkbox"/> Предложить ученикам применять правила логического запоминания.</p> <p><input type="checkbox"/> Обучая полагаться на эмоциональную память (использовать неожиданные ситуации и другие стимулы).</p> <p><input type="checkbox"/> Обучать стратегиям запоминания: переспросить, уточнять, запрашивать более конкретную, более подробную информацию.</p> <p><input type="checkbox"/> Стараться не акцентировать трудности с памятью ученика.</p>	<p>учеников.</p> <p><input type="checkbox"/> Преподавать основной материал и задания контрольной работы во время урока, когда ученик трудоспособен.</p> <p><input type="checkbox"/> Посадить ученика ближе к источнику информации.</p> <p><input type="checkbox"/> Задав вопрос, предоставить больше времени для ответа.</p> <p><input type="checkbox"/> Снисходительнее реагировать на ошибки вызванные невниманием.</p> <p><input type="checkbox"/> Разрешить пользоваться вспомогательными материалами.</p> <p><input type="checkbox"/> Поддерживать самооценку ученика и подчеркивать его успехи.</p> <p><input type="checkbox"/> Развивать навыки ученика самостоятельно учиться и работать.</p> <p><input type="checkbox"/> Не акцентировать неудачи ученика, дать ему почувствовать себя успешным в обучении.</p> <p><input type="checkbox"/> Акцентировать прогресс ученика, следить за позитивными изменениями в образовании, радоваться достижениям.</p>

Специфические трудности при обучении (расстройства)				Трудности, связанные с поведением и эмоциями
1 Трудности с восприятием слуховой информации	2 Трудности с восприятием визуальной информации	3 Трудности с аудиовизуальными связями	4 Трудности с памятью	5 Трудности с вниманием и активностью
<input type="checkbox"/> Предоставить больше времени для выполнения письменных работ.				
Достижения ученика:				

Согласовано

Решение принято на заседании

КБР школы

ШКОЛА _____
 ПОМОЩЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ (Математика)
 201_ / 201_ у. г. ____ ТРИМЕСТР / ПОЛУГОДИЕ

Имя и фамилия ученика _____ Класс _____
 Учебные пособия, используемые при обучении _____

Специальный педагог

 (имя, фамилия, подпись)

Специфические трудности при обучении (расстройства)				Трудности, связанные с поведением и эмоциями
1 Трудности с восприятием слуховой информации	2 Трудности с восприятием визуальной информации	3 Трудности с аудиовизуальными связями	4 Трудности с памятью	5 Трудности с вниманием и активностью
<input type="checkbox"/> Стараться как можно больше информации предоставить визуально (условие задачи иллюстрировать рисунками, графиками, схемами и т. д.). <input type="checkbox"/> Задания давать в письменном виде. <input type="checkbox"/> Удостоверьтесь, что ученик хорошо понял устные инструкции, отдельные слова, понятия ("дробь", "пропорции", "формулы", "скорость", и т.д.). <input type="checkbox"/> Разрешить пользоваться объяснением понятий, наборами формул, этапами процесса решения задач. <input type="checkbox"/> Дать больше времени на	<input type="checkbox"/> Стараться как можно больше информации предоставить устно. <input type="checkbox"/> Избегать сложной, плохо структурированной, недостаточно четкой символической визуальной информации. <input type="checkbox"/> Уменьшить количество зрительных стимулов в книге или на листе задания (например: закрыть всю страницу, за исключением нужной части). <input type="checkbox"/> Предоставить ученику возможность услышать условие текстовой задачи. <input type="checkbox"/> Выделить и подчеркнуть важные слова, фразы и отдельные знаки (6-9, < >, ~ ,	<input type="checkbox"/> Систематизировать учебный материал таким образом, чтобы максимизировать ее изучение отдельно в визуальном и в словесном виде. <input type="checkbox"/> Искать дополнительные способы понимания: запах, вкус, осязаемость (например: трогать, делать из проволоки геометрические фигуры, и т.д.). <input type="checkbox"/> Поощрять ученика прокомментировать его действия, ход решения задачи и т. д. <input type="checkbox"/> Предоставьте ученику возможность услышать условие текстовой задачи. <input type="checkbox"/> Выполните одну и ту же задачу несколькими способами, обучая выбирать правильную стратегию решения.	<input type="checkbox"/> Учить разделять запоминаемую информацию на части (например: последовательность чисел 226549 в: 22, 65, 49). <input type="checkbox"/> Учить используя эмоциональную память. <input type="checkbox"/> Поощрять выделение важной информации, приучать разрабатывать схемы. <input type="checkbox"/> Разрешить использовать нужную информацию и материалы: таблицей умножения; таблицами измерения веса, длины, времени и др, наборами формул, тетрадами, учебниками, пособиями, калькулятором. <input type="checkbox"/> Проверять знания, выбирать задачи, которые показывают общее понимание ребенка, способность мыслить,	<input type="checkbox"/> Уменьшить влияние стимулов среды на учащегося. <input type="checkbox"/> Помочь учащемуся начать каждое задание, представите план действий (схему выполнения задания, распределение времени на выполнение задания). <input type="checkbox"/> Обеспечить достаточное время между заданиями, чтобы дети могли успеть подготовиться. <input type="checkbox"/> Настроить ученика на выполнение определенной деятельности, сказать какого типа задача будет решаться. <input type="checkbox"/> Задания давать поэтапно. <input type="checkbox"/> Чередовать монотонные задания (упражнения и т. д.) с практическими заданиями (составлением схем, диаграмм, опытами, лабораторными работами, моделированием, наблюдениями). <input type="checkbox"/> Давать более интересные,

