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

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

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі

Әдістемелік құрал

Система критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования

Методическое пособие

Астана
2016

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми кеңесімен баспаға ұсынылды (2016 жылғы 23 тамыз № 7 хаттама)

Рекомендовано к изданию Ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 7 от 23 августа 2016 года)

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі. Әдістемелік құрал. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2016. – 102 б.

Система критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Методическое пособие. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2016. – 102 с.

Әдістемелік құралда бастауыш мектептегі инклюзивтік білім беру жағдайында білім берудің жаңартылған мазмұнын МЖБС талаптарын жүзеге асырудың ерекшеліктері, яғни инклюзивтік білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалдық бағалаудың психологиялық-педагогикалық негіздері, оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың міндеттері мен функциялары, критериалдық бағалау жүйесіне қойылатын талаптар, бағалаудың критериилері мен тәртібі қарастырылған.

Әдістемелік құрал жалпы білім беретін мектептердің пән мұғалімдеріне, мұғалімдердің біліктілігін арттыру институттарының мамандарына арналған.

В методическом пособии рассмотрены особенности реализации требований ГОСНО обновленного содержания образования в условиях инклюзивного образования в начальной школе, а именно психолого-педагогические основы, задачи и функции критериального оценивания учебных достижений, требования к системе критериального оценивания, критерии и процедура оценивания учебных достижений школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Методическое пособие предназначено учителям общеобразовательных школ, специалистам институтов повышения квалификации учителей.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2016.
© Национальная академия образования им. И.Алтынсарина, 2016.

Кіріспе

Бүгінгі таңда еліміздегі мемлекеттік саясаттың маңызды басымдықтарының бірі білім беру жүйесінің дамуы болып табылады. Білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі принциптеріне сапалы білім алуға барлығының құқықтарының теңдігі, әр адамның интеллектуалды дамуын, психофизиологиялық және жеке-дара ерекшеліктерін ескере отырып, халықтың барлық деңгейі үшін білімге қолжетімділігі жатады [1].

Сапалы білімнің барлығы үшін қолжетімді болу шартын қалыптастыруға бағытталған білім беру жүйесін түрлендіру процестерінің бірі инклюзивті білім беру болып табылады.

Инклюзивті білім беру дене бітіміне, психикалық, интеллектуалдық, мәдени, этникалық, тілдік және өзге ерекшеліктеріне қарамастан ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беру кеңістігіне енгізуді, олардың сапалы білім беруде кедергілерді жоюды және әлеуметтік ортада бейімделуін және ықпалдасуын көздейді. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар; мигранттар мен оралмандар отбасыларының, аз ұлттар балалары; қоғамға әлеуметтік бейімделуде қиындықтары бар балалар жатады.

Кеңейтілген мағынада инклюзивті білім беру дегеніміз кедергілерді жою мен ерекше білім беруге қажеттілігі бар адамдарды оқыту процесінде енгізуге бағытталған білім беру процесі және олардың сапалы білімге тең қолжетімділігін қамтамасыз ету болып табылады.

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016 – 2019 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламсында көрсетілген орта білім берудің инфрақұрылымдық дамуын қамтамасыз ететін міндеттердің бірі ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды инклюзивті ортада қолдау, ал орта білім берудің мазмұнын жаңарту аясындағы міндеттердің бірі білім беру ұйымдарын өлшемшартпен бағалау жүйесіне көшуді жүзеге асыру деп көрсетілген [2]. Бұл, өз кезегінде, инклюзивті білім берудің дамуын теориялық және әдістемелік жағынан жетілдіруді қажет етеді.

Инклюзивті білім беруді дамытуды әдіснамалық және оқу-әдістемелік қамтамасыз ету мыналарды көздейді:

- жалпы білім беру процесіне ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғалар қосу аясында оларды әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру, мүмкіндіктері шектеулі балаларды кіріктіре оқыту және инклюзивті білім беру негіздерін әдіснамалық және оқу-әдістемелік әзірлеу;
- ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылардың (оқу процесін ұйымдастыру жағдайларына қойылатын талаптар, базалық пәндер және оқыту пәнінің нәтижелері бойынша дағдылар, білім алушылардың дайындық деңгейіне қойылатын талаптар) оқу бағдарламаларын, оқу жоспарларын бейімдеу**;**
- инклюзивті білім беру жағдайында оқушының оқу жетістіктерін бағалаудың критериалды жүйесін бейімдеу, ерекше қажеттіліктері бар

балаларды оқыту нәтижелерін бағалау және мониторингілеу жүйесін әзірлеу,

- үйде оқыту сапасын бағалау жүйесін әзірлеу;

- ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғаларды оқыту жағдайларына жоғары және кәсіптік, техникалық білім беру бағдарламаларын және үлгілік оқу жоспарларын бейімдеу [3].

Инклюзивті білім беруді әдіснамалық және оқу-әдістемелік қамтамасыз етуде жоғарыда көрсетілген мәселелердің ішіндегі инклюзивті білім беру жағдайында оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау бүгінгі таңда өзекті мәселенің бірі болып табылады. Әрине, оқушылардың дайындық деңгейі туралы ақпараттар алу мүмкіншілігі оқыту мүмкіндігі және жеке оқу қорытындылары болу мүмкіндігін ұсыну бойынша сынып оқушылары құрамының біртексіздігін ескеретін критерилерді қолданумен іске асырылады. Ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылардың білімділік жетістіктерін анықтауда бағалау жүйесі олардың оқудағы жетістіктерін ғана объективті көрсетіп қоймай, оларды білім беру процесінде қолдау бойынша келесі әрекеттердің жоспарын құру үшін негіз болуы тиіс. Бұл инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесін әзірлеудің қажеттілігін негіздейді.

Әдістемелік құралдың мақсаты – оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесін жүзеге асыруда ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушылармен жұмыс атқаратын жалпы білім беретін және арнайы мектептердің педагогтарына көмектесу.

1 Бастауыш, негізгі орта, жалпы орта мектептегі инклюзивті білім беру жағдайында білім берудің жаңартылған мазмұндағы МЖМБС талаптарын жүзеге асырудың ерекшеліктері

Білім беру мазмұны білім алушылар өз әрекеттерімен меңгеретін, педагогикалық бейімделген әлеуметтік тәжірибе болып табылады. Танымдық, репродуктивтік, шығармашылық әрекеттердің жүзеге асырылу тәжірибесі және көңіл-күй құндылықтарының қатынасы шынайы оқытылатын әрекеттердің қатынасы бойынша қызмет тәсілдеріне сәйкес: табиғатқа, мәдениетке, техникаға, әлеуметтік коммуникацияларға және білім саласының басқа да шынайы объектілеріне қолдану жолымен жүзеге асырылады. Осы объектілерге қатысты білім алушылардың тиісті білім әрекеті ұйымдастырылады, яғни кілтті құзырлылықтардың минималды тізімінде жүйелендірілген жалпы пәндік білімдер, ептіліктер, дағдылар мен тәсілдер әрекетінің қалыптасуына әкеледі.

Республикадағы инклюзивті білім беруді дамыту жұмыстарын жетілдіру және барлық балалардың білім алу құқығы келесі құжаттармен реттеледі:

– Қазақстан Республикасының Заңдары: «Білім туралы», «Балалар құқықтары туралы», «Мүгедектер құқықтары туралы», «Мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзетудегі қолдау туралы»;

– Нормативті құжаттар мен актілер: «Балалар мен жасөспірімдерді тәрбиелеу мен білім беру объектілеріне қойылатын санитариялық-эпидемиологиялық талаптар», «Халық денсаулығы және денсаулық сақтау жүйесі туралы» (13.01.2014 ж ылғы өзгертулерімен және толықтыруларымен) ҚР Кодексі, Орта білім берудің (бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім беру) мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты, «Дамуында мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған арнайы білім беру ұйымдарының қызметі жөніндегі Типтік ережелер», «Білім беру саласында арнаулы әлеуметтік қызметтер көрсету стандартын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Үкіметінің қаулысы [4-12].

Қазақстан Республикасының заңдамалары, арнайы білім беру қажеттіліктері бар балалардың құқықтарын қорғауды, осыған қатысты барлық құқықтық ережелерінің сақталуын және осы балалардың өмір сүру сапасын жақсарту үшін қажетті жағдайлар жасауды қамтамасыз етеді, олардың жоғары сапалы білім беру қызметтерін алуын, қол жетімді орта құрылуын қарастырады.

Инклюзивті білім беруді жүзеге асыру халықаралық құқықтық актілерге бейімделген: «Балалар құқықтары туралы конвенция», «Мүгедектер құқықтары туралы Конвенция», «Ерекше оқытуды қажет ететін адамдардың білімі бойынша Саламанк декларациясы мен Іс-қимылдар шеңбері» және т.б. [13-15].

Оқушылардың жеке ерекшеліктеріне мен оқу қажеттіліктеріне білім беру ортасын бейімдеу және педагогикалық тәсіл негізінде олардың тұрғылықты жеріне қарай барлық оқушылар үшін тең оқу мүмкіндіктерін қамтамасыз ету – Қазақстанда инклюзивті білім беру нормативті-құқықтық базасының негізгі постулаттарына негізделген.

Инклюзивті білім беруді дамыту инклюзивті саясат пен тәжірибені жетілдірусіз және инклюзивті құндылықтарды жүйе деңгейіне толық, сондай-ақ

олардың жеке институттары деңгейіне ендірусіз мүмкін емес. Инклюзивті білім беру әр адамды түрлі жолдармен белсенді инклюзиялауды, дербестендірілген ықпалды және ерекше оқытуды қажет ететін тұлғаларға білім беру процесіндегі кедергілерді жою негізінде оқыту мен оқу ортасын жетілдіру арқылы тең мүмкіндіктер жасауды көздейді.

Осыған байланысты инклюзивті білім беру түбегейлі өзгерістер жасауға және білім беру мақсатын қайта бағдарлауға ықпал ететін инновациалық процестердің негізгі ортасы болуы тиіс.

Мектепке дейінгі, жалпы орта, кәсіптік және қосымша білім беру жүйесінде қағидаттық өзгерістерді айқындай отырып, инклюзивті білім берудің мынадай стратегиялық бағыттарын көрсетуге болады:

- инклюзивті білім беруді дамытуға арналған жағымды жағдайларды қамтамасыз ететін институционалдық ортаны жетілдіру;
- ерекше оқытуды қажет ететін адамдарға сапалы білім берудің қол жетімділігін қамтамасыз етудің ғылыми-педагогикалық, кадрлық және оқу-әдістемелік әлеуетін нығайтудың негіздерін әзірлеу;
- мектеке дейінгі жастағы балаларға ерте бастан диагностика жасау және түзету-педагогикалық қолдау жүйесін дамыту;
- мүмкіндіктері шектеулі тұлғаларды кәсіби-еңбекке даярлауға, әлеуметтендіруге қажетті жағдай туғызу;
- инклюзивті білім беруді дамытудың теориялық және әдістемелік мәселелері бойынша ғылыми зерттеулер жүргізу.

Инклюзивті білім беруді дамытудың мақсаты – барлық категориядағы тұлғалардың сапалы білім алуға тең құқығын жүзеге асыру.

Инклюзивті білім беруді дамытудың негізгі міндеттері:

- инклюзивті білім беруді дамытудың нормативтік-құқықтық және ұйымдастырушылық-экономикалық негіздері мен тетіктерін жетілдіру;
- инклюзивті білім беруді дамытудың әдіснамалық, оқу-әдістемелік негіздерін жетілдіру (оқу жоспарлары мен оқу бағдарламаларын, оқулықтарды, оқу-әдістемелік кешендерді бейімдеу және модификациялау, оқу жетістіктерін бағалаудың критериалдық жүйесін ендіру);
- білім алушылар өздерін мектеп қоғамының белсенді мүшесі есебінде сезінетіндей, өзін-өзі жоғары бағалайтындай, оқуға ынтасы артатындай және әлеуметтенетіндей дербестендірілген түзету-педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық қолдау көрсету, қолайлы білім беру ортасын жасау;
- «кедергісіз қолжетімді орта» құру және білім алушыларды компенсаторлық құралдарымен қамтамасыз ету;
- инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын ұйымдарды кадрлық қамтамасыз етуді жақсарту;
- ерекше оқытуды қажет ететін тұлғалардың техникалық және кәсіптік, жоғары білім деңгейлерінде білім алуын жалғастыруына және болашақта кәсіпті игеруіне жағдай туғызу;
- инклюзивті білім беру саласында қолданбалы ғылыми зерттеулер жүргізу.

Инклюзивті білім беруді дамыту қағидаттарының негіздері:

- инклюзивті білім берудің жүйелілігі мен үздіксіздігі;

- ерекше оқытуды қажет ететін балаларды уақытылы (ерте жастан) анықтауды қамтамасыз ету және алдын алу, педагогикалық-түзету шараларын деркезінде қолдану;

- білім беру модельдерінің бейімділігі және әр оқушының ерекшеліктеріне, қажеттіліктері мен мүмкіндіктеріне сәйкес оны жеке оқыту мен дамыту;

- еріктілік және ерекше оқытуды қажет ететін тұлғалардың жеке бейімділіктері мен ерекшеліктерін ескере отырып білім беру ұйымдарын таңдау құқығы;

- білім беру ортасының ерекше оқытуды қажет ететін барлық тұлғалар және олардың ата-аналары үшін қолжетімділігі, ашықтығы;

- кешенді медициналық, әлеуметтік және білім беру қызметтерінің үйлесімділігі мен түрлі ведомстволар, әлеуметтік институттар, қоғамдық және ата-аналар ұйымдарының өзара іс-қимылы арқылы кешенді ықпал және әлеуметтік серіктестік, тәртіпаралық өзара әрекет;

- мүгедектік немесе басқа да даму ерекшеліктері «проблема тасымалдаушы» болып қарастырылмайтын адамның шектеулі мүмкіндіктеріне әлеуметтік ықпал;

- денсаулығы мен әлеуетті мүмкіндігіне сүйене отырып, тұлғалардың даму проблемаларынан арылуды қарастыратын инклюзивті білім берудің түзету-дамытушылық және әлеуметтік-бейімдеушілік бағыттылығы болып табылады.

Қазақстандағы инклюзивті білім беруді дамытудың маңызды кезеңі қазіргі кезеңдегі инклюзивті білім беруге жататын адамдардың санатын кеңейтілуі, оларды сапалы білім беру қызметтерімен қамтамасыз ету қажеттілігі болып табылады. Әртүрлі санаттағы балаларды инклюзивті білім процесіне енгізу нормативті-құқықтық базаны жетілдіреді, білім беру мекемелерінде осы жұмыстарды жүйелеу талап етіледі және осы санаттағы балалардың білім беру қажеттіліктерін зерделейді.

Жалпы білім беретін ұйымдарға қосылған ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балалар жалпы білім беретін оқу бағдарламалары бойынша, сондай-ақ арнайы білім беру бағдарламалары бойынша ҚР МЖМБС және ПМПК (психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация) ұсынымдарына сәйкес білім алады. Ерекше білім беруге қажеттіліктері бар білім алушылардың оқу бағдарламасын меңгерудің ерекшеліктеріне байланысты мұғалім олар үшін бағдарламаларды ҚР МЖМБС аясында бейімдей алады.

Ерекше білім беруге қажеттіліктері бар оқушыларды жалпы білім беруге қосу нысандары Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2013 жылғы 17 мамырдағы №499 қаулысымен бекітілген «Жалпы білім беру ұйымдары (бастауыш, негізгі орта және жалпы орта) қызметінің үлгілік қағидаларында» баяндалған.

Арнайы және инклюзивті білім беру барлық оқушылардың білім алу қажеттіліктерін қанағаттандыруға арналған психологиялық-медициналық-

педагогикалық кеңес беру ұсынымдарын ескере отырып әзірленген арнайы және жалпы білім беретін оқу бағдарламалар арқылы жүзеге асырылады.

Бастауыш мектепте ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балалар психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияның орытындысына сәйкес ҚР БҒМ 2015 жылғы 18 маусымдағы № 393 бұйрығымен бекітілген арнайы оқу бағдарламалары бойынша оқиды.

Арнайы және инклюзивті білім беру бағдарламаларының мазмұны келесі қағидаларға негізделеді:

– Баланың мүдделерін сақтау. Қағида баланың мәселесін барынша және оның қызығушылығымен табысты шешуге шақыртылған маманның ұстанымын айқындайды.

– Жүйелілік. Қағида диагностиканың, түзету мен дамытудың бірлігін қамтамасыз етеді, яғни арнайы қажеттіліктері бар балалардың даму ерекшеліктері мен түзетулерге талдау жасауда жүйелілік тұрғыда келу, сондай-ақ түрлі сала мамандарының жан-жақты көпдеңгейлі ықылас-ықпалдары, баланың мәселесін шешуде олардың өзара әрекеттестігі мен келісімдері; аталған шараға білім беру үдерісінің барлық қатысушыларының қатынасуы.

– Үздіксіздік. Қағида балаға және оның ата-аналарына (заңды өкілдеріне) проблеманың толық шешілуіне немесе оны шешудің тәсілдерін айқындауға көрсетілетін үздіксіз көмекке кепілдік береді.

– Вариативтілік. Қағида психикалық және (немесе) дене дамуында түрлі кемшіліктері бар балалардың білім алуына арналған вариативтік жағдайлардың жасалуын ұйғарады.

– Көмекті көрсетудің ұсынымдық сипаты. Қағида арнайы қажеттіліктері бар балалардың алатын білімін, білім беру ұйымын таңдауда, балалардың заңдық құқықтары мен мүдделерін қорғауға, ата-аналардың (заңды өкілдерінің) арнайы қажеттіліктері бар балаларды арнайы білім беру ұйымдарына (сыныптарға, топтарға) жолдамамен бағыттау (ауыстыру) туралы мәселелерді шешу бойынша міндетті келісімдерін қосқанда, заңнамада кепілдендірілген ата-аналық (заңды өкілдерінің) құқықтардың сақталуын қамтамасыз етеді.

2016-2017 оқу жылында 1-сынып білім алушыларының оқыту процесі бастауыш білім беру мазмұнын жаңарту аясындағы ҚР МЖМБС және ҮОЖ-ға сәйкес іске асырылады [16, 17], 2-11 сыныптар (пилот мектебіндегі 2-сыныптардан басқа) - МЖМБС іске асырылады [10].

Жаңартылған білім беру мазмұнында ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды оқыту кезінде оқу жетістіктерін анықтауда да критериалдық бағалау жүйесі қолданылады.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар білім алушыларды бағалау кезінде ҚР МЖМБС-2015 көрсетілген білім алушылардың дайындық деңгейіне қойылатын талаптарға бағдарлануы қажет. Алайда, кейбір білім алушыларда бағдарламаны меңгеру мерзімі ұзағырақ, оның нәтижесінде олар қалыпты дамыған балалардың бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім беру деңгейіне сәйкес келетін деңгейге жетеді.

Жалпы білім беретін мектептің ерекше білім беруге қажеттілігі бар

түлектері, оның қатарында есту, көру қабілетінде, тірек-қимыл аппаратында бұзылыстары бар және күрделі тіл кемістігі бар, психикалық дамуы тежелген түлектер алған білім деңгейін растайтын мемлекеттік үлгідегі құжат алады.

Осыған орай МЖМБС сәйкес білім беру сапасын арттыру барысында жұмыстың маңызды бағыттары білім беру процесінің барлық қатысушыларының ең үздік білім ресурстары мен технологияларына тең қолжетімділігін қамтамасыз ету, оқушылардың білім алу қажеттіліктерін қанағаттандыру, тез өзгеретін әлемде табысқа жету; орта мектептерде Қазақстан Республикасының азаматының зияткерлігін, дене бітімі және рухани дамуын қалыптастыру болып табылады.

2 Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалдық бағалаудың психологиялық-педагогикалық негіздері

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау маңызды рөл атқарады. Психологиялық-педагогикалық қолдау мамандардың жүйелі ұйымдасқан, бір тұтас әрекеттерінің барысында әрбір баланың білім беру-тәрбие үдерісінде өз мүмкіндігі мен қажеттіліктеріне сәйкес табысты оқуы мен дамуы үшін қажетті әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық қолдау балаға көмек (немесе қолдау) көрсетудің ерекше түрі ретінде қарастырылады [18].

Бағалау қызметінде психологиялық және педагогикалық қолдау көрсетудің екі бағытын көрсетуге болады: өзекті – балада осыған дейін пайда болған қиындықтарды шешуге бағытталған; перспективалы – оқуда болуы мүмкін ауытқуларды ескеру және алдын алуға бағытталған.

Екі бағыт та педагогикалық үдеріске қолдау қызметінің барлық мамандарының бірлескен күш-жігерінің арқасында іске асырылуы мүмкін. Олардың қызметінде өзара байланысты және оларды ескеру қажет міндетті үш компонент бар:

• бала дамуының диагностикасы (психикалық, тұлғалық, әлеуметтік);

• түзету-дамыту бағыттылығының жеке және топтық сабақтарының бағдарламаларын іске асыру;

• білім беру ортасын баланы оқыту мен дамыту және бағалау жүйесі арқылы оның даму деңгейін бағалауға қоятын талаптары көзқарасы тұрғысынан талдау [19].