<p>выполнение письменной работы.</p> <p><input type="checkbox"/> Ограничить количество запоминаемой абстрактной информации.</p>	<p>S, V, h, H ...).</p> <p><input type="checkbox"/> Дать ученику больше, но более коротких заданий.</p> <p><input type="checkbox"/> Графически представить текстовые задачи.</p> <p><input type="checkbox"/> Вместе решить первое задание, что бы ученик понял как это делать.</p>	<p><input type="checkbox"/> Предоставить практические задания.</p> <p><input type="checkbox"/> Представить учебный материал используя нетрадиционные методы обучения.</p> <p><input type="checkbox"/> Искать дополнительные способы восприятия которые помогают «строить мост» между зрительным и слуховым восприятием.</p>	<p>использовать информацию, а не те, которые показывают достоинства механического запоминания.</p> <p><input type="checkbox"/> Стараться не акцентировать трудности с памятью ученика.</p> <p><input type="checkbox"/> Акцентировать прогресс ученика, следить за позитивными изменениями в образовании, радоваться достижениям.</p>	<p>изобретательные задания.</p> <p><input type="checkbox"/> Разрешить использовать вспомогательный материал (формулы, таблицы единиц измерения, схемами, муляжами и т. д.).</p> <p><input type="checkbox"/> Снисходительно оценивать ошибки невнимательности.</p> <p><input type="checkbox"/> Использовать предварительные соглашения между учителем и учащимся, определяющие какой оценки, он может ожидать.</p> <p><input type="checkbox"/> Акцентировать успехи ученика, а не недостатки.</p>
<p>Достижения ученика.</p>				

Из опыта учителей Казахстана

Анкеты для начальной школы

Наблюдение учителя

Фамилия и имя ребенка: А

Дата рождения: 18.12.2010 // Поступила в школу – 01.09.2018

У ребенка ослаблен слух.

№	Наблюдение	Заметки, описание
1	Любимая деятельность	Рисование
2	Способность выбрать деятельность: (самостоятельно, нужна помощь педагога)	<i>Очень осторожна в выборе действий. Слушает инструкцию учителя напряженно, наблюдает за реакцией одноклассников и только после приступает к действиям.</i>
3	Навыки самостоятельной работы	<i>Самостоятельно переодевает сменную обувь, собирает портфель.</i>
4	Способность сосредоточиться и удержать внимание	<i>Может сосредоточить свое внимание на ярких рисунках в книгах, реже на текстах.</i>
5	Темп деятельности	<i>Медлительная и осторожная.</i>
6	Моторика (мелкая и крупная)	<i>Хорошо пользуется карандашами и ручкой. Умеет обводить фигуры по контуру.</i>
7	Способность понять устные инструкции и их выполнять	<i>Не всегда. Требуется повторение инструкции и моделирование действий.</i>
8	Сложности в усвоении нового материала и освоение новых навыков	<i>1. Часто наблюдается ситуация, когда нужно повторить новую информацию дважды. 2. С нежеланием повторяет новую информацию.</i>
9	Участие в деятельности (активность, пассивность)	<i>Пассивность во всем. Участвует в любой работе только по требованию.</i>
10	Поведение со сверстниками	<i>Только по работе в паре.</i>
11	Поведение с взрослыми	<i>Осторожное. С трудом идет на контакт.</i>

12	Способность контролировать свое поведение во время групповой деятельности	<i>Не заметно пока.</i>
13	Реакция на похвалу, поощрение	<i>Смущается.</i>
14	Реакция на замечание	<i>Тревожный взгляд.</i>
15	Другие особенности обучения и поведения	<i>Неуверенно пишет в тетради. Прежде чем писать, оглядывается на соседа по парте.</i>

Классный
руководитель

(Подпись)

(Имя и фамилия)

Анкеты для школы

Дата **9 сентября 2018 год**

Фамилия и имя ученика – **Р.Д.**

Показанию по здоровью – **ДЦП, левосторонний гемипарез.**

Год рождения **2011 год.** Класс – **1 Ж.**

Адрес, телефон, эл. почта **////////////////////////////////////**

Изучаемые предмет(-ы): **обучение грамоте, математика, естествознание, познание мира, художественный труд, самопознание, казахский язык, английский язык.**

1. Социальные навыки ученика (самообслуживание, ориентация в пространстве, общение)

Умеет обслуживать себя в гардеробе, на уроке физической культуры, может найти кабинет физической культуры, казахского языка и английского языка.

2. Академические навыки ученика (чтение, письмо, счет, пересказ и т.д.)

Слоговое чтение, умеет писать (смотрит в алфавит), прямой счет до 10, но не может считать обратно. Пересказывать не может. На вопросы отвечает односложно.

3. Уровню какого класса (возраста) соответствуют знания и уровень достижений в учебных навыках? **5-6 лет**

4. Когда обнаружены проблемы обучения? **Практически сразу, с начала выполнения первых заданий.**

5. Проблемы поведения: **обидчивый, может обидеться на реплику одноклассников. Реагирует проблемно, иногда агрессивно.**

6. Методы обучения и другая помощь, которая уже применялась для устранения проблем обучения?

Беседа с родителями для выяснения особенностей развития ребенка. Уменьшение объема заданий. Беседа с психологом для подбора тактики общения.

7. Помощь, которую педагог просит предоставить: психолог, логопед, дефектолог и др.

Диагностические задания и беседы с психологом.

Родители желают возобновить занятия с логопедом (в детском саду занимался с логопедом) и поддержку психолога.

Учителя, работающие с
этим ребенком

(Подпись)

(Имя и фамилия)

(Подпись)

(Имя и фамилия)

Содержание

Введение	74
1. Научно-методические основы формирования измерителей уровня готовности детей с особыми образовательными потребностями к обучению в общеобразовательной организации.	76
2. Система измерителей уровня готовности детей с особыми образовательными потребностями к обучению в общеобразовательных организациях.	84
3. Международный и отечественный опыт внедрения измерителей уровня готовности детей с особыми образовательными потребностями к обучению в общеобразовательной организации.	109
Заключение	124
Глоссарий	125
Использованная литература	126
Приложение 1	129
Приложение 2	140

Ерекше білім беруге кажеттілігі бар балаларды жалпы білім беру ұйымында оқуға даярлық деңгейін өлшеуіштерді жасау және енгізу бойынша әдістемелік ұсынымдар

Әдістемелік ұсынымдар

Методические рекомендации по разработке и внедрению измерителей уровня готовности детей с особыми образовательными потребностями к обучению в общеобразовательной организации

Методические рекомендации

Басуға 11.09.2018 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 9.

Подписано в печать 11.09.2018 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 9.