Оқушылардың бұл санатын психологиялық-педагогикалық қолдаудың нысаны оқу жетістіктерін критериалды бағалау үдерісі болып табылады. Ерекше қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау түрлі мамандардың (пән мұғалімінің, психологтың, логопедтің, арнайы педагогтың, әлеуметтік педагогтың), мектеп дәрігерінің, басқа мұғалімдер мен ата-аналардың өзара тығыз әрекетін білдіреді.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалауды психологиялық-педагогикалық қолдау төмендегілерге бағытталуы тиіс:

- баланың денсаулығын және дене күшін қолдау: бала өмірінің денсаулық-сақтау түзімін ұйымдастыру, оларды жеке таңдалған қимылдық белсенділіктерге, денсаулықты нығайтатын сабақтарға қатыстыру;
- балалардың зерде дамуын қолдау: әрбір баланың танымдық ерекшелігін анықтау және дамыту, оқу әрекетінің табысты болуы үшін жағдай тудыру;
- баланы қарым-қатынас саласында қолдау: балаларға гуманистік өзара әрекеттенуіне жағдай тудыру, балалардың қолы бос кезіндегі әрекеттерде жеке қабілеттерін байқатуларын қолдау, тәртіп түрін саналы түрде таңдауына көмектесу;
- баланың жанұясын қолдау: жанұялық қатынасты зерттеу, олардың

үйлесімді болуына көмек көрсету.

Психологиялық-педагогикалық қолдау ерекше шығармашылық ахуал құруды және балаларға таңдау жағдайын ұсынуды білдіреді. Мұндай жағдайлар оқушылардан білімді, икемділікті ғана емес, сондай-ақ, рефлексия тәжірибесін, шешімді өздігінен қабылдауды, ерік пен мінезін байқатуды талап етеді.

Дамуында мүмкіншіліктері шектеулі оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңестің қорытындысы мен ұсынымдары негізінде ұйымдастырылады және білім беру ұйымында штаттағы мамандармен (арнайы педагог, психолог, логопед-мұғалім, әлеуметтік педагог, ЕДШ мамандарымен және т.б.), сондай-ақ, білім беру ұйымынан тыс орталықтардың, түзету және инклюзивті білім беру кабинетінің мамандарымен, сол сияқты арнайы (түзету) білім беру ұйымының педагогтарымен келісім шарт негізінде жүзеге асырылуы мүмкін.

Психологиялық-педагогикалық қолдаудың негізгі қағидалары:

1) бала дамуындағы кез келген мәселені шешудің кешенді, пәнаралық тәсілдері.
2) білім беру үдеріндегі баланың дамуын қолдаудың үзіліссіздігі.
3) қолдау үдерісін ақпараттық-әдістемелік қамсыздандыру.
4) қолдау әрекетін әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық жобалау.
5) даму мүмкіндіктері шектеулі оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау шараларына ата-аналарды, педагогикалық және балалар ұжымын белсенді тарту болып табылады [19].

Бала дамуының ерекшеліктеріне, сондай-ақ ПМПК ұсынымдарына сәйкес ерекше қажеттіліктері бар оқушыларды қолдаудың бағыттылығы, қарқыны және ұзақтығы анықталады. Жалпы білім беру мектебі оқушыға оның қажеттілігіне сәйкес қолдау түрін ұсынуға міндетті. Бұл қолдау қысқа мерзімді, орташа мерзімді немесе ұзақ мерзімді негізді болуы мүмкін.

Қысқа мерзімді қолдау оқуда шамалы және уақытша қиындықтары бар, логопедпен, психологпен түзету сабақтарының қысқа мерзімді кезеңін қажет ететін оқушыларға көрсетіледі (жарты жылға дейін).

Орташа мерзімді қолдау арнайы дайындалған педагогтар мен мамандардың қарқынды қолдауын қажет ететін және дамуындағы ерекшеліктерге байланысты оқуда тұрақты қиындықтарға кездесетін оқушылар үшін ұйымдастырылады.

Оқушылар дамуындағы проблемалар бастауыш сатыда жойылмаған кезде олар білім алуды арнайы сынып жағдайында және оқытудың келесі сатыларында жалғастырулары мүмкін. Бұл кезде оқушыларды ұзақ мерзімді қолдау іске асырылады.

Инклюзивті білім беру туралы түсініктер, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту формасы ретінде олардың оқуын ұйымдастыру мүмкіндіктерін және қолжетімдігін шектейді.

Бұл әсіресе инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың оқудағы жетістіктерін бағалауға қатысты.

Қазақстандық білім беру жүйесінде қиыншылықтар келесі жағдайларға байланысты тереңдей түседі:

- оқыту сапасы мониторингі және бағалау іске асырылмайды, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың білімі мен біліктері критериалды бағалаудың нақты индикаторлары жоқ;

- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың оқуында туындаған проблемаларды жою бойынша превентивті шаралар жеткілікті қабылданбайды. Олар оқушының денсаулығына, оның моральдық-психологиялық жай-күйі мен әлеуметтік жағдайына байланысты болуы мүмкін;

- инклюзивті білім беруді ақпараттық-консультативтік қолдау нашар ұйымдастырылған [20].

Бұлар төмендегі проблемаларды туындатады:

- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың көпшілігі

жеткілікті қамтамасыз етілмеуі салдарынан олардың әлеуеттік мүмкіндіктері іске асырылмайды;

- әлеуметтік бейімделу механизмдері нашар іске асырылады, нәтижесінде девиантты мінез-құлықты балалар саны артады, балалар қылмысы мен суицидтерінің саны кемімейді;

- мұндай балаларда төмен функционалдық сауаттылық қалыптасады, олар жұмысқа орналасуда қиындыққа кездеседі.

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 біртексіздігін 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 [20].

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 өз жеке оқу жетістіктерін шынайы таңдауын қамтамасыз ету және осы таңдауына қолдау көрсету.

Бағалау кезінде аталған шарттарды іске асыру білім алушының өзін еркін сезінуіне, танымдық белсенділігі, оқу мотивациясы деңгейінің артуына, эмоционалдық біркелкілігіне ықпал етеді және өз мүмкіндіктеріне сенімі

артады. Міндетті түрде критериалдық 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. Педагог-дефектолог мүмкіншіліктері шектеулі балаларға терең зерттеу жүргізеді, әрбір баламен түзету-дамыту жұмысының жоспарын анықтайды, оны іске асырады, тәрбиеленушілердің даму динамикасын қадағалайды; балаларды кіріктіре оқыту және тәрбиелеу мәселесі бойынша педагог қызметкерлерге ұйымдастырушылық-әдістемелік көмек көрсетеді. Педагог-логопед балалардың тіл ақаулығын анықтайды және оларды жою бойынша түзету жұмысын жүргізеді, жалпы білім беру ортасында тілдік біліктерін дамыту бойынша жұмысқа қатысады. Мұғалім мен тәрбиеші педагог-дефектологпен және психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуге қатысатын басқа да мамандармен тығыз байланыста балалардың жеке ерекшеліктерін, қызығушылықтары мен қабілеттерін терең зерттеу негізінде олардың толыққанды психикалық дамуын қамтамасыз ететін білім беру жұмысын жоспарлайды, ұйымдастырады және жүргізеді. Инклюзивті білім берудегі оқу-тәрбие процесі мектеп психологына да тікелей қатысты. Ол бұл процесте өте маңызды рөл атқарады: басты назарда балаларды шектеу емес, олардың мүмкіншіліктері болатын жеке оқушылар мен мұғалімдерді, тұтас сыныптар мен жергілікті қауымдастықты біріктіретін біртұтас жүйе құрады. Басқа сөзбен айтқанда, мектеп психологы өзара қатынастың мектептік мәдениетін дамытуды қолдайды және бағалау қызметімен байланысты қажет жағдайларда мұғалімдерге көмектеседі [19]. Мүгедек-оқушымен және ДМШ балалармен жүргізілетін психологиялық қызметтің мәні жүйке-психикалық күш түсіруден арылту, өзін өзі бағалауын түзету, психикалық қызметтерді – жады, ойлау, елестету, зейін, селқостықты жеңу, дербестікті қалыптастыру, жатырқаушылықты жеңу және коммуникативтік дағдылар қалыптастырудан тұрады.

Педагог-психолог өз қызметінде психологиялық оңалтудың келесі әдістерін қолданады: әңгіме, жеке психологиялық кеңес, психологиялық көмек, рөлдік ойындар, тренингтік жаттығуларды, сабақта туындағын түрлі жағдайларда қажет психологиялық өзара көмек пен өзара қолдау тобын қолданады [18].

Критериалды бағалау тұтас педагогикалық процестің құрамдасы болып табылады және оны тек осындай мәнмәтінінде қарастыру қажет. Баға оқушылармен оқу процесінің сапасын арттыру мақсатымен анағұрлым ұтымды

әдістерді таңдау үшін қажетті кері байланысты қамтамасыз етеді. Баға оқушыларды «сұрыптау» құралы емес, бейімделген болуы тиіс. Инклюзивті мектепте баға шынайылық, ақпараттылық, кері байланысты қамтамасыз ету сияқты критерилерге сәйкес болуы тиіс. Бағалаудың кез келген әдістері мен технологиялары оқушы мүгедектігінің нақты түрін немесе проблемасын ескеруі тиіс. Бұл бейімдей оқытуды да: инклюзивті оқыту педагогтан оқыту стратегиясының үлкен жинағы мен әдістерін меңгеруді талап етеді. Бұл көпшілік мектепке ғана емес, сонымен қатар, дамуында мүмкіндіктері шектеулі және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытудың арнайы әдістерін білдіреді.

«Оқушылардың алған білім нәтижелері оқушының әлеуетті даму зонасына бағдарланған операционалды қойылған мақсаттарына сәйкес болған кезде ғана сапалы болып саналады ...» [21]. Сондықтан зерде бұзылыстары бар оқушыларды критериалды бағалау вариативтілігімен ерекшеленуі тиіс. В.В. Воронкованың жетекшілігімен жүргізілген КСРО Педагогикалық ғылымдар Академиясы дефектология ғылыми-зерттеу институты қызметкерлерінің көпжылдық зерттеулері нәтижесінде алынған төрт типологиялық ерекшеліктерге сәйкес зерде бұзылыстары бар балаларды анықтау мүмкіндігін берді [22]. Жүргізілген зерттеулердің нәтижесінде авторлармен мектеп оқушыларын 4 типологиялық топқа бөлетін оқушылардың білім алу мүмкіндіктері бойынша оқушылардың педагогикалық жіктемесі жасалды.

Егер мұғалім бұл оқушыларды пәндік-практикалық қызметтерге үнемі үйретсе, болып жатқан шынайы әрекеттердің, өзгерістердің мағынасын, мәнін түсінікті түрде жеткізсе оқыту нәтижелі болады. Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім алу қажеттіліктері бар оқушылардың оқудағы жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі мұны ескеруі және оқушыларды тиімді ынталандыруы тиіс.

Бірінші типологиялық топты жаппай оқу процесінде бағдарламалық материалды анағұрлым сәтті меңгеретін оқушылар құрайды. Олар оқу материалын өз бетінше орындауға қабілетті, өзгерген тапсырманы орындауда үлкен қиыншылық көрмейді, жаңа жұмысты орындау барысында бар тәжірибесін негізінде дұрыс қолданады. Бұл балалар есептеу тәсілдерін, есептерді шығару амалдарын, жылдам есінде сақтап, пәндік көрнекілікті сирек қажет етеді. Әдетте оларға белгілі бақылауға, құбылысқа сөзбен ауызша сілтегеннің өзі жеткілікті. Олардың алған білімдерінің жеткілікті дәрежеде берік және икемді болуын атауға болады. Бұл мектеп оқушылары сөз өрбітудің кері жүрісін игеруге қабілетті. Олардың сөз саптау қолданысында сөйлемдер қалыптасқан, олар өз әрекеттерін еркін түсіндіреді, келешек жұмысын, тапсырма орындау тәсілдерін жоспарлай алады. Бұл топтың оқушылары үшін өзіне қойылған баға не үшін, қандай критерилер бойынша қойылғанын білу маңызды.

Екінші типологиялық топтың оқушылары да сыныпта білім алуда жеткілікті табысты. Олар негізінен, мұғалімнің жаппай түсіндіруін ұғынады, зерделеніп отырған материалды есте сақтауы біршама жақсы, бірақ педагог көмегінсіз қарапайым қорытындылар мен жинақтаулар жасауға қабілетсіз.

Оларды жұмыстың барлық түрін орындауда едәуір төмен дербестігімен ерекшеленеді, олар мұғалімнің белсендіруші, әрі ұйымдастырушы көмегіне мұқтаж. Бұл оқушылар оларға хабарланып отырған құбылыстар, заттар, оқиғаларды көзіне елестете алмайды. Тапсырманы заттардың көмегімен бейнелеген кезде ғана саналы түрде орындайды. Сөзбен ауызша жеткізілген мәліметтер оларда қажет түсінікті үнемі тудыра бермейді. Бұл балалар бірінші топтағы оқушыларға қарағанда баяу меңгереді, дегенмен қандай да бір бағаны қоюдың негізгі критерилерін білуі тиіс.

Үшінші типологиялық топқа түрлі көмекке мұқтаж, бағдарламалық материалды қиналып меңгеретін оқушылар жатады. Бұл оқушыларға жаңадан беріліп отырған материалды жеткіліксіз ұғыну тән. Олар негізгіні анықтауда, бөлімдердің қисынды байланысын белгілеуде, екінші дәрежедегі ойды бөлуде қиналады. Жаппай сабақтарда оларға материалды түсінуде қиналып, қосымша түсіндіруді қажет етеді. Олар төмен дербестікпен ерекшеленеді. Пәндік-практикалық қызметтің ұйымдастырылуы, көрнекі құралдардың қолданылуы оларда толыққанды білімдердің қалыптасуына кепілдік бере алмайды. Байланыстарды, себепті- салдар тәуелділіктерді олар ұғынбайды. Олар жеке фактілерді, тапсырмаларды орындауға қойылатын талаптарды, берілетін ұсыныстарды есте сақтайды, бірақ есте сақтау тиесілі ұғынусыз өтетіндіктен, балалар ойлы және шынайы әрекеттердің кезектестігін бұзып, зерделеніп отырған фактілердің елеулі және елеусіз белгілерін шатастырады. Үшінші типологиялық топтағы оқушылар сөйлемді саптап, байланысқан сөзді меңгеруде үлкен қиыншылық көреді.

Төртінші типологиялық топқа оқу материалын үлкен қиыншылықпен меңгеретін оқушылар жатады. Оларға тек жаппай оқыту түрі жеткіліксіз. Олар жаттығулардың үлкен санын орындауды, оқытудың қосымша әдістерін енгізуді, жұмыстарды орындау барысында ұдайы қадағалауды және көмек сөзді қажетсінеді. Дербестіктің әлдебір үлесімен қорытынды жасау, өткен тәжірибесін қолдану оларға қолжетімсіз. Тікелей көмек сөзімен берілген көмекті бір оқушылар дұрыс қолданады, ал біреулері бұл шарттармен қатеге жол береді. Бұл оқушылар өзінің жұмыстағы қателерін көрмейді, ол үшін оларға осы қателерді нақты көрсетіп, оларды түзетуге түсініктеме беру қажет. Әрбір келесі тапсырманы олар жаңа нәрсе ретінде қабылдайды. Білім механикалық түрде меңгеріліп, тез ұмытылады. Әдетте төртінші типологиялық топтағы балалар үшін әр оқу пәні бойынша оқудың жеке бағдарламасы түзіледі. Үшінші және төртінші топтардың оқушыларына қандай да бір бағаның қойылу себебін мұқият түсіндіру қажет [22].

Сонымен, педагог жоғарыда аталған барлық типологиялық топтардың оқушыларынан, сондай-ақ оқытуда ерекше қажеттіліктері бар оқушылардан тұратын сыныптағы күнделікті жұмысында оқытудың түрлі мақсаттары белгілеп, іске асырады, оқыту мен бағалауда саралау және жеке ықпал орын алады. Оқушылардың жетістіктерін қадағалау және бағалау түрлі мақсаттарға сәйкес іске асырылуы тиіс, олар жалпы бағалау нормаларына негізделе алмайды. Баға оқушының ілгері басу дәрежесін ескеріп, оның оқу мен даму

процесін белсендендіріп, тәрбиелік және түзете-дамыту міндеттерін орындауы керек.

Педагог әртүрлі типологиялық топ оқушыларына берілген оқу материалдарын меңгеру нәтижесі бірдей болмайтынын түсінуі қажет және соған дайын болуы тиіс. Ақыл-ой кемістігі бар, қимыл-қозғалыс бұзылыстары бар, көру, есту қабілетінің бұзылыстары бар оқушылардың жетістіктерін бағалау білім беру процесінің ажырамас бөлігі бола отырып, олардың мүмкіндіктері мен шынайы оқу жағдайына сәйкестендірілген болуы тиіс. Мұғалімге ерекше білім беруде қажеттіліктері бар бұл оқушылардың оқу жетістіктері туралы ақпаратты үнемі қадағалап отыру қажет.

Оқушының ағымдағы қиындықтарын дер кезінде анықтап, оған арнайы педагогикалық қолдау көрсету бағалау жүйесін қолдану арқылы жүзеге асырылатын педагог-дефектологтың маңызды қызметтерінің бірі. Жоғары немесе төмен қойылған бағаның себебін анықтайтын қандай да бір сындарлы ақпараттың жоқ болуына байланысты бес балдық бағалау жүйесі мұндай қиындықтарды шешу барысында қолдануға тиімсіз. Осыған орай, педагог та, оқушы да оқытудың жақын кезеңінде нақты немен жұмыс жасау керектігін білу мүмкіндігінен айырылады. Бұндай оқушыларға қойылған бағаның шарттылығын түсіну қиынға соғады [20].

Кейде оқушылардың білім сапасын бағалау өте оңай деп саналады. Кез келген ата-ана баланың жауабын тыңдап, оны объективті бағалай аламын деп ойлайды. Мұндай «мүмкін», «егер» деген мысалдар қаншама! Алайда, оқушылардың білімін бағалау – бұл әсіресе, ерекше қажеттіліктері бар балалар үшін күрделі педагогикалық мәселе деуге болады.

Баға және бағалау – мұғалімдер үшін шексіз талқылауға дайын тақырып, себебі мектептегі баға бұл тек оқушы еңбегінің нәтижесі ғана емес, онда педагогтың жеке қасиеттері, көңіл-күйі, мінезі, оның оқушыға қарым-қатынасы, мұғалімнің жұмыс істеу мәнері жинақталған. Оқушы еңбегін бағалаусыз ешқандай меңгеру процесі жүзеге асырыла алмайды. Бағалау оқушыларға, олардың пәнге, мұғалімге, мектепке және жалпы айналадағы әлемге деген қарым-қатынасына үлкен әсерін тигізеді.

Педагогикалық диагностика – оқыту процесінің жағдайын және оның нәтижелерін зерделеу, соның негізінде оқыту мен бағалау процестерінің сапасын арттыру мақсатында оларға түзетулер енгізуге мүмкіндік беретін ерекше әрекет түрі. Диагностикалауға бақылау, тексеру, бағалау, мәліметтер жинақтау, оларды зерделеу жатады; оларға қол жеткізу әдістері арқылы нәтижелерді қарастырады, дидактикалық процестің үрдісі мен динамикасын анықтайды.

Қарастырылып отырған санаттағы балалар қосылатын оқу процесі білім беру нәтижелерін дәйекті бағалауға мүмкіндік беретін деңгейлік мақсатты тұжырымдау негізінде құрылуы тиіс.

Бұл жағдайда білім беру бағдарламасын меңгеру нәтижелерін баланың жеке ерекшеліктерін, оның «академиялық» және «өмірлік» құзыреттерін есепке ала отырып бағалау ұсынылады. Күтілетін нәтижелерді сипаттау, әдетте, білім берудің келесі компоненттерінің өзара әрекеттестігін көрсетеді: бала нені білуі

және істей алуы тиіс, алынған білім мен біліктердің қайсысын тәжірибеде қолдануы тиіс және қолдана алады, бала оларды қаншалықты белсенді, еркін және шығармашыл қолданады.

Тұлғалық-әрекеттік тәсіл білім беру процесінің негізіне салынған, оның қағидалары мен әдістері инклюзивті білім беруде де жақсы жұмыс істейді. Егер тұлғалық тәсіл тұлғаның толыққанды дамуы мен ашылуына арналған жағдайлар жасауды қарастырса, әрекеттік тәсіл мақсат пен міндеттерді жүзеге асыруда балалар мен ересектердің біріккен әрекетін білдіреді.

Осыған байланысты, мүмкіндіктері шектеулі балалар үшін белгілі бір компонент бойынша бағалау тиімсіз болғандықтан, бағалаудың арнайы шкаласын қолдану маңызды. Дәстүрлі бағалау шкалаларын мұндай егжей-тегжейлі бөлу білім беру бағдарламасын меңгерудегі баланың болмашы, ең аз табыстарын тіркеуге және күтілетін нәтиже мен жеткен нәтиже арасындағы қатынасты барынша дәл бағалауға мүмкіндік береді.

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалаудың технологиялық жүйесін әзірлеумен әртүрлі ұйымдар мен ғылыми зертханалар айналысады. Берілген санаттағы оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалаудың психологиялық-педагогикалық негізін дамыту мысалы, Түзету педагогикасының Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының мектепте арнайы білім беру зертханасында әзірленген қазіргі таңда еліміздің арнайы мектептерінің тәжірибесіне енгізіліп жатқан оқу пәні аясында оқу процесін жобалау технологиясы болып табылады [23].

Берілген жағдайдағы жобалау – бұл жоспарланған білім беру нәтижесіне алып келетін мұғалім мен оқушы әрекетінің негізгі ерекшеліктерін ұсыну міндетін қоятын педагогикалық процесті сипаттау тәсілі. Дәл осы мәнде, жоба – барлық компоненттерінің мазмұнын ашатын педагогикалық процестің болжалған моделі болып табылады [20]:

– мақсаттар;
– оқыту мазмұны;
– педагог әрекеті;
– оқушылар әрекеті;
– педагогикалық диагностика;
– жетістіктерді бағалау.

Оқыту процесін жобалау кезеңдеп жүзеге асырылады: алдымен оқу курсы деңгейінде, содан соң оқу тақырыбы деңгейінде және соңында сабақ деңгейінде.

Пән бойынша оқу процесін жоспарлаудағы шешуші сәт мақсат қою немесе оқу бағдарламасының әр тарауына оқу мақсатын анықтап алу. Бұл этапта жоспарын шағын оқу мақсаттарына айналдыру арқылы, мұғалім бағдарламаның мазмұнымен жұмыс жасайды. Технологиялық тәсілдерді қолдануда мақсатты операционалдық тұжырымдау әдісі қолданылады, яғни оқушының алуы тиіс білім-білік дағдылары атап көрсетіледі(оқушының сырттай іс-әрекеті арқылы бағаланады). Мақсатты осылай тұжырымдау нақты,

диагностикалауға қолайлы, нәтижені бағалау тәсілі түсінікті.

Ақыл-ой кемістігі бар балаларды оқыту процесінде бірдей оқу нәтижесін алу мүмкіндігі жоқтығына байланысты, мақсаттар оқу материалдарын меңгеру деңгейіне қарай тұжырымдалып отырады. Бұл оқу процесінде оқушыға жеке және саралап оқыту тәсілін қолдануға мүмкіндік береді.

Деңгейлеп оқытуда Б. Блум таксономиясының оқу мақсаттарын негізге алуға болады. Білім беруге ерекше қажеттілігі бар балалар үшін алғашқы үш деңгейін алуға болады: «тану», «түсіну», «қолдану». Бұл деңгейлер П.Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру теориясының негізінде алынған әдістемелік тәсілдермен сәйкестендіріледі [24]. Бұл теорияға сәйкес жаңа ұғымды енгізудің алғашқы этапында (жаңа тақырыпты өту), орындалатын оқу әрекеттерін дауыстап егжей-тегжейлі түсіндіруге бағытталған пән бойынша оқу-тәжірибелік іс-әрекет желісі құрылады. Оқушылар сабақта мұғалімнің демонстрациялаған оқу әрекеттерін қайталау арқылы жұмыс жасайды. Бұл этапта өтілген ұғымдар, терминдер, жаңа сөздер оқушының енжар сөздігіне енгізіледі. П.Я. Гальперин теориясына сәйкес, келесі этаптарда ауызша пәндік оқыту әрекеті қысқартылып, сырттай сөйлеу біртіндеп іштей ойлануға ауыстырылады. Бұл этапта ұғымдар, терминдер, жаңа сөздер оқушының өзіндік белсенді оқу әрекеті арқылы бекітіледі.

Сатылай отырып, оқушыда іс-қимыл әрекетінің бейнелік көрінісі мен ұғымдар қалыптасады. Осылайша, оқу мақсаттарының бірінші категориясы «тану», танымдық процестердің алғашқы этапы болып табылады. Бұл этапта оқушы танып-білуге, ұғымдарды ажыратуға (оқу объектілері) арналған жаттығулар мен оқу тапсырмаларын орындауға қабілетті.

Оқу мақсаттарының келесі категориясы, өтілетін материалдың ішкі мазмұнын ұғынуға, терминдер, ережелер мен символдарды қолдана алуға бағытталған «түсіну» деңгейі болып табылады.

«Қолдану» - оқу материалын меңгеруге бағытталған қадам болғандықтан, жаңа ұғымдардың, ережелер мен қағидалардың дұрыс қолданылуын көздейді.

Әр сабақта оқыту мен бағалаудың толық кешенді әрекетін қарастыратын болғандықтан, бұл қадамдар білім беруде ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін бағалауға критериалды бағалау жүйесін кезеңдермен қолдануға мүмкіндік береді.

Мұғалім дайындаған (күтілетін нәтиже түрінде) оқу пәнінің бағдарламалық мазмұны мен соған сәйкес мақсаттары оқу процесі жобасының бірінші құжаты болып табылады.

Оқу мақсаттары анықталғаннан кейін оқыту курсының логикалық құрылымы пайда болады, атап айтқанда, оқу пәнінің жетекші мазмұндық желісі бөлінеді, оқушыларға оқыту реті анықталады. Оқу курсының логикалық құрылымы күнтізбелік жоспарда беріледі. Білім беруде ерекше қажеттілігі бар және ақыл-ойының дамуында бұзылыстары бар балалар үшін оқу материалдарын игеру қарқыны әртүрлі болуына байланысты, әр тақырыпты өтуге нақты қанша уақыт бөлінуі қажет екенін тек сол балалармен жұмыс жасайтын мұғалім ғана анықтай алады. Қажеттілік туындаған жағдайда, мұғалім күнтізбелік жоспарға оны жүзеге асыру барысында өзгерістер мен

толықтырулар енгізе алады. Күнтізбелік жоспардың ішінде оған енгізілген өзгерістер мен негіздемесін көрсетіп жазып отыратын бағандары бар. Күнтізбелік жоспар жобаның екінші құжаты болып табылады. Оқыту курсының деңгейінде жобалау осымен аяқталады.

Әрі қарай жобалау тақырып деңгейіне ауысады. Деңгейлеп алынған мақсаттарға сәйкес, күнтізбелік жоспардағы әр тақырыпқа қатысты оқыту процесінің стратегиясы мен тактикасы анықталады. Жобаның үшінші құжаты- оқу тақырыптарының технологиялық карталарына түсірілетін оқытудың нақты әдістемелік жүйесі анықталады, оқу және оқыту қызметі жіктеледі [21].

Технологиялық карталарда оқушыларды оқыту процесіндегі деңгейлік мақсаттардан тұратын жұмыс этаптарының барлық ерекшеліктерін (мазмұндық және әдістемелік) көрсетуге болатын мүмкіндік бар. Оқыту процесінде педагог оқушыны оқу материалын танып-білуден бастап, түсінуге, әрі қарай білімін қолдануға дейін сатылап жетелейді. Жоғарыда аталған оқу материалдарын меңгеру этаптарын ерекше білім беруде қажеттілігі бар барлық оқушылар бірдей өтуге қабілетті емес. Кейбір оқушылар танып білу деңгейінде қалады, біреулері түсіну деңгейіне өтсе, біразы пәндік білімдерін ұқсас жағдайларға қолдана алады. Деңгейлеп мақсат қою мұғалімге оқушылардың танымдық процесін басқаруға және ағымдағы әрекетті бағалау арқылы бақылап отыруға мүмкіндік береді, бұл сыныптағы әрбір оқушыға жеке көңіл бөлуге жағдай туғызады.

Бұл жағдайда зерде бұзылыстары бар оқушыларға әрбір оқу пәнін оқытуды ұйымдастыруға қойылатын арнайы талаптар мен ерекше қағидаларды жүзеге асыру қажеттілігі есепке алынады. Мысалы, алдында өткенді үздіксіз қайталау, сөйлеу тілі мен коммуникативті дағдыларды дамыту бойынша жұмыс, жаңа күрделі оқу материалын игеруге дайындық жұмысы («алдын ала шолу»), пәнішілік және пәнаралық байланыстарды орнату, тәжірибелік әрекет және басқалары. Құрал-жабдықтар, оқу-дидактикалық құралдар тізімі алдын ала анықталады.

Сондай-ақ, мғалім сынып оқушылары құрамы мен оқу материалы көлемін ескере отырып, әрбір тақырыпты оқуға қажетті сағаттар санын өз бетінше анықтауы керек. Ерекше білім беруге қажеттіліктері бар оқушыларды оқыту үдерісі оқушылардың типологиялық және жеке психологиялық ерекшеліктерін ескеріп, оқытудың тиісті вариативтік әдіс-тәсілдерін қолдана отырып жүзеге асырылады. Оқу материалдарын таңдау, сондай-ақ түрлі типологиялық топтардың оқушыларымен оларды оқу жолдарын, әдістері мен тәсілдерін таңдап алу балалрдың білім, білік және қалыптасқан дағдылар меңгеру туралы мәліметтер негізінде жүзеге асырылуы тиіс. Ол үшін мұғалім өз оқушыларын үнемі зерттеп білуі және педагогикалық диагностика арқылы олардың оқу жетістіктері динамикасын қадағалап отыруы керек.

Мақсат тұжырымдамасында тіркелген оқудың жоспарлы нәтижелері оқу жетістіктерінің деңгейлері бойынша сараланады. Оларға сәйкес әр оқу тақырыбы үшін бақылау өлшемдері әзірленеді. Өлшемдер ретінде зерделеу объектілерін танып білу, сипаттау, түсіндіру және түрлендіру бойынша пәндік белгі, сөзді, ой әрекеттері мен операциялары танылады. Оқу материалын танып

білу және өңдеу, оны таныс және бейтаныс жағдайда меңгеру және қолдану оушылардың оқу міндеттерін орындау барысындағы танымдық дербестігінің дәрежесімен де сипатталады. Бұл факт басқалары секілді, бағалаудың бір критерийі болып табылып, білімділік нәтиже ретінде қадағаланып, тіркеледі. Әр тақырып үшін әзірленген қадағалаушы-диагностикалық материал күтілетін нәтижелердің деңгейлері бойынша әр оқу тақырыбы үшін реттеледі және оқушыларға танысу үшін ұсынылады [20].

Оқу жетістіктеріне диагностика және қадағалау балалармен сабақтағы әдеттегідей жұмыс барысында, тақырыпты зерделеу аяқталған соң орындалады. Ол сабақта мұғалім оқу материалын қайталауды ұйымдастырады, содан кейін орындау амалдарына мектеп оқушыларының назарын аудара отырып, қадағалаушы- диагностикалық тапсырмаларды ұсынады (дербестік дәрежесі) және әр балаға көрсетілген көмек түрлерін ескереді. Тақырыпты зерделеп болған соң, зияткерлік кемтарлығы бар оқушылардың жетістіктері бірдей болмайды. 1-типологиялық топтағы оқушылар дағдыларды өз бетінше игеруін, білімдерін түрлі жағдайда қолдануын көрсетеді. 2-типологиялық топтағы оқушылар тақырыптың негізгі мазмұнынын ұғынғанын көрсетеді. 3-типологиялық топтағы оқушылар тақырыптың тек жеке элементтерін түсінгенін көрсетіп, өз білімдерін өзектілендіруде мұғалімнің көмегін қажетсінеді. 4-типологиялық топтағы оқушылар, әдеттегідей, өзге, едәуір жеңіл оқу материалын оқиды, олардың жетістіктері мақсатты деңгейлік тұжырымдау негізінде соның шеңберінде анықталады. Оқушының кез-келген жетістіктері, қаншалықты елеусіз болса да, оң деп қарастырылады [20].

Мектеп оқушысының әр тақырып бойынша жеке нәтижелері оқу жетістіктерінің арнайы карталарында тіркеледі. Оқушы өзінің нәтижесін жақсарта алады, себебі оқу бағдарламаларының көпшілігі шоғырланған құрылымына ие және оқылған материал үнемі қайталанып, дамытылады және бекітіледі. Бұл оқушының оқу материалын меңгеруіндегі ілгері басу динамикасын, оның табыстылығының жеке траекториясын көрсетуге мүмкіндік туғызады.

Тұтас сыныптағы оқытудың нәтижелілігі туралы түсінік алу үшін, оқушылардың анықталған жетістіктерін тіркеудің меншікті нысанын әзірлеп немесе жетістіктердің жеке картасын түрлендіріп алса да болады. Тұтастай сынып оқушылары жетістіктері қорытындысын шығарып және көрсеткеннен кейін, тану деңгейі бойынша қандай және қанша оқушының жетістігі барын, оқу материалын қанша оқушы түсінгенін және қаншасы қарастырылып отырған тақырып аясындағы білімдерін қолдана алатыны туралы педагогтің түсінігі болады. Оқушылардың топқа бөле отырып, педагог саралау тәсілін жоспарлайды және оны жүзеге асыратын болады.

Оқу тақырыбы аясында жеткен оқыту нәтижелерін есепке алу нысаны объективті, ыңғайлы және ақпаратты болғаны маңызды. Ол тек бағаның функциясын ғана орындап қоймай, мұғалімге әр оқушымен жүргізілетін жұмыстардың ең жуық келешегін анықтауға бағдар береді. Бақылау тапсырмаларын орындау нәтижелері бойынша жеке оқыту тәсілімен

қамтамасыз етілуі тиіс оқушыға жеке білім беру маршрутын байқауға және құруға болады.

Сонымен, оқу тақырыбы деңгейіндегі жобалау келесілерді қамтуы мүмкін: оқу тақырыптарының технологиялық карталарын жасау, әр тақырып үшін қадағалаушы-диагностикалық материал жасау, әр тақырып бойынша оқу жетістіктерін көрсететін жеке нысандар дайындау.

Оқу тақырыбы, әдеттегідей, бірнеше сабақта оқытылады. Тақырыптың технологиялық картасында олардың саны белгіленеді. Сабақ деңгейінде оқу процесін жобалағанда, педагог оның мақсаттарын тақырыпты меңгеру кезеңіне және сынып құрамына сәйкес анықтайды. Жобада оқу мақсаттары мектеп оқушыларының оқуындағы күтілетін нәтиже болып табылатын қызметі түрінде сипатталғандықтан, мұғалім қиналмай анағұрлым жарамды мазмұнды, оқу әдістері мен тәсілдерін, көрнекі құралдарын, практикалық қызмет түрлерін, сабақта оқушыларға жеке және сараланған тәсілді таңдай алады.

Оқу жылы аяқталысымен оқушылардың жетістіктері жинақталып, қорытынды кестесінде сипатталып, олар оқушының сабақтағы жұмысына күнделікті бақылауларымен толықтырылып жетістіктердің тақырыптық карталарындағы деректер негізінде жүзеге асырылады.

Осымен, ерекше білім беруде қажеттілігі бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды-сипаттаумен бағалауды енгізу негізі педагогтардың пән бойынша тұтас педагогикалық процесті критериалдық-деңгейлік мақсатты тұжырымдама негізінде жобалау технологиясын практикалық меңгеру болып табылады [20].

Инклюзивті білім беру құқығын тану барлық педагогтар, оқушылар мен олардың ата-аналары ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушылардың жалпы білім беретін мектептерде оқуға құқығы бар екенін түсінулеріне және ол үшін қосымша ресурстар қажет екеніне негізделген. Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалдық бағалау жеке бағытталған жүйе бола тұра, осы санаттағы оқушыларды дамытуға және олардың құқтарын жүзеге асыруға ықпал етеді.

3 Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін педагогикалық бағалаудың міндеттері мен функциялары

Жалпы орта білімді жетілдіру оқытуды қайта бағдарлауға, оқушының жеке басын дамытуға, оны өздігінен жаңа білімді меңгеруге үйретуге бағытталған. Заманауи жас адам тым ұтқыр, хабардар, шығармашылықпен және сыни тұрғыда ойлайтын, демек өздігінен дамуға және өз бетімен оқуға тым ынталы тұлға болуға шындығында мәжбүр.

Заманауи қоғам жаһандану жағдайында дами отырып көп дағдарыстарды өткеруде. Бұл мемлекеттерде жаңа әлеуметтік моделдер іздеуге, адам ресурсына қатты назар салуға алып келеді. Барлық әлемдегі заманауи білім беру жүйесі алдында, уақыт талабына лайықты төтеп беруі үшін XXI ғасыр адамы қандай болуы керек деген маңызды сұрақ тұр.

Бір жағынан заманауи адам – ол, еңбек нарығында табысты бәсекелесе алатын жоғары білікті кәсіпқой, екінші жағынан – ол, әлемнің әртүрлілігіне бейімделуге икемді, басқалармен араласа алатын, сабырлы, іскер, еңбекқор, өз бетімен ойлайтын және бірге күйзеле алатын адам. Дәстүрлі білім беру жүйесі осы сияқты міндеттерді орындай алмағандықтан жаңа өркениетті сын-қатерлерге жауап беретін едәуір түрлендірулерге мұқтаж. Осы сияқты өзгерістер алдымен, көпшілігі арнаулы білім беру жағдайы жасалуын қажет ететін, ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға білім беру саласында болуы керек. Білім беру мекемесінде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың сапалы білім алу мүмкіндіктерін қамтамасыз ететін инклюзивті білім беру моделін құру, барлық оқушыларға соның ішінде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға да білім беру мекемесі ұжымының өміріне толық көлемде араласуына көмектеседі.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушылардың оқу нәтижелері мектептік білім берудің барлық кезеңдерінде білім, білік және дағдылармен шектеле алмайды, оқыту мақсаты тұлғаның білімі, тәжірибесі мен құндылығына негізделген жалпы қабілет сияқты құзыреттіліктің қалыптасуы болуы тиіс [2].

Құзыреттіліктер білім, білік, дағдыларға қайшы келмейді, құзыреттіліктер бұларды саналы пайдалануды көздейді. Құзыреттілік тәсілін ескере отырып білім беру процесін жетілдіру, оқушыларды алған білімдері мен біліктерін нақты оқу және өмірлік жағдайларда қолдануға үйрету.

Құзыреттілік оқушының жеке оқуының кіріктірілген нәтижесі ретінде олардың мағыналық, іс жүргізу және дәлелдемелік компоненттерді меңгеруі негізінде қалыптасады, оның деңгейі бағалау процесінде көрсетіледі [25].

Оқушылардың білімдерін бағалаудың негізгі функциялары болып табылатындар:

бақылаушылық – мұғалімге оқу материалын сәйкесінше жоспарлауға және баяндауға мүмкіндік береді, оқушының жаңа материалды игеруге дайындығын, әрбір оқушының жетістіктері даңгейін анықтайды;

оқу – білімдерін қайталау, нақтылау және тереңдетуге, оларды жүйелеуге,

біліктері мен дағдыларын жетілдіруге ықпал етеді.

диагностикалық-түзетушілік – оқушыда оқыту процесінде туындайтын қиндықтардың себептерін анықтайды; игерілгеннің кемшіліктерін анықтаса оларды жоюға бағытталған түзетулерді енгізеді;

ынталандырушы-себепшілік – оқытудың оң себептерін қалыптастырады;

тәрбиелеушілік – жауапкершілікпен және жұмыла жұмыс істей білуді қалыптастыруға, бақылау мен өзін-өзі бақылау тәсілдерін, оқу рефлексиясын қолдануға ықпал етеді [26].

Қазіргі бағалау жүйесінің кемшіліктері де бар:

- оқушыларға, ата-аналарға және педагогтарға түсінікті болатындай оқытудың жоспарланған нәтижелері жетістіктерін бағалаудың нақты критерийлері жоқ;
- педагог бірыңғай критерийлерге әрбір оқушының жетістігімен емес, тұтастай алғандағы сыныптың орташа білім деңгейіне сүйене отырып баға қояды;
- оқушыларға қойылған бағалар оқу бағдарламасының жеке бөлімдері бойынша білім, білік, дағдыларының нақты элементтерін меңгергендігі туралы түсінік бермейді, бұл әрбір оқушының жеке оқыту траекториясын анықтауға мүмкіндік бермейді;
- оқыту процесінде оқушы мен мұғалім арасында жедел байланыс жоқ, бұл оқушыларды оқуға барынша ынталандыруға мүмкіндік бермейді;
- түзету-дамытушылық жұмысты және балаларды қоғамдағы дербес, тәуелсіз өмірге дайындау сапасын қоса алғандағы оқушыларды оқыту сапасы туралы пайымдай алмайды;
- жұмысшы мамандықтары түрлерінің бірі бойынша мамандық алу үшін арнайы мектептің түлегі өз білімін жалғастыру мүмкіндігі туралы әділ пайымдай алмайды;
- бір бөлігінің мүгедектігі бар балалардың өмір сапасын, оқу үдерісі сапасын жетілдіруге мүмкіндік бермейді.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың мақсаты:

- қысқа мерзімді мақсаттарға және оқу бағдарламасына сәйкес оқыту нәтижелеріне оқушылардың қол жеткізулерін талдау;
- оқу материалын меңгеру және оқу үдерісін ұйымдастырудағы ерекшеліктерді анықтау үшін мұғалім мен оқушы арасында жедел өзара байланысты орнату;
- оқу үдерісін ұйымдастыруға түзету енгізу;
- жалпы білім беру мекемесі жағдайында мүмкіндіктері әртүрлі балаларға инклюзивті білім беруді әзірлеу және енгізу.

Осы мақсаттардан барып келесі міндеттерді шешу қажеттілігі туындайды:

- оқу бағдарламасын меңгерудегі бар кемшіліктерді жоюға оқушыларды ынталандыру;
- оқытудың жоспарланған нәтижелеріне қол жеткізу үшін оқушының жеке ілгерілеушілігін бақылау және дамуының өзіне тән траекториясын түзету;
- оқу үдерісінің әрбір кезеңіндегі әрбір оқушының дайындық деңгейін

анықтау;

- әртүрлі атқарған қызметтері үшін алған бағаларының маңыздылығын саралау;
- оқу бағдарламасының тиімділігін бақылау;
- мұғалім, оқушы және ата-аналар арасындағы кері байланысты қамтамасыз ету;
- ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды оқытуға кедергісіз орта жасау және оқушыларды теңгерме құралдармен қамтамасыз ету;
- бастау мүмкіндіктері әртүрлі балаларға бірыңғай білім беру ортасын құру;
- мәселе бойынша нормативтік-құқықтық база әзірлеу;
- іс-әрекеттің диагностика-консультациялық, емдеу-сақтандырушылық, әлеуметтік-еңбекшіл бағыттары арқылы инклюзивті сыныптарда балалардың дамуына психологиялық-педагогикалық бағыттау жүйесін ұйымдастыру;
- ата-аналармен және қауыммен өзара әрекеттесу, балалардың қауымда табысты әлеуметтену моделін әзірлеу;
- инклюзивті білім беру мәселесі бойынша педагогтардың кәсіби біліктіліктерін арттыруды қамтамасыз ету;
- сыни тұрғыда ойлау және өзін-өзі бағалау қабілеттерін дамыту [27].

Шағын міндеттер:

Ата-аналармен жұмыста:

- ата-аналардың педагогикалық және дефектологиялық білімдері мен түсініктері аясын кеңейту арқылы олардың тәрбиелеу біліктіліктерін қалыптастыруға ықпал ету;
- ата-аналарды балалармен өзара әрекеттесу тәсілдеріне, іс жүзінде бірлесіп әрекеттер ұйымдастыруға үйрету арқылы оларды белсенді қатысушылар ретінде білім беру үдерісіне тарту;
- ата-аналарға көзқарастарын өзгертулеріне және оларды қатынастың оң тәсілдерімен қаруландыруларына көмектесу;
- дамуының проблемалары бар балаларды тәрбиелейтін отбасыларының әлеуметтік кеңістігін кеңейту, ата-аналардың қоғамдастыққа бірігуіне жағдай жасау.

Педагогтармен жұмыста:

- сыни тұрғыда бағалаудың, пәндік жоспарланған нәтижелерді психологиялық-педагогикалық сипаттаудың, бағалауды қалыптастыратын әдістер мен тәсілдердің негізгі теориялық ережелерін меңгеру;
- диагностикалық аспапты әзірлеу және оны білім беру үдерісінде пайдалану тәсілдерін меңгеру;
- инклюзивті білім беру мәселесі бойынша педагогтардың біліктіліктерін арттыруға жағдай жасау;
- педагогикалық қызметтің ынтасын арттыруға ықпал ету;
- проблема бойынша өз бетінше білім алуға және инновациялық іс-әрекеттерге педагогтарды ынталандыру [28].

Психологиялық және педагогикалық зерттеулерде бағалаудың әр түрлі жақтары атап көрсетілген: рөлі, бағалаудың функциясы, мұғалімнің бағалау

әрекетінің құрылымы және басқалар. Бірақ бұл проблеманың мына сияқты аспектілері түпкілікті шешімін тапқан жоқ: оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау критерийлерінің бірыңғай жүйесін жасау, бағаның әділетсіздігі, бағаны алуға және қоюға оқушылар мен мұғалімдердің жеке басының ерекшеліктерінің әсері. Оларды шешіп алмай тұлғаны дамыту міндетін табысты жүзеге асыру қиын деп ойлаймыз.

Педагогикалық бағалаудың функциялары.

- Нормативтік функция бір жағынан, оқушының оқып және оның оқу орнын табысты аяқтауына сәйкес барлық құқықтық салдарлар оқушы үшін туындайтындай, бекітілген эталонға қатысты нақты оқушының жетістіктерін тіркеуді, екінші жағынан, жеке оқушылардың, мектеп сыныптарының үлгірімін, мұғалімнің дайындығы деңгейі мен жұмысы сапасын (тәжірибеге сәйкес бірнеше он жыл бұрын қалыптасқан) қадағалауды қамтиды.

- Ақпараттық-диагностикалық функция, білім беру үдерісіне барлық қатысушылар арасындағы мазмұнды байланыстарының, оқушылардың мазмұндық және эмоционалдық рефлексиясының, сонымен қатар мұғалімнің педагогикалық рефлексиясының негіз боларлық кезеңдерін қамтиды. Дәл бағалау ғана алдымен жекелеген оқушылардың мектептегі амандығы себебі сияқты нақты сыныптағы оқу үдерісінде барлығы дұрыс па деген тақырыпта толғануға азық болады.

Оқушының дамуына бағаның әсері көп жақты, ол көп функцияға ие болуы мүмкін. Баға келесідей болуы мүмкін:

а) бағдар беруші – нақта жұмыс үдерісін ұғынуға және оның өз білімдерін түсінуіне көмектесетін оқушының ақыл-ойына әсер етеді;

б) ынталандырушы – оқушының нәтижелілік-жігерлілік санасына табыс немесе табыссыздықты бастан өткеру, әрекеттену мен ниеттену, қылық пен қатынасты қалыптастыру арқылы әсер етеді;

в) тәрбиелеуші, мұнда ақыл-ой қарқынын «жылдамдату немесе баяулату», сапалы өзгерістер, қоршаған әлемдегі өткен тәжірибедегі заттарды және жеке қондырғыларды түсінуге әсер ету құрылымында өзгеріс, яғни ойдың механизмінің қайта құрулары болады. Баға оқушының жеке басына тұтастай әсер етеді. Педагогикалық баға мектептегі сынып пен оқушы арасындағы қатынастар мен пікірлердің өзгерулеріне әсер етеді [26].

Ерекше білім беруде қажеттілігі бар оқушыларды оқытудағы саралап, деңгейлеп оқыту тәсілі, педагогикалық саралауға сәйкес, оқушылардың жетістіктерін бағалау кезеңін қоса алғанда, тұтас білім беру процесінің барлық кезеңдерінде іске асырылуы тиіс. Қарастырылып отырған санаттағы балалардың даму деңгейіне барабар, баланың дағдылары мен біліктілігі саласындағы табыстарына қатысты педагогикалық есепті білдіретін сипаттаушы баға болып табылады. Оның сипаттамамен де (біліктілік деңгейін сипаттайды), ұсыныспен де (бақылаудағы өзгерістердің саны мен сапасы туралы пікірі бар) көп ұқсастығы болғанымен, олардың қатарына жатпайды. Сипаттаушы бағаға берілген осы анықтамадан оның негізгі функциясы – диагностикалық екені шығады. Бұл арада ақыл-ойы кемістігі бар баланың ата-анасы үшін баланың дамуы мен жетістіктері туралы осындай жазбаша ақпарат

болып табылатын сипаттаушы баға, баланың мектепте бар екендігі туралы жалғыз құжат болып табылады. Сипаттаушы бағаның негізінде ата-аналар баланың мектептегі қызметтің барлық түрлеріне қосылатынын, тіпті оқу үлгерімі ең төмен оқушымен де жұмыс жасап, нәтижелерге қол жеткізу мүмкін екеніне көз жеткізуі тиіс. Ата-аналардың бойында осы жұмысқа қосылуға деген ынтасын ояту қажет.

Бағалау жүйесін, әсіресе инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа қабілетті қылып, мына төмендегілерді орындай алатындай етіп жетілдіру қажет:

- оқушы оқу материалын қаншалықты табысты игергенін немесе практикалық дағдыны қалыптастырғанын анықтауға мүмкіндік беру;
- танымдық қызметінің әр саласында оқушының табыстары динамикасын көрсету;
- мадақтаушы, дамытушы, оқушылардың өзін-өзі бағалауына ықпал ететін тетікті негізге алу;
- «мұғалім – оқушы», «ата-ана – сынып жетекшісі», «әкімшілік – педагогикалық ұжым» байланысын көздеу.

Бұл оқу үдерісінің қалыптасуына жүйелі көзқарасты қалыптастырады, яғни оның тұтастығын білдіреді.

4 Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалдық бағалау жүйесіне қойылатын талаптар

Критериалды бағалау білім алушылардың оқу жетістіктерін оқу процесіне қатысушылардың барлығына алдын ала белгілі бағалау критерийлерімен (қалыптастырушы бағалаудағы жетістіктер критерийлерімен және жинақтаушы бағалаудағы балл беру критерийлерімен) салыстыру арқылы, білім берудің мақсаты мен мазмұнына сәйкес жүргізіледі. Критериалды бағалау жүйесіне қойылатын талаптар оқу жоспарында көрсетілген нақты оқу пәндеріндегі әрбір тақырыптың бөлімі бойынша оқу мақсаттарының жүйесіне сәйкес жүзеге асырылады. Критериалдық бағалау жүйесі бағалаудың келесі түрлерін:

– қалыптастырушы бағалауды;
– ішкі жиынтық бағалауды;
– сыртқы жиынтық бағалауды жүзеге асырады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңына (15 сәуір 2016 жылы өзгертулер мен толықтырулар енгізілген) сәйкес уәкілетті орган білім алушылардың білімін бағалау өлшемшарттарын әзірлейді және бекітеді. Осыған байланысты, жаңартылған білім мазмұнындағы оқу бағдарламаларына сәйкес оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау талаптары сатылап критериалды бағалау жүйесіне көшіріледі [1, 15].

Инклюзивті білім беру жағдайындағы білім алушылардың оқудағы жетістіктерін анықтауға негіз болатын бағалау критерийлері нормативтік құжаттарда көрсетілгендей оқушылардың дайындық деңгейіне қойылатын талаптарына сәйкес әзірленуі тиіс [1, 10, 16, 17].

Ескеретін жағдай, мектепте оқитын ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың басым көпшілігі зерде дамуы қалыпты және зерде дамуының тек жеңіл бұзылыстары бар балалар болғандықтан, дамуында ауытқушылығы жоқ өзінің құрбыластарымен білім мазмұнын бірдей игереді.

Инклюзивті білім беру жағдайында критериалды бағалау жүйесін жетілдіріп, оның келесі мүмкіндіктерін беретіндей көп атқарымды және қолданысқа жарамды болуын қарастыру қажет:

− оқушының оқу материалдарын қаншалықты табысты меңгергенін МЖМБС талаптарына қаншалықты сай келетінін анықтауға мүмкіндік беруі;

− танымдық іс-әрекет салаларында оқушылардың жетістік динамикасын қадағалап отыруға мүмкіндік беруі;

− критериалды бағалау жүйесінің талаптарына түзетулер енгізу үшін жеке дамыту жұмыстарының нәтижесін ескеріп отыру;

− оқушының жеке қажеттіліктеріне және оқу бағдарламасының мазмұнын игеру қарқынына байланысты бағалау талаптарына енгізілуі мүмкін түзетулерді болжау.

Критериалды бағалау жүйесі мектеп бітіруші түлектің тұлғасына қойылатын қазіргі заманғы білім беру парадигмасының талаптары бойынша, балалардың әртүрлі мүмкіндіктерінің, соның ішінде ерекше білім беруде

қажеттіліктері бар балалардың мүмкіндіктерін ескере отырып қалыптастырылады.

Сондықтан, оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау жүйесі мектептегі құзыретті білім беру шарттарында келесі қағидаттарды ескеру арқылы әзірлену қажет:

– меңгеру деңгейін саралау;
– критериалды бағалау;
– бағалаудың объективтілігі;
– бағалауды дараландыру;
– бағалауды жариялау [19].

Инклюзивті сыныптарда оқыту адамгершілік тұрғыда, тұлғаға бағытталған негізде, дамытушы, дифференциалды және жеке қажеттіліктерін ескере отырып жүзеге асырылады.

Жоғарыда аталған бағалау принциптерін ескере отырып, мектептің құзыретті білім беруге жағдайында қалыптастырылған оқушылардың білім жетістіктерін бағалау жүйесі мектеп практикасындағы жаңа білім парадигмаларының талаптары мен бағалау құралдарының арасындағы қайшылықтарды жоюға көмектеседі.

Атап айтқанда:

− оқу материалдарын игеруіне қарай деңгейлеп дифференциациялау арқылы қалыптастырылған бағалау шкаласының критериалды бағалау платформасы білім алушылардың оқу жетістіктерін объективті бағалауға мүмкіндік береді;

− бағалаудағы жариялылық көптеген психологиялық тұрғыдағы мәселелерді шешуге көмектеседі, соның ішінде, білім алушылар мен олардың ата-аналарының арасындағы қанағаттанғысыз бағаға қатысты қақтығыстар, білім алушылар мен олардың мұғалімдерінің арасындағы балаға қойылған бағаға келіспеушілік тұрғысындағы даулар, мұғалімдер мен ата-аналар арасындағы қостарапты түсініспеушіліктер.

Зерде дамуының бұзылыстары бар балаларды қоспағанда, дамуында және денсаулығында ауытқушылықтары анықталған, білім алуға арнайы қажеттілігі бар балалардың жалпы мектептегі пәндер бойынша оқу жетістіктерін бағалау, кейбір бұзылыс түрлеріне байланысты шектеулерді ескермегенде (көру, есту, сөйлеу, тірек-қимыл аппараттарының бұзылыстары, әлеуметтік-эмоционалдық бұзылыстар), жалпы сыныпқа арналған критерийлер мен көрсеткіштер арқылы бағаланады.

Түзете дамыту пәндері бойынша бағалау критерийлері кез келген тақырыпты игеру барысындағы оқу материалдарымен және қалыптастырылған дағдыларымен тығыс байланысты болуы тиіс. Олар білім алушының әртүрлі іс-әрекеттерінің жиынтығы болып табылады және жұмыс барысында оқу әрекеттерін жүзеге асыра отырып, білім деңгейін шыңдауына көмектеседі. Осылайша белгілі бір білім дағдыларының қалыптасуын жедел бақылап отыру жүзеге асырылады.

Түзете дамыту пәндерін қалыптастырушы бағалау критерилері жаңа сабақты игеру мүмкіндігіне қарай ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылар үшін, олардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып әр сабаққа жасалады.

Ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылар үшін оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесін қалыптастыру барысында келесі ерекшеліктер:

− оқу процесінің тұтастығын қамтамасыз ету (пәндік бағалау, пәнаралық және білім деңгейлеріне өту аралығыдағы тұлғалық қалыптасуы) ;

− бағалау критерийлерін әзірлеуге біртұтас көзқарас, яғни жалпы білім беру жүйесі мен түзете дамыту жұмыстарының үйлесімділігін сақтау;

− бақылау және бағалау әрекетіне білім алушыларды белсенді қатыстыру;

− оқу мазмұнын игеру процесінде тәжірибелік және танымдық тапсырмаларды орындауда танытқан қабілеттерін жүйелі бағалау;

− білім алуда арнайы қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерінің динамикасын бағалау;

− білім сапасының артуын қамтамасыз ету мақсатында ішкі және сыртқы бағалау тетіктерін үйлестіру;

− білім алушылардың оқу жетістіктерін қорытынды бағалау мен аттестаттауда дербестікті сақтау және білім жүйесінің даму тендециялары мен білім деңгейін сараптауда, басқа да аттестаттау мақсаттарында тәуелсіз бағалауды ұстану;

− жоспарланған жұмыстардың нәтижесін қалыптастыруға және деректерді ұсыну барысына қажетті деңгейде көңіл бөлу;

− оқушылардың жеке оқу жетістіктерінің динамикасын сипаттайтын жинақтаушы бағалау жүйесін (портфолио) қолдану;

− стандартты жазбаша немесе ауызша бағалау әдістерімен қатар, практикалық жұмыс, жобалау, шығармашылық жұмыс, өзін-өзі бағалау, бақылау және тағы басқа тәсілдерді қолдану ескерілуі тиіс [19].

Ерекше білім беруде қажеттілігі бар оқушылардың ерекшеліктерінің ескерілуі жан-жақты бағалау өлшемдерін енгізуді талап етеді. Аталған бағалау өлшемдері бағдарламаны игеру процесінде білім алушының аздаған жетістіктерін және алға ілгерілеушілігін ескеруге мүмкіндік береді, түзете-дамыту жұмыстарының нәтижесін бағалауға және алдағы жеке дамыту жұмыстарының жоспары мен білім, білік, дағдыды икемді қалыптастыруға ықпал етеді.

Біріншіден, ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі, арнайы қажетті жағдайлар жасалғанда ғана объективті болады.

Атап айтқанда:

− білім, білік, дағдыларды тексеру жұмыстарын (шағын топтарда, жеке дара), ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың жеке ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескере отырып қолайлы ұйымдастырған жағдайда;

− сыныптағы оқу-тәрбие жұмыстарына қолайлы жағдай туғызу (өз мұғалімінің немесе қажет болған жағдайда бөлінген әлеуметтік қызметкердің

қатысуы, үйреншікті құралдар мен тірек аппараттары: сызбалар, аудио жазбалар, қажетті көрнекіліктер, тапсырманы орындаудың жалпы алгоритмі);

− бастапқы кезеңде жалпы ұйымдастыру жұмыстарының этаптарының сақталуын және қалыптасуын қадағалап отыру.

Екіншіден, ерекше қажеттілігі бар баланы инклюзивті білім беру жағдайында оқытудағы критериалды бағалау жүйесінің тағы бір ерекшелігі, мұғалім оқу процесінде қолданылып отырған әдіс-тәсілдердің тиімділігін анықтап, алдағы уақытта жетілдіру үшін білім алушының оқу жетістіктерін зерделеп отырады.

Нәтижесінде ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін жалпы білім беру стандартына сәйкес, тиісті критерийлермен бағалау мүмкіндігі артады. Бұл түпкілікті нәтижеге жетуге бағытталған жұмыс болып табылады.

Оқу бағдарламасындағы түзете-дамыту компонентінен ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушымен түзете-дамыту жұмыстары жүргізілген жағдайда, пән мұғалімі жеке дамыту бағдарламасының нәтижелерін өз жұмысының барысында ескеруі тиіс. Бұл жағдайда, критериалды бағалау жүйесінің икемділігі мұғалімге қалыптастырушы бағалау критерийлерін жекелеген тақырыптарды өту барысында өзгертіп отыруына мүмкіндік береді. Алдағы уақытта оқушыға қойылатын нақты талаптарды күрделендіріп отыруға болады.

Сондықтан ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылар мен білім алуда жеке қиындықтар туындаған оқушылар үшін оқу жетістіктерін бағалау тапсырмаларын бейімдеу келесі мәселелерді қамтуы қажет:

− тұжырымдар мен анықтамалардың мазмұнын және грамматикасын жеңілдету;

− көпбірлікті нұсқаулықтарды шағын бірлікті қадамдарға бөлу арқылы тапсырманың орындалуын жеңілдету;

− тапсырмаға берілген жазбаша нұсқаулықтардан бөлек, қажеттілігіне қарай, мұғалім тапсырманы қосымша дауыстап, мағынасын келтіре отырып, баяу оқып беру;

− тапсырманың мәтінін ерекше білім беруде қажеттілігі бар оқушылардың жеке ерекшеліктеріне сәйкес бейімдеу (үлкейтілген шрифт, тапсырмаларды бөліп беру және т.б.);

− қажеттілігіне қарай жеке дара көмек көрсету: ынталандыру (мақұлдау, эмоциялық қолдау), ұйымдастырушылық (назарын қарата білу, зейінін жұмысқа аудару, өзін-өзі бағалау қажеттігін есіне салу), бағыттаушы (қайталау және тапсырмаға берілген нұсқаулықты түсіндіру);

− тапсырманы орындауға берілген уақытты ұзарту;

− сабақ барысында баланың шаршауы, жалығуы байқалған жағдайда, қысқа мерзімді (10-15 мин) сергіту сәттерін ұйымдастыру;

− педагог тарапынан теріс көзқарастың болуына жол берілмейді, білім алушының эмоциялық күйзеліске түсуінің алдын алу қажет.

Зерде бұзылыстары бар (ақыл-ой кемістігі бар) оқушылар, танымдық қызметіндегі айтарлықтай шектеулері болуы салдарынан, МЖМБС талаптарын

орындауға бағдарланбаған арнайы оқу жоспарларына және бағдарламаларына сәйкес білім алады [19].

Танымдық қызметінің және тұтас жеке тұлғасының анық жетілмеуі себебімен зерде бұзылыстары бар оқушылар оқу процесінде айтарлықтай қиыншылық көреді. Әлеуметтік тұрғыдан дұрыс ұйымдастырылған оқу мен тәрбие әсерінен балалардың білім сапасы дамиды, белгілі білім, білік, дағдыларды алады. Бірақ оқудағы осындай ілгері басқан қадамдар түрлі оқушыларда бірдей бола бермейді. Ақыл-ой кемістігі бар балаларды оқыту мүмкіндіктерінің түрлілігі даму бұзылысындағы тереңдігіне және таралуына байланысты болады.

Дегенмен, критериалды бағалау жүйесін қолдану, ақыл-ойының дамуында кемістіктері бар балалардың да даму динамикасындағы оң өзгерістерді анықтауға мүмкіндік береді. Түрлі мақсаттарға сәйкес, оқушылардың жетістіктерін қадағалау және бағалау орындалуы тиіс, олар жалпы бағалау нормаларына негізделе алмайды. Баға оқушының ілгері басуының дәрежесін ескеріп, оның оқу және даму процесін белсендендіріп, тәрбиелік және түзете-дамыту міндеттерін орындауы керек. Ақыл-ойының дамуында кемістіктері мен ауытқушылықтары бар балалар үшін олардың оқу жетістіктерін бағалаудың критериалдық жүйесі бойынша Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы «Мүмкіндіктері шектеулі балалардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі» тақырыбында әдістемелік ұсынымдарын әзірлеген [20].

Инклюзивті білім беру жағдайында оқушылардың оқу жетістіктерін бағалауға қойылатын басты талаптардың бірі, олардың жеке ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып, жалпы оқу мақсаттарының орындалуын қамтамасыз ету.

Сонымен қатар, бағалау критерийлерін, жалпы оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың қабылданған принциптеріне сүйене отырып әзірлеу қажет және ол білу деңгейінен бастап, нәтижені бағалау деңгейіне дейінгі аралықты қамтиды.

Оқушы:

– өтілген оқу материалын білетінін және түсінетінін көрсете алады;

– алған білімін стандартты және өзгеше жағдайларда қолдануға қабілетті;

– тиісті тәсілдерді қолдана отырып, қандай да бір тапсырмаларды зерделей алады, заңдылықтарын таба алады, олардың арасындағы байланысты анықтай алады;

– шартты белгілер мен тиісті сәйкес терминологияларды қолдана отырып, ақпаратты түсінікті жеткізуге қабілетті;

– оқу міндеттерін шешу мақсатында таңдалған тәсілдердің дұрыстығы мен тиімділігін зерделеп, ойын айта алады.

Критерийлер оқу тапсырмасының қандай деңгейде орындалғанын нақты бағалауға мүмкіндік беретін көрсеткіштерге жіктеледі, ал бұл көрсеткіштердің әрқайсысы оқушының оқу мақсаттарын орындауда нәтижеге қандай дәрежеде жақындағанын анықтап береді. Критериалды бағалау жүйесін қолдануда әрбір

тапсырма бағаланып отырады. Нәтиже әрбір тапсырманың жекелеген элементтерінің дұрыс орындалуына қойылған бағалаудан тұратын жиынтық балдық көрсеткішпен өлшенеді.

Критериалды бағалау жүйесі кері байланыс функциясын атқарады. Сондықтан күнделікті ағымдағы оқу тапсырмаларын орындау барысындағы ең қанағаттанғысыз нәтиженің өзін оқушы жеке оқу жетістіктерін жақсарту үшін берілген ұсынымдар деп қабылдайды. Критериалды бағалау жүйесінде әр балдық көрсеткіш жетістік деңгейін көрсетеді. Маңыздысы, бағалау шкаласының нөлден басталатынында, бұл оқушының жеке тұлғалық қасиеттері емес, керісінше оқу іс-әрекеті бағалаудың тағы бір көрсеткіші [19].

Оқушының білімін критериалды бағалауға арналған дескрипторлар тексерілетін әр тапсырмаға құрастырылады.

Қазіргі уақытта білім алушының оқу жетістіктерін бағалауда жалпы қолданысқа енген бірыңғай критерийлер жоқ. Себебі, оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау критерийлері қандай да бір педагогикалық мақсаттар таксономиясының негізінде жасалады.

Бүгінгі күні, деңгейлер санымен, сол деңгейлердің негізінде жасалған критерийлерімен, әрбір деңгейлерді тармақтарға жіктеп көрсететіндігімен ерекшеленетін көптеген таксономиялардың түрлері бар екені белгілі. Дегенмен, бұл мақсаттардың барлығы да білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалау критерийлерін қалыптастыруға болатын негізгі төрт деңгейді қамтиды.

Инклюзивті білім беретін мектеп сыныптарындағы білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалау критерийлерін әзірлеуде қандай мақсаттар таксономиясын негізге алуға болатындығы сол сынып оқушыларының үлгерімі мен сабақ үстіндегі өзара әлеуметтік қарым-қатынас орнату белсенділіктеріне байланысты анықталады.

Топтық тапсырмаларды орындау кезіндегі белсенді өзара әлеуметтік қарым-қатынас білім алушылардың өз мүмкіндіктерін толық ашуына және бір біріне қолдау көрсетуіне бағытталған. Сондықтан, мұндай жұмыстарды белсенді ұйымдастыру мүмкіндігі бар инклюзивті білім беретін мектеп сыныптарында критериалды бағалау жүйесін қалыптастыру негізіне жоғары эвристикалық мақсаттарды алуға болады. Бұл ерекше білім беруде қажеттілігі бар оқушылардың өз мүмкіндіктерін толық ашуына және алдағы уақытта жан-жақты дамуына ықпал етеді.

Қалыптастырушы бағалауда жиі қолданылатын өзін-өзі бағалау және өзара бағалау тәсілдері, инклюзивті оқыту сыныптарындағы білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалаудағы тиімді әдістердің бірі. Өзін-өзі бағалау және өзара бағалау білім алушылардың жауапкершілігін арттырып, өз нәтижесін зерделеуге жетелейді және жиынтық критериалды бағалау нәтижесінде білім деңгейлерінің жоғарылағанын көрсетеді.

Жалпыға міндетті білім беру стандартын игеру жалпы білім беретін мектептерде қамтылған ерекше білім беруде қажеттіліктері бар балалардан да талап етіледі, сондықтан инклюзивті білім беру жағдайындағы критериалды бағалау жүйесі де бірыңғай болуы тиіс.

Ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі:

– оқу бағдарламасының мазмұнымен салыстыру арқылы білім алушылардың тиісті білім деңгейін меңгергенін бағалау. Ол екі деңгейден тұруы тиіс: критериалды бағалаудың бірінші деңгейі базалық мазмұнды қамтиды, екіншісі - ілгері деңгей (кәсіпалды және кәсіби), кәсіби дайындықты көздейтін негізгі білім мазмұны аясын қамтиды. Инклюзивті білім берумен қамтылған балалардың басым көпшілігі интеллектісі сақталған балалар және олардың арасында білім алуда биік жетістіктерге жеткен балалардың бар екенін ескерсек, екінші ілгері деңгей оларға қолжетімді;

− әрбір оқушының жалпы үлгеріміндегі өзгерістерді анықтаумен қатар, оның әр саладағы танымдық белсенділігінің динамикасын қадағалап отыру шарт (ақпаратты қабылдау, ақпаратты өңдеу, өз ойын шығармашылық тұрғыда жеткізу және бейнелеу, т.б.); Ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушының оқу барысындағы қиындықтары мен қажеттіліктерін, оқу үлгеріміндегі ауытқушылықтардың себебін күнделікті бақылай отырып, оқушының білім деңгейі мен МЖМБС талаптары арасындағы алшақтықты барынша азайту;

− оқушының үлгерімі жайлы ақпарат нақты әрі мазмұнды болуы қажет, сонымен қатар тек мұғалім ғана емес, ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушы да өз үлгерімі туралы ақпараттан хабардар болуы тиіс. Тиісінше оқушы өз бағасын мұғалімнің бағасымен салыстыра отырып, өз қабілетіне сенім пайда болады және мұғалімнің объективтілігіне көзі жетеді; осы әрекет баланың өзіне деген сенімсіздігінің алдын алады және алдағы уақытта өз қабілетін толық ашуына ықпал етеді;

− әсіресе ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау көп деңгейлі, көп балды, дүниежүзілік бағалау тәжірибесіне бейімделген болуы тиіс, себебі мұндай оқушылар сараланған көзқарасты қажет етеді;

− белгіленген уақыт аралығында балл жинау механизмін енгізу арқылы оқу процесінің бірізділігін қамтамасыз ету; қажет болған жағдайда ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушыларға қосымша уақыт беріледі;

− мұғалім, оқушы, ата-ана, сынып жетекші, сонымен қатар мектептің педагогикалық ұжымы мен басқармасы арасында тығыз байланыс орнатылуы қажет. Бұл ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушының оқу процесіндегі мәселелеріне жедел түрде назар аударуға және қажет болған жағдайда қауіпсіздігін қамтамасыз ету үшін керек болып табылады;

− ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушы үшін мектеп бағдарламасының тиісті деңгейлері бойынша қойылатын талаптар жалпы орта білім алатын барлық оқушы үшін білім деңгейіне қойылатын талаптармен бірдей болуы тиіс.

Себебі ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылар жалпы білім беру ұйымын аяқтағаннан кейін жалпы мектепті аяқтағаны туралы орта білім аттестатын алады;

− мұғалім, сынып жетекші, ата-ана, мектеп басшылығы және бәрінен бұрын оқушының өзі оқу іс-әрекеттерін ұйымдастыруда бірлескен тығыз байланыста қарым-қатынас орнатулары шарт; ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушыларды жалпы білім беру мектептеріне түбегейлі тарту, оны қоршаған ортасының түсіністігі мен қолдауын қажет етеді;

− оқушының психикасына қамқорлықпен қарап, оқушының іс-әрекеттері мен талаптарына шыдамдылық таныту қажет, оның психикасына нұқсан келтіретін жағдайлардың алдын алу маңызды. Бұл ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушының білім алуына қолайлы жағдайлардың жасалуына ықпал етеді [19].

5 Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар балалардың оқу жетістіктерін бағалаудың критерийі және өлшемшарттары

Білім беру мазмұнын жаңартуға көшуге байланысты білім алушылардың жетістіктерін бағалау жүйесі де өзгереді, оқыту нәтижесін қадағалаудың жаңа формалары енгізіледі.

Білім алушылардың білімін бағалау өлшемшарттары Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің «Білім алушылардың білімін бағалау өлшемшарттарын бекіту туралы» 2016 жылғы 21 қаңтардағы № 52 бұйрығымен бекітілді [29].

Тілдік емес пәндер бойынша білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың бекітілген өлшемшарттары оқу материалын меңгерудің түрлі деңгейлерін бағалауға негізделген.

Тілдік пәндер бойынша білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалау өлшемшарттары Блум таксономиясына негізделген.

Білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалау өлшемшарттары білім берудің барлық деңгейлері бойынша әзірленді.

Сонымен қатар, бағалаудың өлшемшарттары мен параметрлерін анықтайтын критериалды бағалау жүйесінің ғылыми негізі, білім беру процесіне тұжырымдамалық тәсілдері «2016-2017 оқу жылында Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беретін ұйымдарында оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы» әдістемелік нұсқау хатта көрсетілген [30].

2016-2017оқу жылында бүкіл ел бойынша 1-сыныптарда критериалды бағалау жүйесі енгізілетін болады.

Білім алушылардың шынайы қол жеткізген нәтижелерінің жоспарланған оқыту мақсатына сәйкестігі дәрежесін орнатумен, алдын ала белгілі болған өлшемшарттарға сәйкес білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалау ерекше қажеттілігі бар балалар үшін де жалғасады.

Сонымен білім алушылардың тұлғасы емес, тек жұмысы ғана бағаланады; оқушының жұмысы басқа оқушы жұмысымен емес, эталонмен (өте жақсы орындалған жұмыс түрімен) салыстырылады; эталон оқушыларға алдын-ала белгілі болады. Неге оқытты соны ғана бағалауға болады, сондықтан бағалау өлшемдері – оқу мақсаттарының нақты көрінісі.

Ерекше қажеттілігі бар балалар үшін критериалды бағалау жүйесі бағалау рәсімінің сол тәртібі мен құрылымын, сонымен қатар, бекітілген бағалау өлшемшарттарын болжайды.

Критериалды бағалау жүйесі қалыптастырушы бағалау мен ішкі жиынтық бағалауды құрайды.

Қалыптастырушы бағалау түрлі формада (ауызша сұрақ, жазбаша жұмыс, тәжірибелік жұмыс және т.б.) жүзеге асады және жиынтық бағалауды өткізгенше мұғалім мен оқушыларға оқыту процесін түзетуге және мүмкін болатын олқылықтар мен кемшіліктерді жоюға мүмкіндік береді. Оқу тоқсандары ішінде жүргізіледі.

Жиынтық бағалау тоқсанды аяқтауы бойынша білім алушылардың білімді меңгеруініңкіріктірілген деңгейімен дағдыларының қалыптасуын айқындауға арналған. Оқу тоқсанынынаяғында жүргізіледі.

Бағалауды жүргізу тәртібі бастауыш білім берудің оқу бағдарламаларын іске асыратын білім беру ұйымдарында білім алушылардың оқу жетістіктерінкритериалды бағалау Ережесінде көрсетілген [31].

Осы құжат қалыптастырушы және жиынтық бағалауды жүргізу тәртібін, тоқсандық жиынтық бағалау модерациясын жүргізу тәртібін, сонымен қатар, білім алушыларға тоқсандық және жылдық баға қою тәртібін енгізеді.

Сонымен қатар, білім алушылардың оқу жетістігін бағалау өлшемшарттары қарапайым балаларға да арналған. Сонымен, ерекше қажеттілігі бар балалар үшін де тілдік емес пәндер және тілдік пәндер бойынша екі түрге бөлінеді.

Ерекше оқыту қажеттілігі бар білім алушылардың оқу жетістігін бағалау өлшемшарттары келесі ережелерге негізделген:

- Біледі – нақты фактілерді, ақпаратты және сипаттамаларды қайта жаңғырту немесе есте сақтау қабілетінің бағасы.

- Түсінеді – ақпаратты дұрыс қайта жаңғырту, болжау немесе түсіндіру арқылы меңгерілген материалды түсіну және түсіндіруқабілетініңбағасы.

- Қолданады – проблемаларды шешу мақсатында меңгерілген материалды нақты жағдайларда және жаңа жағдаяттарда қолдану қабілетінің бағасы. Практикалық жұмыс, эксперименттер, проблемаларды шешу мен жаңа және/немесе түрлі өнімдер жасау білімді қолдануды көрсетудің тәсілдері болып табылады.

- Талдайды – түрткілер мен себептерді, ой қорытындыларын анықтау, ортақ ережелерді негіздеу үшін дәлелдер табу арқылы ақпараттық материалдарды құрамдас бөліктерге бөлу, ақпаратты зерделеу қабілетініңбағасы.

- Жинақтайды – бөліктерді (идеялар, элементтер) жаңа мәнмәтінге біріктіру, қиыстыру қабілеті, мысалы қолдағы бар мәліметтерді реттейтін хабарлама (баяндама, сөз), іс-әрекет жоспары, сызбалар. Оқытудың тиісті күтілетін нәтижелеріне қол жеткізу шығармашылық сипаттағы қызметті болжамдайды.

- Бағалайды – қандай да бір материалдың (пікірлер, көркемдік шығармалар, зерттеу деректері) маңызын бағалау қабілетінің бағасы.

Ерекше қажеттілігі бар білім алушылардың оқу жетістігін бағалау өлшемшарттары тілдік пәндер бойынша қызметтің 4 түріне негізделген:

- Тыңдалым – түрлі тақырыпта ауызша айтылғандардың негізгі мазмұнын түсіну; олардан негізгі ақпаратты айырып көрсету; айтушының пікірін тани білу; мәнмәтін бойынша сөздің мағынасын айқындау; түрлі стратегияларды қолдана отырып, білім алушылардың деңгейлеріне сәйкес мәтіндердің әр түрінің мазмұнын қабылдау және түсіну қабілетінің бағасы.

- Айтылым – түрлі тақырыптардағы әңгімеде сөйлесудің ресми және сөйлеу стильдерінің сөздерін қолдану; қажет ақпарат алу үшін анағұрлым күрделі сауалдар қою; өз ойын білдіру; күтпеген түсініктерге пікір білдіру;

құрдастарымен тапсырманы орындау барысында қарым-қатынас жасау; арнайы лексиканы сауатты қолдану; тарихты және оқиғаларды қайта айтып беру қабілетінің бағасы.

- Оқылым – түрлі тақырыптардағы көркемдік және ғылыми мәтіндердің негізгі мазмұндарын түсіну, олардың ішінен ақпаратты іздестірудің түрлі стратегияларын қолдана отырып түйінді ақпаратты айырып көрсету; мәнмәтін бойынша сөздердің мағыналарын анықтау; автордың қатынасын және пікірін тани білу; сөздердің мағынасын тексеру және оқылғанды түсінуін тереңдету үшін қағаздағы және сандық дереккөздерді пайдалану қабілетінің бағасы.

- Жазылым – түрлі тақырыптарға жазбаша жұмыстарды жоспарлау, жазу, редакциялау және түзету; қазір болған және ойдан шығарылған оқиғалар туралы, оқылғанға сыни пікірлер жазу; орфографиялық және грамматикалық қателер жібермей, барынша сауатты жазу; белгілі стильді ұстану; түрлі тізбек-сөздерді қолдана отырып, сөйлемдерді параграфтарға байланыстыру қабілетінің бағасы.

Бағалауды жүргізу тәртібі бойынша бастауыш білім берудің оқу бағдарламаларын іске асыратын білім беру ұйымдарында білім алушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау Ережесінде егер білім алушы бөлімдер/өтпелі тақырыптар немесе тоқсандық жиынтық бағалау өткізу кезінде дәлелді себептермен, оның ішінде ауырып қатыспаған жағдайда, білімалушы бөлімдер/өтпелі тақырыптар немесе тоқсандық жиынтық бағалаудан мектепке келгеннен кейін екі апта көлемінде өтуі қажет деп қарастырылған, сонымен қатар, жиынтық бағалау тапсырмаларының қосымша нұсқалары қолданылады [31].

Ерекше қажеттілігі бар білім алушылар үшін жаңа бағалау жүйесін қолданудың ерекшелігі, ерекше қажеттілігі бар балаларда тоқсанда және оқу жылы ішінде сол және басқа да өлшемшарттарға қол жеткізу үшін жеткілікті уақыттың болуы болып табылады.

Сонымен, критериалды бағалау жүйесі ерекше қажеттілігі бар білім алушылардың жетістіктерін өлшеу құралы және осындай категориядағы білім алушылар үшін білім беру қызметі сапасын анықтауға мүмкіндік беретін білім беру процесінің диагностикасы және ерекше оқыту қажеттілігі бар балаларды оқыту стратегиясы, мазмұны мен әдістемесі бойынша түбегейлі шешім қабылдау болып табылады.

Инклюзивті оқытуда бақылау, тексеру және оқыту нәтижелерін бағалау – оқыту-тәрбиелеу үдерісінің ажырамас құраушысы болып табылады, оларсыз мұғалім мен оқушы арасында толыққанды өзара әрекет ету мүмкін емес. Бағалау – бұл қолданыстағы бағдарламалардың талаптарымен салыстырғанда пән мазмұнын меңгерудегі оқушының білім деңгейін анықтау үдерісі.

Бағалау келесі көрсеткіштермен сипатталуы керек:

- адекваттылықпен, яғни орындалып жатқан әрекет (дидактикалық және оқу мәселелерін шешу) бойынша (оқушы, мұғалім) пайымдауларының өзін-өзі бағалау сәйкестігімен (сәйкессіздігі) анықталынады;

- сенімділікпен, яғни бағалау тәсілі ретінде қолданылатын көрсеткіштермен байланысты.

Оқу жоспарының инвариантты бөлімінің пәндері бойынша бастауыш мектептің 1-сынып оқушыларының оқу жетістіктерін бағалау – вербалды түрде, ал 2- сыныптан бастап бағалау баллдармен жүргізіледі.

Бағалау үдерісінде өз әрекетін бағалай алу маңызды болып табылады.

Жұмысты бағалау үдерісі келесі кезеңдерден тұрады:

- жұмысты орындау;
- бағалау критерийлерін жасау;
- белгіленген критерийлер бойынша оқушының өз жұмысын бағалауы;
- сол критерийлер бойынша мұғалімнің оқушы жұмысын бағалауы және тексеруі;
- мұғалім бағасы мен оқушы бағасын салыстыру;
- бағадағы келіспеушіліктерді анықтау.

Өзін-өзі бағалау тиімді болуы үшін оқушының мұғаліммен бағалануы қажет, жұмыс бөлігін өзі таңдай алуы керек. Ол бағалау критерийлерін өзі анықтай алады. Мұндай тәсіл бағалау әрекетінде оқушының жауапкершілігін қалыптастырады.

Ең алдымен, басқа балалардан ерекше, оқушының жеке бас жетістіктері бағаланады.

Оқушы бақылауға алынған тапсырманың күрделілігін, үй жұмысының көлемі мен күрделілігін өзі таңдай алу құқығына ие. Мұндай тәсіл кезінде талаптану деңгейі мен жетістікке жету деңгейінің ара қатынасы мұғалім жұмысының арнайы пәніне айналады. Сөйлеу тілінің бұзылыстары (моторлық алалия, дизартрия), психикалық дамуының тежелуі бар бастауыш мектеп оқушыларының талаптану деңгейі, соның ішіндегі жетістікке жетпеу реакциясы қалыптыға сәйкес болмайды. Жаттығуларды сәтті орындағаннан кейін оқушылар күрделі емес, қарапайым тапсырмаларды орындауға кіріседі. Балаларда қорғаныс реакциясы – төмендетілген деңгейде болса да жетістікті қолдауға ұмтылуы іске қосылады, яғни оларға талаптанудың төмендетілген деңгейі тән.

Оқушының өзін-өзі бағалауы біртіндеп дифференциалдануы керек. Басқаша айтқанда, оқудың алғашқы күндерінен-ақ бала әр қайсының өз бағалау критерийлері бар көптеген дағдалардың жиынтығы ретінде өз жұмысын көре алуға үйрену керек.

Мысалы, математика пәнінің тапсырмасы қателер саны, тазалығы, ынталылығы, күрделілігі бойынша бағаланады.

Жазбаша жұмысты (мысалы, үй жұмысы) бағалау кезінде орындалудың тек кемшіліктері мен қателіктерін ғана белгілемей, сондай-ақ сәтті орындалған барлық жерлерін белгілеп, ынталандыру жазбаларын жасау керек.

Оқушы мен мұғалім оқыту әрекетінің өнімдерін портфолиоға орналастырады.

Жоғарыда айтылып кеткендей, мектепте баллдармен берілген баға көрсеткішімен де бағаланатын білім деңгейіне, икемділігіне және дағдыларға деген талаптар арасында нақты ара қатынасты орнататын және баға нормаларында іске асатын оқушыларды бағалау критерийлері жұмыс істейді. Бағалау объектілері – бұл оқушының оқу әрекетінің құрамдас бөліктері:

мазмұнды, операциялық, мотивациялық. Алайда, оқушылардың оқу әрекетін бағалау тек білім деңгейін, икемділігін және дағдыларын бағалаумен шектелмеу керек. Оқушылардың танымдық үдерістеріне, эмоционалды-еріктік саласына, сөйлеу әрекетіне мақсатты түрде бағытталған коррекциондық әсері нәтижесінде қалыптасатын тұлғалық өзгерістерді қадағалау және бағалау маңызды.

Бұл салада тұлғалық дамуды кешенді түрде анықтайтын сипаттамаларды, яғни жалпы оқыту және негізгі ұғымдардың қалыптасу деңгейі, практикалық және шығармашылық әрекеттердің тәжірибесі, эмоционалды-құндылықтық қатынастары, кәсіби бағытталуы және т.б. сипаттамларды бағалау маңызды болып табылады.

Алайда, белгіленген көрсеткіштердің сандық бағалары мәселесін тек практикалық қана емес, сондай-ақ, теориялық жағынан шешу өте күрделі. Өйткені тіпті білімді, оған қоса тұлғаның дамуын сипаттайтын құзыреттілік, сонымен қатар потенциалды мүмкіндіктер және т.б. бағалау үшін сенімді технологиялар жоқ.

Портфолио – бұл оқытудың белгіленген кезеңінде тұрақты, жинақталынған оқушының басты жұмыстары және жеке бас жетістіктерінің бағалары. Портфолио бағалау үдерісіне ғана емес, сондай-ақ, өзін-өзі бағалауға, жеке тұлғаға бағытталған бағаға, шынайы бағалауға жуықталған. Дәстүрлі бағалау әдістерінен портфолионың айырмашылығы бұл оқушының өзіндік жұмыс режиміндегі әрекеттерінің үдерісі мен нәтижелері туралы негізделген ақпаратпен мұғалімді қамтамасыз етуі, оның өз әрекетінің нәтижелері туралы өзіндік бағалық пайымдарын іске асырудың шығармашылық мүмкіндіктері мен дағдыларын жетілдіру.

Портфолионың ең басты артықшылығы оның оқыту сапасын әр түрлі позициялар бойынша жан-жақты және сан қырлы сипаттайтындығында: оқушының ойлау әрекетін, оның салааралық дағдыларын, мәселені анықтай алуын, ерекше міндеттерді шеше білуін, оқу пәндерін білуі және дағдыларды меңгеруін, нәтижеге қол жеткізуге деген табандылығын және т.б. бағалау.

Оқыту портфолиясының педагогикалық идеясы бағалау формасы ретінде келесі жағдайларды қарастырады:

- екпінді оқушының білмейтіні мен істей алмайтынынан, бұл тақырып, бөлім, пән бойынша оның білетіні мен істей алатынына ауыстыруды;
- сандық және сапалық бағалардың интеграциясын;
- сыртқы бағалауға қатысты өзін-өзі бағалаудың басымдылығын.

Инклюзивті сыныпта портфолио оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау критерийлерін жете толықтыратын бақылау мен бағалаудың маңызды құралы болып табылады.

Мұғалім әзірлейтін портфолио процессуалды, яғни оқу әрекетінің белгілі бір мерзімін қамтуы және визуалды (оқушының әрекет өнімдерінің материалдарын мұғалім папкаға, қағазға арналған қорапқа және т.с.с. салады) болуы тиіс.

Портфолиоға оқушының оқу әрекетіндегі қиындықтары мен оны түзету процесін көрсететін ғана емес, сонымен қоса баланың мықты жақтарын айқындайтын материалдар да салыну керек.

Жалпы алғанда, мұғалім портфолиосы псифизикалық дамуында ерекшеліктері бар оқушының белгілі бір оқыту мерзімі барысында жеке жетістіктерін тіркеу, жинақтау және бағалау әдісі ретінде қарастырылады. Порфолио әзірлеу мұғалімге:

- баланың жеке мүмкіндіктерін ашуға;
- белгілі бір уақыт кезеңінде оқушының оқу жетістіктері динамикасын қадағалауға;
- жеке оқу жоспарының бала мүмкіндіктеріне сәйкестігі мен нәтижелігін анықтау, соған сай түзетулер енгізуге;
- оқушы тұлғасының қалыптасуы мен әлеуметтенуінің дамуын қадағалауға;
- бала, ата-ана, мұғалім арасындағы кері байланысты жүзеге асыруға көмектеседі.

Инклюзивті сыныпта оқушы өз бетімен жасайтындай портфолио енгізген жөн. Бұл мұғалімге бірқатар түзету міндеттерін шешуге мүмкіндік береді. Осылайша портфолио бойынша жұмыс әрбір баланың жеке мүмкіндіктерін барынша ашуға көмектеседі.

Оқушы портфолиосының мақсаты келесіде:

- оқушыда оқуға деген жауапкершілікті және дербестікті қалыптастыру;
- өзінің оқуы мен әрекетінің нәтижелеріне сапалы баға бере алуын дамыту;
- өзіндік қызығушылықтары, бейімдері, қажеттіліктерін талдау және оларды өз мүмкіндіктерімен сәйкестендіре алуын дамыту. Ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балада өзінің дене жағдайын, зерде мүмкіндіктерін адекватты бағалау қабілетінің нашарлығын, қалыптылармен салыстырғанда біршама жоғары немесе төмен өзін-өзі бағалауын ескерсек, бұл фактор тұлғаның жағымды қасиеттерін дамытуға көмектеседі;
- танымдық қызығушылықтар мен өздігінен біліп тануға дайындығын қалыптастыру;
- портфолионың материалдарын өздігінен іріктеу табыс жағдайын туындатып, өзін-өзі бағалауды және өз мүмкіндіктеріне сенімділікті арттыруға әкеледі.

Оқушылардың портфолиосын іріктеуді бастауыш сыныптарда бастауға және бұл жұмысқа сыныптың барлық оқушыларын тартуға болады.

Ерекше білім беруге қажеттіліктері бар немесе қалыпты дамыған баланың портфолиосы бойынша жұмыс ата-аналар тарапынан белсенді көмекті талап етеді. Мұғалім ата-анаға оның пайдалылығын көрсетуі қажет.

Портфолио материалдарын бағалау сандық және сапалық бағаларды қатыстырумен олар бағытталған міндеттерге сәйкес іске асырылады.

Бағалау құралдары.

Соңғы нәтижелердің негізіндегі бағалау. Инклюзия жағдайында тестілеу

Инклюзивті оқытуда бағалау өткізу барысында сәйкес құралдарды таңдау мәселесі туындайды. Мақсаттарға байланысты әртүрлі әдістер таңдалып алынады. Инклюзивті оқыту тәжірибесінде оқу бағдарламасын талдау, жұмыс үлгілерін талдау, сыныпта бақылау және сұхбат жүргізу, тестілеуді қолданады.

Оқу бағдарламасын талдау оқушы игеруге тиіс білім көлемін анықтаудан тұрады. Талдаудың нәтижелері оқушының жеке оқу жоспарына енгізілетін оқу, түзете-дамыту және тәрбиелік мақсаттарды анықтауда есепке алынады. Мұндай талдау біздің жағдайларда жалпы білім беретін орта мектептер мен жалпы білім беретін арнайы мектептердің оқу бағдарламаларына жүргізіледі. Дегенмен, зерде дамуының бұзылыстары, сөйлеу тілінің күрделі бұзылыстары, сенсорлы бұзылыстары (есту қабілеті бұзылған), күрделі ауытқулары бар (мысалы, БЦП және психикалық дамуының тежелісі бар) балаларға арналған оқу бағдарламаларында пәнді (саланы) оқытуда білім сабақтастығын қамтамасыз ететін материалдың минималды көлемі белгіленеді.

Сондай-ақ, алып тасталған материал бөлігі оқытуға міндетті емес және пәннің логикасын бұзбайды. Білім, білік, дағдыларды меңгеру сабақтастығы курс барысында жүргізіледі. Алғашқы немесе екінші генезді зерде төмендеуі бар оқушылардың ойлау әрекетінің ерекшеліктеріне бағдарланған және жеңілдетілген оқу жетістіктері (бағдарламалық материалды оқу процесінде оқушылар меңгеруге тиісті білім, білік пен дағдылар деңгейі) сатылап күрделену сипатына және айқын тәжірибелік бағытқа ие. Сонымен қатар, арнайы мектептің оқу бағдарламаларына түзете-дамыту міндеттері енгізілген және ол оқытылатын материал негізінде іске асырылатын және танымдық әрекет процестері (қабылдау, есте сақтау, ойлау), тілдік әрекет, тұлғаның эмоционалды-еріктік салаларын қамтитын түзете-дамыту жұмысының бағыттарымен нақтыланады. Сондай-ақ, түзете-дамытудың мазмұндық бағыты оқу материалының мазмұндық-әдістемелік бағытымен органикалық үйлесуі орын алады.

Осылайша, мұғалім екі түрдегі оқу бағдарламаларын талдау жолымен жеке оқу жоспарын әзірлеуге негіз болатын бағдарламаны таңдайды.

Жұмыс үлгілерінің сараптамасы оқу әрекеттерінің нәтижесін саралаудан тұрады: жазу, есептеу, оқу және тағы басқалары. Жұмыс үлгілері жеке пәннен, жалпы пәндерден білімінің, танымдық әрекеттерінің қаншалықты қалыптасқандығы туралы мәлімет көзі бола алады.

Жұмыс үлгілерін сараптауда психикалық даму ерекшеліктерімен байланысты, грамматиканы меңгеріп қолданудағы қиындықтарға байланысты, математикалық білімі мен дағдыларының қалыптасуы, басқа да факторлардың әсерін, мысалы, ақыл-ой дамуының жалпы төмендеуі, оқуға құлшынысының болмауы, төмен нәтиже көрсетуі және тағы басқа спецификалық қателерді жіктеу өте маңызды. Баланы оқытуда тиімсіз әдістер қолданылып келген болуы да мүмкін, мысалы, жеткілікті дәрежеде бейімделмеген оқу құралдарын пайдалану. Сондықтан жұмыс үлгілерінің сараптамалары бұдан кейінгі зерттеу жұмыстарының бастамасы және баланың оқу әрекетінің бағасы болып табылуы қажет.

Бақылау мен сұхбат баланың сабақ үстіндегі әр түрлі бағыттағы тапсырмаларды орындау кезіндегі оқу іс-әрекеттерінің ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған. Бақылау арқылы оқушының тапсырмаларды орындауға қанша уақыт жұмсайтынын және оған себеп болып отырған факторларды анықтауға, сабақ барысындағы оқушының белсенділігін анықтауға болады. Білім алуға ерекше қажеттілігі бар баланың білімін тексеру барысын бақылауда алынған деректер маңызды.

Мұғалімнің міндеті алдымен баланың оң қабылдауын қалыптастыру, содан кейін пәннің оқытылуын дидактикалық қамтамасыз етіп, ұйымдастыру болып табылады.

Сұхбат. Бағалаудың алғашқы этапында сұхбат жүргізіледі. Сұхбат көмегімен баланың оқуға қызығушылығын және кейін жеке оқу жоспарында ұзақ мерзімді мақсатқа айналатын сабақтан тыс уақыттағы қалауы туралы білуге болады. Сұхбат құру алдында мақсатты анықтап алу қажет, содан соң сұхбат желісін жасап шығу керек. Айтылған ойлар әңгімеге тартып, бағыттап, ойды аяқтауға жетелеп отыруы керек.

Тестілеу. Оқушының басым және әлсіз тұстарын анықтау үшін, маңыздырақ мәліметтер жинау мақсатында ресми және бейресми әдістерді қолдану арқылы бағалау түрлері қолданылады (тестілеу). Ресми тестілеу баланы қалыпты нормадағы топпен салыстыруға негізделген (белгілі жас ерекшелігіндегі барлығымен салыстырғанда репрезентативті болып табылатын балалардың көпшілігі). Бейресми бағалау техникасы оқушының нақты бір пән бойынша білім-білік дағдыларын, білімін зерттеуге бағытталған; жас ерекшелігіне қарамастан жекелеген оқушылардың басым және әлсіз тұстарын анықтауға құрылған.

Белгілі нормаларға бағытталған тесттерден бөлек, критерийлерге негізделіп жасалған тесттер бар. Мұндай тесттердің мәні, оқушының тестілеу кезінде көрсеткен нәтижесін бағдарламада берілген нақты оқу мақсаттарына сәйкес алдын ала белгілі жетістік деңгейлерімен салыстыруға негізделген.

Тест қорытындылары (мұғалімнің, мектептің немесе тест авторының пікірі бойынша) білімді меңгеру дәрежесі болып табылатын жетістік деңгейлерімен (критерийлер) салыстырыла отырып, баллмен есептеледі.

Оқу бағдарламасының негізінде бағалау оқушылар қазір игеріп жатқан нақты білім мен дағдыларды өлшейді. Табыстылық «тесттері» оқу бағдарламасының негізінде әзірленеді. Әдетте, тестілеудің әрбір бөлігінің ұзақтығы уақытпен шектелген (бірнеше минут). Бағалау рәсімін жиі қайталап және өзгертуге болады. Деректер оқушының үлгеріміне мониторинг жасауға мүмкіндік беретін график түрінде беріледі.

Жылдам бағалау және белгілі бір оқушы туралы ақпарат алу мүмкіндігі оның артықшылықтары болып табылады. Бағалау оқу бағдарламасының мазмұнымен байланысты болғандықтан мұғалім оқушының ағымдағы білім деңгейін ескере отырып, оқыту тәсілдерін, оқу материалының көлемін түзетіп, бейімдеуді немесе түрлендіруді қажет ететін оқу бағдарламасының бөлімдерін (ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушыларға қатысты) ерекшелей алады. Сондай-ақ, тапсырманы орындау дағдыларының қалыптасу дәлдігі мен

нәтижелілігі (жылдамдығы) туралы ақпарат береді. бағдарламалық білімді меңгеру барысында түзету стратегиясын жасауда маңызды ақпарат болып табылатын бұл факторға көңіл бөлінбейді.

Куррикулум негізіндегі бағалау – оқытуды бағалаудың ең нәтижелі және релевантты әдісі. Куррикулум негізіндегі бағалауда оқушының білімі мен дағдыларын өлшеу үшін тірек ретінде куррикулум тапсырмалары қызмет етеді. Куррикулум негізіндегі бағалау технологиясы сегіз кезеңнен тұрады:

1. Шешім қабылдау үшін себептерді анықтау. Бағалау барысында мұғалімге қандай да бір әдістемелік және ұйымдастырушылық шешімдер қабылдау қажет болады. Әр кезде олар ақталған, яғни педагогикалық тәжірибенің қағидаларына сай және олар бағытталған оқу контекстінің ерекшеліктері ескерілген болуы керек.

2. Куррикулумды талдау. Талдау оқушының меңгеруге тиісті білім, білік және дағдыларының кешенін нақты анықтауға мүмкіндік беретін білім беру стандарттары мен бағдарламаларын әдістемелік өңдеуді қарастырады.

3. Өлшенетін (спецификалық) міндеттерді тұжырымдау. Олар бағалауға арналған параметрлерді белгілейді. Жақсы қойылған міндетте оқушының белгілі бір білім, білік немесе дағды элементтерін меңгергендігін байқауға болатындай ол нені, қайда, қашан, қаншалықты жиі және қандай жағдайда көрсету керектігі нақты берілген.

4. Бағалаудың дұрыс рәсімін әзірлеу. Әдетте, куррикулум негізіндегі бағалау рәсімі сабақтың табиғи жағдайында нәтижелі болады.

5. Деректер жинау. Куррикулум негізіндегі мұқият бағалауда әртүрлі күндері және әртүрлі өлшеу құралдарын (процессуалды немесе басқа) қолданып жүргізілген бағалау нәтижелерін есепке алу қарастырылады. Мұндай тәсіл оқушы үлгерімінің шынайы көрінісін құрастыруға мүмкіндік береді. Бағалау нәтижелерінің сенімділігі қосымша куәгерліктермен расталып, содан соң салыстырмалы сенімді қорытынды қалыптастыру үшін әдістер мен стратегиялардың кешеніне сүйену қажет. Бақылау деректерін жинау бағдарламаны әзірлеу, оны ендіру мен бағалау процесінің міндетті құраушысы болып табылады. Ол оқушының оқу қажеттіліктеріне сәйкес келетін нақты мақсаттарды жоспарлауға мүмкіндік береді.

6. Деректерді жалпылау. Жалпылау кезеңінде сіз орнатқан академиялық критерийлеріне қатысты үлгерімнің жалпы деңгейін көрсететін барлық жүргізілген бақылау мен байқау нәтижелерінің қысқаша түйіндемесін құру қажет.

7. Деректерді беру. Егер сіз сандық есептеуге көнетін және сан немесе пайыз түрінде көрсетіле алатын (мысалы, тест, шығармашылық тапсырмалар немесе қрылымдық бақылау нәтижелері бойынша бағалар) деректер жинап, жалпыласаңыз және егер сіз бұл деректерді белгілі мерзім барысында тіркеген болсаңыз, жеткен прогресті графикте көрсетуге болады.

8. Деректерді өңдеу және шешімдерді қабылдау.

Жетістік индикаторлары. Күтілетін нәтижені көрсету үшін міндеттерді жүзеге асыруда прогресті бағалау үшін критерий болатын жетістік индикаторлары бар.

Мәнмәтінге байланысты әрбір міндетке бір жетістік индикаторы (немесе одан көп) беріледі. Олар кеңестік-педагогикалық топты жеке оқу жоспарын енгізуді бастамай тұрып дайындық кезеңінде бала прогресін өлшеу үшін стратегияны ойластыруға итермелейтінімен пайдалы. Қарқынды оқыту процесі басталған соң, олар мұғалімге өздерінің негізгі міндеттерін назардан тыс қалдырмауға көмектеседі.

Инклюзивті материалдар. Егер ұсынылған этаптардан сатылап өткен болсаңыз, қазіргі кезеңге, болжам бойынша, бір оқушыға арналған ұзақ мерзімді мақсаттар мен міндеттер кешенін дайындап қойған болуыңыз керек. Әрі қарай, инклюзивті білім беру қағидаларына сәйкес, әр мақсаттың орындалу жолын іздестіру қажет.

Басқаша айтқанда, оқушыны ұжымнан бөлмеу, оған оқу әрекетінің барысында басқалармен бірдей өзінің ұзақ мерзімді мақсаттарының ауқымында қатарластарымен бірге жұмыс істеуге мүмкіндік беру. Жеке дамыту бағдарламасының бұл бөлімінде оқу процесінде жетістікке жетудің нақты әдістері анықталған. Атап айтқанда, онда оқыту шарттары жайлы айтылған, топтастыру тәсілдері туралы, оқыту стилі және жалпы оқу процесімен байланысы көрсетіледі.

Консультациялық-педагогикалық топтың отырысына дейін, оның мүшелері әр бағалау бойынша есепті түсініп, тиянақты өңдеуге жеткілікті уақыт берулері тиіс. Бұдан бөлек, отырыстан бұрын, мұғалім оның негізгі қатысушыларымен кездесу өткізуі қажет (оның ішінде ата-аналармен) және сабақтағы қалыптастырушы және қорытынды бағалау деректері туралы ақпарат береді.

Бағалау тиімді болу үшін:

- барлық күтілетін нәтиже туралы анық түсінік болуы;
- әртүрлі әдіс-тәсілдерді қолдану;
- әдістердің құндылығын ескеру;
- жеткілікті деректер жинау, оқушы үлгерімін әр қырынан тану;
- таңдалған әдістердің әр оқушы үшін әділ болуы;
- жетістіктердің нақты критерийлерін белгілеу;
- оқушыға кері байланыс мүмкіндігін беру;
- жұмыстарының басым бағыттарын атап көрсету және түзетілуі;
- кемшіліктеріне назар аударту;
- бағалаудың кешенді жүйесімен және есеп берумен қатар жүруі тиіс.

Мұғалімдер бағалау нәтижелерін әртүрлі мақсатта қолдану үшін жинайды. Мысалы, оқытуды бағалау немесе қорытынды бағалау оқушылардың жетістіктерін салыстырмалы түрде немесе оқу бағдарламасының талаптарына сәйкес бағалауға мүмкіндік береді.

Көп жағдайда қорытынды тестілеу деректері де ата-аналарға есеп беруге негіз болады. Оқыту үшін бағалау мұғалімге оқушының оқу әрекетінің сипатын түсінуге, ағымдағы білімі мен біліктілігінің деңгейін және өзінің білім беру тәсілдерінің тиімділігін анықтауға көмектеседі.

Оқыту үшін бағалау оқушыны оқу процесінің орталығына қояды. Бұл мұғалім мен оқушының серіктестік қарым-қатынаста болулары қажеттігін алға

тартатын идея және оқушының білімге қажеттілігін өз бетінше бағыттауға мүмкіндік береді. Сабақта оқыту үшін бағалау тәжірибесін қолдану оқушыларды белсенді оқу әрекетіне тартуға және материалды толық меңгеруіне көмектеседі.

Оқыту үшін бағалау базалық қағидаларына сәйкес, үлгерімді жақсарту жоғарғы дәрежеде болады, егер оқушылар келесі жайттарды түсінетін болса:

1) нақты оқу мақсаттары, атап айтқанда: нені оқу және не үшін оқу;

2) белгіленген оқу мақсаттарының шегінде ол «қай жерде»;

3) бұл мақсаттарға жету үшін оқу үлгерімін қалай жақсарта алады.

Оқыту үшін бағалаудың негізгі әдістері.

Оқу мақсаттары мен жетістіктердің нақты критерийлерін беру. Оқу әрекетін орындаудың нәтижесінде оқушының нені біліп, түсініп және қолдана алатынын оқу мақсаты тура сипаттайды. Сонымен қатар, оқушылар оқу тапсырмалары (не істеу керектігі) мен оқу мақсаттарының (нені үйренетіні) арасындағы айырмашылықты ұғынулары тиіс.

Оқу мақсаттары мен жетістік критерийлері оқушыға түсінікті тілде тұжырымдалуы керек. Сапалы кері байланыс арқылы оқушылар өзінің үлгерім деңгейін қалай көтеруге болатынын түсінеді.

Өзін-өзі бағалау және өзара бағалау. Оқу әрекетіне оқушыларды белсенді тарту олардың академиялық үлгерімдерін арттыруға оң ықпал ететіні ғылыми дәлелденген. Басқаша айтқанда, егер олар нені оқу керектігін білсе, материалды түсініп, жұмыс жасау үшін керекті аспектілерін ажырата алса, оқу мақсаттарын білмей пассив қабылдаушы болып және мағынасын ұғынбастан тапсырмаларды механикалық орындаумен салыстырғанда меңгерулері толығырақ болады.

Өзара бағалау жолдасының орындаған жұмысын зерделеу барысында балаға мақсат пен жетістік критерийлерін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Оқушының оқу әрекетінің тағы бір іргелі құраушысы өзін-өзі бағалау болып табылады. Өзінің жұмысын бағалау технологиясын түсініп, оқушылар соның көмегімен тиімді оқып және алға жылжи алады. Мұғалімдер оқу мақсаттарын оқушылармен бірге анықтаулары керек. Әрі қарай оқушы өзінің оқу әрекеттерін дербес реттейді, ал мұғалім қажетті қолдау көрсетеді.

Білім сапасын көтеруге қорытынды тестілеуді қолдану. Қорытынды тестілеу, көбіне жалпы мемлекеттік, оқыту үшін бағалау қолдану тәжірибесіне сәйкес келмейді деп есептеледі.

Дегенмен, оның қорытындысын қалыптастырушы бағалау құралы ретінде қолдануға болады. Ол үшін тест қорытындыларына терең талдау жасай отырып, әріптестермен бірге талқылау керек. Тест қорытындыларына терең талдау жасау, жалпы балл қоюмен шектелмейді, білім сапасын жақсартуға бағыт беріп, жол ашады.

Сондықтан инклюзивті сыныптағы оқу жетістіктерін бағалау, білімді меңгеруді қанағаттандыратын, оқу пәндері бойынша игерген біліктіліктерін және мектепте оқуға психологиялық тұрғыдан дайындығын айқындайтын құрамдас бөлігімен бірге алғанда түзете дамыту нәтижесін көрсететін оқу процесінің құрамдас бөлігі болуы тиіс, сонымен қатар оқу әрекетін табысты дамытуға жағдай туғызады.

Қорытынды

Мемлекетіміздің әрбір азаматы – ұлттық құндылық, әрбір баласы – еліміздің ертеңі екенін ескерсек, әрбір ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылар сапалы білім алып, азамат болып қалыптасуына жағдай жасау міндетіміз болып табылады.

Осыған байланысты, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалдық бағалау жүйесі қолданылады.

Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды бағалау кезінде ҚР МЖМБС-2015 көрсетілген білім алушылардың дайындық деңгейіне қойылатын талаптарға негізделеді. Алайда, кейбір білім алушыларда бағдарламаны меңгеру мерзімі ұзағырақ, оның нәтижесінде олар қалыпты дамыған балалардың бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім беру деңгейіне сәйкес келетін деңгейге жетеді.

Білім алушылар жетістіктерін бағалауда ең маңызды құрал, бағалау жүйесі білім беру процесін жетілдіруді жалғастыру үшін объективті және тиімді болуы қажет.

Білім берудің қазіргі жүйесінде білім алушылардың білім жетістіктерінің сапасын бағалаудың критериалды-бағдарлы көзқарасы негізіндегі қадағалау және бағалау өзекті болып табылады.

Бұл әдістемелік құралда бастауыш, негізгі орта, жалпы орта мектептегі инклюзивті білім беру жағдайында білім берудің жаңартылған мазмұнын МЖМБС талаптарын жүзеге асырудың ерекшеліктері, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалдық бағалаудың психологиялық-педагогикалық негіздері, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін педагогикалық бағалаудың міндеттері мен функциялары, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалдық бағалау жүйесіне қойылатын талаптар, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың критериилері мен тәртібі қарастырылған.

«Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалдық бағалау жүйесі» атты әдістемелік құрал жалпы білім беретін және арнайы мектептердің мұғалімдеріне оқушылардың жеке жетістіктерін оқу процесінде бағалауда практикалық нұсқау болып табылады.

ГЛОССАРИЙ

1.	Виктимдік балалар	бұл дезадаптация, әлеуметтік ауытқулар, әлеуметтендіруге қайшы жағдайларға әкелетін өмір шарттарының құрбаны болуға бейім балалар;
2.	Бақылаусыз қалған балалар	тұратын жері бар, бірақ ата-аналар тарапынан қамқоршылықсыз қалған балалар
3.	Мүмкіндіктері шектеулі балалар	18 жасқа толмаған, дене және/немесе психикалық кемшіліктері бар, заңнамамен қарастырылған тәртіппен расталған туа біткен, тұқым қуалаған, кейін пайда болған аурулар немесе жарақат салдарынан тіршілік әрекеті шектеулі балалар
4. 4	Девиантты мінез-құлық	бұл нақты қоғамдастықтардың белгілі даму кезеңіндегі жалпы қабылданған, әлеуметтік тарапынан қолданған, кеңінен тараған және қалыптасқан нормалардан ауытқыған мінез-құлық
5.	Қосымша білім	білім алушылар мен тәрбиеленушілердің жан-жақты қажеттіліктерін қанағаттандыру мақсатымен жүзеге асырылатын тәрбиелеу және оқыту үдерісі
6.	Оқытудың жеке бағдарламасы	оқушының өзекті даму деңгейін, меңгеріп жатқан пән саласы және дамудың жақын аймағындағы білімдері мен дағдыларын есепке алу арқылы оқушы үшін жасалатын бағдарлама
7.	Инклюзивті білім	бұл ерекше оқытуды қажет ететін барлық тұлғаларды олардың дене, психикалық, зияткерлік, мәдени-этникалық, тілдік және басқа ерекшеліктеріне қарамастан жалпы білім беру үдерісіне қосуды көздейтін жалпы білімді дамыту үдерісі
8.	Қашықтықтан білім беру технологиясы	білім алушы мен педагог қызметкердің жанама (алыстан) немесе толық емес жанама өзара іс-қимылы кезінде ақпараттық-коммуникациялық

		технологияларды және телекоммуникациялық құралдарды қолдана отырып жүзеге асырылатын оқыту
9.	Білім алушыларды қорытынды аттестаттау	тиісті білім беру деңгейінің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында көзделген оқу пәндерінің көлемін олардың меңгеру дәрежесін айқындау мақсатында жүргізілетін рәсім
10.	Қабылдау квотасы	техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі және жоғары білімнің білім беру бағдарламаларын іске асыратын білім беру ұйымдарына қабылдау үшін бөлінетін мемлекеттік білім беру тапсырысы, оның ішінде білім беру гранттары көлемінің шекті саны
11.	Түзету сабақтары	оқушылардың дене және (немесе) психикалық кемшіліктерінің орнын толтыруды немесе төмендетуді қамтамасыз ететін сабақтан тыс уақытта білім беру үдерісін ұйымдастыру формасы
12.	Инклюзивті оқыту сыныптары	бұл мүмкіндіктері шектеулі балалар және мұндай шектеулері жоқ балалар бірге оқитын жалпы білім беру мектептерінің қалыпты сыныптары;
13.	Арнайы сыныптар	жалпы білім беру мектебінде оқуға қайшы көрсеткіштері жоқ, мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған жалпы білім беретін мектептер құрылымындағы сыныптар
14.	Инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын білім беру ұйымы	білім беру ұйымы: жалпы білім беретін мектепте шектеуліктері жоқ оқушылармен бірге оқуға қайшы көрсеткіштері жоқ даму мүмкіндіктері шектеулі және ерекше қажеттіліктері бар балалардың білім алуы үшін арнайы жағдайлар құрылған мектепке дейінгі ұйым, жалпы білім беретін мектеп
15.	Жалпы білім беру бағдарламасы	типтік оқу жоспарының инвариантты компонентіне кіретін әр оқу пәні бойынша меңгеруге арналған білімдер,

		дағдылар және құзыреттердің мазмұны мен көлемін анықтайтын бағдарлама
16.	Жалпы білім беру мектебі	бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білімнің жалпы білім беру оқу бағдарламаларын, сонымен қатар білім алушылар мен тәрбиеленушілердің қосымша білім алу оқу бағдарламаларын жүзеге асыратын оқу мекемесі
17.	Оралман	Қазақстан Республикасы егемендігін алғанға дейін үнемі шетелде тұрған этникалық қазақ, және оның Қазақстан Республикасы егемендігін алғанға дейін шетелде туып өскен, ұлты қазақ балалары, тарихи отанында тұрақты қоныстану мақсатымен Қазақстан Республикасына келген және Қазақстан Республикасы Үкіметі белгілеген аймақтарға қоныстанған, қолданыстағы Заңмен орнатылған тәртіп бойынша тиісті мәртебеге ие болған этникалық қазақ
18.	Ерекше оқыту қажеттілігі	білім алу мүмкіндігін қамтамасыз ететін арнайы психологиялық-педагогикалық және басқа қолдау көрсетудегі баланың қажеттіліктері
19.	Оңалту	мүмкіндіктері шектеулі баланы психикалық және дене мүмкіндіктері аясында қалыпты өмір сүру мен еңбекке жарамды ету мақсатында медициналық, әлеуметтік, білім беру және кәсіби сипатындағы шаралардың тұтас кешенін қолдану
20.	Әлеуметтік бейімделу	мүмкіндіктері шектеулі балалардың қоғамда қалыптасқан құндылықтар, мінез-құлық ережелері мен нормаларын меңгеру арқылы әлеуметтік орта жағдайларына белсенді бейімделу
21.	Психологиялық-педагогикалық қолдау	мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне сәйкес әр баланың табысты білім алу мен дамуы үшін әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдай жасайтын мамандардың (психолог, логопед, арнайы педагог,

		әлеуметтік педагог, мұғалімдер, тәрбиешілердің) тұтас, жүйелі түрде ұйымдастырылған іс- әрекеті
22.	Ерте араласу (ерте қолдау көрсету)	психофизикалық бұзылыстарын скринингілеу мен психикалық және дене дамуында ауытқулары бар балаларды оқыту, тәрбиелеу мен емдеу проблемаларын шешуді қамтитын ерте жастағы (0-ден 3-жасқа дейін) балаларға әлеуметтік және түзету-педагогикалық қолдау көрсету
23.	Мүмкіндіктері шектеулі балаларға әлеуметтік және медициналық	педагогикалық қолдау көрсету – мүмкіндіктері шектеулі балалардың қоғам өмірінде басқа азаматтармен тең қатысу мүмкіндіктерін жасауға бағытталған және өмірлік әрекетінің шектеулерін өтеуге, алдын-алу жағдайларын қамтамасыз ететін мемлекеттік әлеуметтік, медициналық және білім беру мекемелерінің қызметтерін ұсынатын білім беру, халықты әлеуметтік қорғау, денсаулық сақтау ұйымдарының қызметі
24.	Арнайы білім беру жағдайлары	техникалық тәсілдерін және өмір әрекеті ортасын қосатын дербестендірілген оқыту мен тәрбиелеу әдістері, сондай-ақ ерекше оқытуды қажет ететін адамдардың білім беру бағдарламаларын меңгеруі мүмкін болмайтын медициналық, әлеуметтік және басқа да қызметтер
25.	Арнайы білім беру	мүмкіндіктері шектеулі адамдарға арнайы жағдайлар құрылған мектепке дейінгі, жалпы және кәсіптік білім беру
26.	Мектептегі психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум	психологиялық-медициналық-педагогикалық қолдауға арналған білім беру ұйымдары мамандарының өзара әрекет ету формасы
27.	Оқу бағдарламасы	әрбір оқу пәні (сабақ) бойынша меңгерілуге тиісті білімнің, шеберліктің, дағдылар мен біліктіліктің мазмұны мен көлемін айқындайтын бағдарлама
28.	Арнайы білім беру ұйымдары	мүмкіндіктері шектеулі балаларды диагностикалау және кеңес беру, оқыту

		мен тәрбиелеу үшін құрылған ұйымдар
29.	Оқу жоспары	тиісті білім беру деңгейінде білім алушылардың оқу пәндерінің, сабақтарының (модульдерінің), практикаларының, өзге де оқу қызметі түрлерінің тізбесін, бірізділігін, көлемін (еңбекті қажетсінуін) және бақылау нысандарын регламенттейтін құжат
30.	Білім алушыларды қорытынды аттестаттау	тиісті білім беру деңгейінің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында көзделген оқу пәндерінің көлемін олардың меңгеру дәрежесін айқындау мақсатында жүргізілетін рәсім
31.	Білім беру	имандылық, зияткерлік, мәдени, тәндік жағынан дамыту және кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру мақсаттарында жүзеге асырылатын тәрбиелеу мен оқытудың үзіліссіз процесі
32.	Білім алушыларды аралық аттестаттау	білім алушылардың бір оқу пәнін оны зерделеп бітіргеннен кейінгі бір бөлігінің немесе бүкіл көлемінің мазмұнын меңгеру сапасын бағалау мақсатында жүргізілетін рәсім;
33.	Ерекше білім беруге қажеттілігі бар адамдар (балалар	денсаулығына байланысты білім алуда ұдайы немесе уақытша қиындық көріп жүрген, арнайы, жалпы білім беретін оқу бағдарламалары мен қосымша білімнің білім беру бағдарламаларын қажет ететін адамдар
34.	Сыртқы жиынтық бағалау	негізгі орта және жалпы орта білім беру аяқталғаннан кейін меңгерген білім мен қалыптасқан дағдылар деңгейін айқындау
35.	Ішкі жиынтық бағалау	оқу тоқсанының соңында оқу бағдарламасының бөлімдерін оқып аяқтағаннан кейін білім алушылардың меңгерген білімі мен қалыптасқан дағдылары деңгейін айқындайтын бағалау
36.	Білім беру саласы	мәндес оқу пәндерінің жиынтығын қамтитын бастауыш білім берудің базалық мазмұнының құраушы бөлігі

37.	Ерекше білім беру қажеттіліктері (мұқтаждықтар)	дене бітімінде және ақыл-есінде кемістігі бар балаларды қоса алғанда, білім алуда қандай да бір себептермен тұрақты немесе уақытша қиындықтарға тап болатын балалардың қажеттіліктері
38.	Оқу жүктемесінің инвариантты компоненті	білім беру ұйымдарында типіне, түріне және меншік нысанына, сондай-ақ оқыту тіліне қарамастан барлық білім алушылардың оқып білу үшін міндетті оқу пәндерін айқындайтын үлгілік оқу жоспарының құраушы компоненті
39.	Бағалау критерийлері	мұғалім мен оқушыға формативті бағалау кезінде оқытудың мақсатына қол жеткізгенін тануға мүмкіндік беретін тұжырым (табыс критерийі) және ішкі жиынтық бағалау кезінде білім алушының жұмысты қаншалықты орындағанын бағалауға мүмкіндік беретін тұжырымдар (балдарды қою критерийлері);
40.	Білім беру процесін мониторингтеу	білім беру ұйымдарында білім беру процесін жүзеге асырудың нәтижелері мен жағдайларындағы өзгерістердің динамикасын жүйелі бақылау, диагностикалау, талдау, бағалау және жай-күйін болжау
41.	Үлгілік оқу жоспары	оқу пәндерінің (сабақ) тізбесін регламенттейтін және тиісті білім беру деңгейінің оқу жүктемесінің инварианттық және вариативтік компоненттерінің көлемін айқындайтын құжат
42.	Формативті бағалау	сабақта және/немесе үйдегі күнделікті жұмыс барысында білім алушылардың меңгерген білімдері мен қалыптасқан дағдыларының ағымдағы деңгейін айқындайтын және ол оқыту барысында білім алушылар мен мұғалім арасындағы жедел өзара байланысты жүзеге асыратын, білім алушыларға жаңа материалды меңгеру кезеңінде тапсырманы қаншалықты дұрыс орындағанын және оқыту мақсаттарына қол жеткізгенін түсінуге

		мүмкіндік беретін бағалау
43.	Интеграцияланған білім беру бағдарламалары	білім беру бағдарламаларының тиісті мазмұнды аспектілерін біріктіру негізінде әзірленген білім беретін оқу бағдарламалары
44.	Дескриптор	тапсырмаларды орындау кезіндегі әрекетті көрсететін сипаттама;
45.	Критериалды бағалау	белгіленген критерийлер негізінде білім алушылардың нақты қол жеткізген нәтижелерін оқытудың күтілетін нәтижелерімен сәйкестендіру үдерісі;

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. «Білім туралы» ҚР-ның 2007 жылғы 27 шілдедегі Заңы (15 сәуір 2016 жылы өзгертулер мен толықтырулар енгізілген).
2. Қазақстан Республикасында білімді және ғылымды дамытудың 2016-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2016 жыл.
3. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2015 жылғы №348 бұйрығымен бекітілген.
4. «Қазақстан Республикасындағы бала құқықтары туралы» ҚР-ның 2002 жылғы 8 тамыздағы № 345 Заңы.
5. «Қазақстан Республикасында Мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы» ҚР-ның 2005 жылғы 13 сәуірдегі № 308 -II Заңы.
6. «Мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзетудегі қолдау туралы» ҚР-ның 2002 жылғы 11 маусымдағы № 343 Заңы.
7. «Балалар мен жасөспірімдерді тәрбиелеу мен білім беру объектілеріне қойылатын санитариялық-эпидемиологиялық талаптар» ҚР Үкіметінің 2011 жылғы 30 желтоқсандағы № 1684 Қаулысымен бекітілген.
8. «Халық денсаулығы және денсаулық сақтау жүйесі туралы» (13.01.2014ж жағдай өзгертулер мен толықтырулар енгізілген) ҚР Кодексі.
9. «Мүгедектердің өмір сапасын жақсарту жөніндегі ұлттық жоспар» ҚР Үкіметінің 2012 жылғы 16 қаңтардағы № 64 Қаулысы.
10. «Орта білім берудің (бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім беру) мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты» ҚР Үкіметінің 2012 жылғы 23 тамыздағы №1080 Қаулысымен бекітілген.
11. Дамуында мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған арнайы білім беру ұйымдарының қызметі жөніндегі Типтік ережелер (ҚР БҒМ № 258 бұйрығымен 2013 жылы 4 шілдеде бекітілген).
12. «Білім беру саласында арнаулы әлеуметтік қызметтер көрсету стандартын бекіту туралы» ҚР Үкіметінің 2014 жылғы 26 наурыздағы № 262 қаулысы.
13. «Бала құқықтары туралы» Конвенция БҰҰ-ның Бас Ассамблеясымен 20.11.1989 ж. қабылданған. ҚР Жоғарғы Кеңесінің 1994 жылдың 8 маусымындағы №77 қаулысымен ратификацияланған.
14. «Мүгедектер құқықтары туралы» Конвенция – БҰҰ – 2007 жылдың 30 наурызы.
15. Мұқтаждықтары ерекше тұлғаларға білім берудегі Саламанка Декларациясы мен іс-әрекеттердің Шеңбері: Мұқтаждықтары ерекше тұлғаларға білім беру туралы дүниежүзілік конференция – Испания – 1994 ж.
16. Бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты» ҚР Үкіметінің 2015 жылғы 25 сәуірдегі №327 Қаулысы.
17. Бастауыш білім берудің Типтік оқу жоспарлары ҚР БҒМ № 233 бұйрығы 30.04.2016 ж.

18. Алтаева Г. Ж. Роль психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования. (КРО) школа-интернат общего типа, г. Щучинск – 2015 год.

19. Ерекше оқыту қажеттіліктеріне қарай қысқа мерзімдік, орташа мерзімдік және ұзақ мезімдік негізде оқушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету. Әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. – 80 б.

20. Мүмкіндіктері шектеулі балалардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі бойынша әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. – 51 б.

21. Поташник М.М. Управление качеством образования. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

22. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. / Под ред. В.В. Воронковой. - М: Школа-пресс, 1994, - 416 с.

23. Елисеева И.Г. Планирование процесса обучения математике школьников с нарушением. В пяти частях. Методические материалы. - Алматы. САТР. 2010. – 152 с.

24. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1985, - 46 с.

25. Критериальный подход в оценивании учебных достижений учащихся // Педагогическое образование и наука, № 6, 2009, С. 91-94.

26. Салина Р.М, Жумагазина Г. Критерии оценивания учебных достижений учащихся // Профессионал Казахстана. – №10 (53). – 2007. – С. 30-34 .

27. "Инклюзивное образовательное пространство в школе" Т.С. Черняевой. http://festival.1september.ru/articles/653265/

28. Система критериального оценивания учебных достижений учащихся. Методическое пособие. – Астана. НАО. 2013. – 80 с.

29. Білім алушылардың білімін бағалау өлшемшарттарын бекіту туралы ҚР Білім және ғылым министрлінің 2016 жылғы 21 қаңтарындағы №52 бұйрығы. ҚР Әділет министрлігі, 2016 жылғы 19 ақпан №13137.

30. 2016-2017 оқу жылында Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беретін ұйымдарында оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы. Әдістемелік нұсқау хат. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2016. – 257 б.

31. Бастауыш білім берудің жалпы білім беру бағдарламаларын жүзеге асыратын, білім беру ұйымдарындағы білім алушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалаудың Ережесі/ 2016 жылғы 21 қаңтардағы «Білім беру ұйымдарын бағалау өлшемшарттарын бекіту туралы» министрдің бұйрығына қосымша, № 52., 2016 ж., 5 б.

32. Поташник М.М. Управление качеством образования. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

Мазмұны

	Кіріспе	3
1	Бастауыш, негізгі орта, жалпы орта мектептегі инклюзивті білім беру жағдайында білім берудің жаңартылған мазмұнын МЖБС талаптарын жүзеге асырудың ерекшеліктері	5
2	Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалдық бағалаудың психологиялық-педагогикалық негіздері	10
3	Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін педагогикалық бағалаудың міндеттері мен функциялары	22
4	Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалдық бағалау жүйесіне қойылатын талаптар	27
5	Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың критерийлері мен тәртібі	35
	Қорытынды.....	47
	Глоссарий	48
	Қолданылған әдебиеттер тізімі.....	55

Введение

Развитие системы образования на сегодняшний день является одним из важнейших приоритетов государственной политики нашей республики. К основным принципам государственной политики в области образования относятся равенство прав всех на получение качественного образования, доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица [1].

Одним из процессов преобразования системы образования, ориентированным на формирование условий доступности качественного образования для всех, является инклюзивное образование .

Инклюзивное образование предполагает включение детей с особыми образовательными потребностями независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей в общеобразовательную среду, устранение всех барьеров для получения ими качественного образования, социальную адаптацию и интеграцию в социум. К лицам с особыми образовательными потребностями относятся дети с ограниченными возможностями; дети-мигранты, дети семей оралманов, национальных меньшинств; дети, имеющие трудности в социальной адаптации в обществе.

В расширенном понимании инклюзивное образование – это образовательный процесс, направленный на устранение барьеров и включение всех лиц с особыми образовательными потребностями в процесс обучения и их социальная адаптация с целью обеспечения равного доступа к качественному образованию.

В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 - 2019 годы одним из задач обеспечения инфраструктурного развития среднего образования является обеспечение сопровождения в инклюзивной среде детей с особыми образовательными потребностями, а в числе приоритетных задач обновления содержания среднего образования является осуществление перехода на критериальную систему оценивания обучающихся [2].

Методологическое и учебно-методическое обеспечение развития инклюзивного образования предполагает:

- разработку методологических и учебно-методических основ инклюзивного образования и интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями, организацию социально-педагогической и психолого-педагогической поддержки лиц с особыми образовательными потребностями в рамках включения их в общеобразовательный процесс;
- адаптацию учебных планов, учебных программ с особыми образовательными потребностями обучающихся (требования к уровню подготовки обучающихся, предметные результаты обучения и навыки по базовым предметам, требования к условиям организации учебного процесса);

- разработку системы мониторинга и оценивания результатов обучения детей с особыми образовательными потребностями, адаптацию критериальной системы оценивания учебных достижений учащегося к условиям инклюзивного образования;

- разработку системы оценивания качества обучения на дому;

- адаптацию типовых учебных планов и программ технического и профессионального и высшего образования к условиям обучения лиц с особыми образовательными потребностями [3].

Из вышеуказанных направлений методологического и учебно-методического обеспечения инклюзивного образования на сегодняшний день актуальным является вопрос оценивания учебных достижений обучающегося в условиях инклюзивного образования. Безусловно получение объективной и достоверной информации об учебных достижениях каждого учащегося должно обеспечиваться использованием критериев, учитывающих неоднородность состава учащихся класса по возможностям обучения и предоставлением им иметь индивидуальный результат обучения. При этом должны быть учтены даже минимальные шаги в развитии активности и продвижении учащегося в освоении учебной программы. Этим обуславливается необходимость разработки системы критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Цель методического пособия – помочь педагогам, работающим с детьми с особыми образовательными потребностями в осуществлении системы критериального оценивания учебных достижений разных категорий детей в общеобразовательных и специальных школах.

1 Особенности реализации требований ГОСО обновленного содержания образования в условиях инклюзивного образования в начальной, основной средней, общей средней школе

Содержание образования пердставляет собой педагогически адаптированный социальный опыт, осваиваемый учениками в собственной деятельности. Опыт осуществления познавательной, репродуктивной, творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений реализуется путем применения соответствующих способов деятельности по отношению к реальной изучаемой действительности: природе, культуре, технике, социальным коммуникациям и другим реальным объектам образовательных областей. В содержание образования, таким образом, входят не только знания о действительности, но и сама действительность, зафиксированная в виде минимального перечня реальных объектов, подлежащих изучению. В отношении этих объектов организуется соответствующая образовательная деятельность учащихся, которая приводит к формированию у них общеучебных знаний, умений, навыков и способов деятельности, систематизированных в минимальном перечне ключевых компетенций.

Права всех детей на получение образования и и совершенствование работы по развитию инклюзивного образования в республике гарантированы следующими документами:

– Законами РК «Об образовании», «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями»;

– нормативными документами и актами: «Санитарно-эпидемиологические требования к объектам воспитания и образования детей и подростков», Кодекс РК «О здоровье народа и системе здравохранения» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.01.2014г.), «Национальный план по улучшению качества жизни инвалидов», «Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования)», «Типовые правила деятельности видов специальных организаций образования для детей с ограниченными возможностями в развитии», Постановление Правительства Республики Казахстан «Об утверждении стандарта оказания специальных социальных услуг в области образования» [4-12].

Законодательство Республики Казахстан предусматривает защиту прав детей, имеющих особые образовательные потребности, и гарантирует выполнение всех положений законодательства, касающихся создания необходимых условий для повышения качества жизни таких детей, получение ими качественных образовательных услуг и создание доступной физической среды.

Реализация инклюзивного образования ориентирована на международные правовые акты: «Конвенция о правах ребенка», «Конвенция о правах

инвалидов», «Саламанкская Декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями» и другие [13-15].

Нормативно-правовая база развития инклюзивного образования в Казахстане основана на главном постулате - обеспечение равных образовательных возможностей для всех обучающихся по месту их проживания на основе педагогического подхода, обеспечивающего адаптацию образовательной среды к индивидуальным особенностям и образовательным потребностям обучающегося.

Развитие инклюзивного образования невозможно без совершенствования инклюзивной политики и практики, внедрения инклюзивных ценностей как в систему образования в целом, так и на уровне отдельных ее институтов. Инклюзивное образование подразумевает нивилирование различий путем активной инклюзии каждого человека, совершенствования преподавания и учебной среды на основе индивидуализированного подхода и устранения препятствий для процесса обучения лиц с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивное образование должно стать «точкой кристаллизации» инновационных процессов, которая будут способствовать кардинальным изменениям и переориентации целей образования в целом.

Определяя принципиальные изменения в системе дошкольного, среднего общего, профессионального и дополнительного образования можно выделить следующие стратегические направления инклюзивного образования:

- совершенствование институциональной среды, обеспечивающей благоприятные условия для развития инклюзивного образования;
- формирование научно-педагогических основ кадрового, учебно-методического потенциала для обеспечения доступности качественного образования лицам с особыми образовательными потребностями;
- развитие системы ранней диагностики и коррекционно-педагогической поддержки детей дошкольного возраста;
- создание условий для социализации, профессионально-трудовой подготовки лиц с ограниченными возможностями;
- проведение научных исследований в области теоретического и методического обеспечения развития инклюзивного образования.

Цель развития инклюзивного образования - реализация равных прав всех категорий лиц на получение качественного образования.

Основные задачи развития инклюзивного образования:

- совершенствование нормативно-правовых и организационно-экономических основ и механизмов развития инклюзивного образования;
- совершенствование методологических, учебно-методических основ развития инклюзивного образования (адаптация и модификация учебных планов и программ, учебников, учебно-методических комплексов, внедрение критериальной системы оценки учебных достижений);
- осуществление индивидуализированной коррекционно-педагогической и социальной-психологической поддержки обучающимся, создание комфортной образовательной среды, предоставляющей обучающимся

возможность стать значимым и активным участником школьного сообщества, повысить свою самооценку, мотивированность к обучению и социализации;

- создание доступной «безбарьерной среды» и обеспечение обучающихся компенсаторными средствами;

- улучшение кадрового обеспечения организации образования, реализующих инклюзивное образование;

- обеспечение условий для продолжения обучения лиц с особыми образовательными потребностями на уровнях технического и профессионального и высшего образования с перспективой освоения профессии;

- проведение прикладных научных исследований в области инклюзивного образования.

Основными принципами развития инклюзивного образования являются:

- системность и непрерывность инклюзивного образования;

- обеспечение своевременного (раннего) выявления детей с особыми образовательными потребностями и использование превентивных коррекционно-педагогических мер;

- адаптивность моделей образования и индивидуализация обучения и развития отдельного обучающегося в соответствии с его особенностями, образовательными потребностями и способностями;

- добровольность и право выбора типа организации образования с учетом индивидуальных склонностей и особенностей лиц с особыми образовательными потребностями;

- доступность и открытость образовательной среды для всех лиц с особыми образовательными потребностями и для родителей;

- комплексный подход и социальное партнерство, междисциплинарное взаимодействие через оказание комплекса медицинских, социальных и образовательных услуг координации и взаимодействия различных ведомств, социальных институтов, общественных и родительских организаций;

- социальный подход к ограниченным возможностям человека, при котором инвалидность или другие особенности в развитии не рассматриваются как «носитель проблемы»;

- коррекционно-развивающая и социально-адаптирующая направленность инклюзивного образования, предполагающая преодоление проблем развития лиц с опорой на здоровые силы и потенциальные возможности.

Важным этапом развития инклюзивного образования в Казахстане на современном этапе стало расширение категории лиц, подлежащих инклюзивному образованию и имеющих потребность в оказании им качественных образовательных услуг. Включение различных категорий детей в инклюзивный процесс требует совершенствования нормативно-правовой базы, систематизации данной работы в организациях образования и изучения образовательных потребностей данных категорий детей.

Дети с особыми образовательными потребностями, включенные в общеобразовательную организацию, обучаются как по общеобразовательным учебным программам, так и по специальным учебным программам в

соответствии с ГОСО РК и рекомендациями ПМПК (психолого-медико-педагогическая консультация). В зависимости от особенностей освоения учебной программы обучающимися с особыми образовательными потребностями учитель может адаптировать для них программы в рамках ГОСО РК.

Формы включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в общее образование изложены в Типовых правилах деятельности общеобразовательных организаций (начального, основного среднего и общего среднего образования), утвержденных постановлением Правительства Республики Казахстан от 17 мая 2013 года № 499.

Содержание инклюзивного и специального образования реализуются через специальные общеобразовательные учебные программы, разрабатываемые с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогических консультаций для удовлетворения образовательных потребностей всех учащихся.

В начальной школе, дети с особыми образовательными потребностями обучаются по специальным учебным программам в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической консультации, утвержденной приказом МОН РК от 18 июня 2015 года № 393.

Содержания программы специального и инклюзивного образования основывается на следующих принципах:

– Соблюдение интересов ребенка. Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка.

– Системность. Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т.е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с ограниченными возможностями развития, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребенка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса.

– Непрерывность. Принцип гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению.

– Вариативность. Принцип предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в психическом и (или) физическом развитии.

– Рекомендательный характер оказания помощи. Принцип обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями развития выбирать формы получения детьми образования, организаций образования, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с ограниченными возможностями развития в специальные организации

образования (классы, группы).

В 2016-2017 учебном году процесс обучения в 1 классах будет осуществляться в соответствии с ГОСНО РК и ТУП начального образования в рамках обновленного содержания образования [16, 17], в 2-11 классах (кроме 2-ых классов пилотных школ) - в соответствии ГОСО [9].

В условиях обновленного содержания образования при обучении детей с ограниченными возможностями также используется критериальная система оценивания учебных достижений. При оценке результатов обучающихся с ограниченными возможностями необходимо ориентироваться на представленные в ГОСНО требования к уровню подготовки обучающихся. Но некоторым детям необходимы более длительные сроки освоения программы, в результате которых они достигают уровня, сопоставимого с результатами начального, основного среднего и общего среднего уровней образования нормально развивающихся детей.

Выпускники общеобразовательных школ с особыми образовательными потребностями получают документ государственного образца, подтверждающий полученный уровень знаний, в том числе и выпускники с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития.

Таким образом, в соответствии с ГОСНО РК основными направлениями работы по повышению качества образования являются обеспечение равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям; удовлетворение потребности учащихся в получении образования, обеспечивающего успех в быстро меняющемся мире; формирование в общеобразовательных школах интеллектуального, физически и духовно развитого гражданина Республики Казахстан.

2 Психолого-педагогические основы критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования

Важную роль в создании условий обучения для учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования играет психолого-педагогическое сопровождение школьников. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как особый вид помощи (или поддержки) школьнику в образовательно-воспитательном процессе, представляющий собой целостную, системно организованную деятельность специалистов, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого школьника в соответствии с его возможностями и потребностями [18].

Выделяется два направления психолого-педагогического сопровождения которые нужно учитывать при оценочной деятельности: актуальное, ориентированное на решение уже имеющихся трудностей, возникших у ребенка; перспективное, ориентированное на учет и профилактику возможных отклонений в обучении.

Оба направления могут быть реализованы только совместными усилиями всех специалистов служб сопровождения педагогического процесса.

В их деятельности существует три обязательных компонента, взаимосвязанных друг с другом и которые обязательно необходимо учитывать:

– диагностика развития ребенка (психического, личностного, социального):

– реализация программ индивидуальных и групповых занятий коррекционно-развивающей направленности:

– анализ образовательной среды с точки зрения тех возможностей, которые имеются для обучения и развития и тех требований, которые она предъявляются к уровню развития ребенка через оценочную систему [19].

Объектом психолого-педагогического сопровождения этой категории учащихся является процесс критериального оценивания учебных достижений. В данном случае предметом психолого-педагогического сопровождения является поддержка школьников, которая предполагает тесное взаимодействие различных специалистов (учителя-предметника, психолога, логопеда, социального педагога, классного руководителя), школьного врача, других учителей и родителей.

Психолого-педагогическое сопровождение критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями должно быть направлено на:

- поддержку здоровья и физических сил школьника: организацию здоровьесберегающего режима жизни детей, приобщение к индивидуально подобранным формам двигательной активности, к занятиям, укрепляющим здоровье;

- поддержку интеллектуального развития учащихся: выявление и развитие познавательных особенностей каждого школьника, создание условий

для успешной учебной деятельности;

- поддержку ребенка в области общения: создание условий для гуманистического взаимодействия детей, помощь в сознательном выборе поведения, поддержку проявления индивидуальных способностей детей в досуговой деятельности;
- поддержку семьи ребенка: изучение семейных отношений, помощь в их гармонизации.

Психолого-педагогическая поддержка предполагает создание особой творческой атмосферы и предоставление детям ситуации выбора. Такие ситуации требуют от учеников не только применения знаний, умений, но и опыта рефлексии, самостоятельного принятия решений, проявления воли и характера.

Психолого-педагогическое сопровождение школьника с ограниченными возможностями в развитии организуется на основании заключения и рекомендаций психолого-медико-педагогической консультации и может осуществляться как внутри организации образования штатными специалистами (специальным педагогом, психологом, учителем-логопедом, социальным педагогом, специалистом ЛФК и другими), так и вне организации образования, специалистами реабилитационного центра, кабинета коррекции и инклюзивного образования, а также педагогами специальных (коррекционных) организаций образования на договорной основе.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения являются:

1) комплексный, междисциплинарный подход к решению проблемы развития возникших у ребенка.
2) непрерывность сопровождения развития ребенка в образовательном процессе.
3) информационно-методическое, учебно-методическое обеспечение процесса психолого-педагогического сопровождения.
4) социально-педагогическое и психологическое проектирование сопровождающей деятельности.
5) активное привлечение родителей, педагогического и детского коллектива в мероприятия по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями в развитии [19].

Выстраивание вертикали преемственности сопровождения (начиная от начальной школы) предполагает максимальную гибкость и вариативность, учет при оценочной деятельности возрастных психофизиологических особенностей ребенка на каждом этапе его развития. Общеобразовательная школа должна предоставить учащемуся адекватный его потребностям вид поддержки. Это может быть поддержка на краткосрочной, среднесрочной или долгосрочной основе.

Краткосрочная поддержка оказывается учащимся, имеющим незначительные и временные трудности в обучении, требующие непродолжительного цикла коррекционных занятий с логопедом, психологом (до полугода).

Среднесрочная поддержка организуется для учащихся, имеющих стойкие трудности в обучении, связанные с особенностями развития, и требующие интенсивной поддержки специально подготовленных педагогов и специалистов.

В случае, когда проблемы развития учащихся не преодолеваются на начальной ступени, возможно продолжение их обучения в условиях специального класса и на последующих ступенях обучения. В этом случае реализуется *долгосрочная* поддержка учащихся.

Представления об инклюзивном образовании, как формы обучения детей со специальными потребностями ограничивают возможности организации обучения и обеспечения доступности общеобразовательной программы всем категориям детей, имеющих особые образовательные потребности. Особенно это касается оценивания учебных достижений учащихся с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования. В казахстанской системе образования трудности усугубляются тем, что:

- не осуществляются мониторинг и оценка качества обучения, отсутствуют четкие индикаторы критериального оценивания знаний и навыков детей с особыми потребностями;
- недостаточно принимаются превентивные меры по предотвращению возникающих учебных проблем у детей с особыми образовательными потребностями. Они могут быть связаны с состоянием здоровья ученика, его морально-психологического состояния и социальных условий.
- слабо организована информационно-консультативная поддержка инклюзивного образования [20].

Это приводит к следующим проблемам:

- недостаточно обеспечиваются и как следствие не реализуются потенциальные возможности значительной части детей имеющих особые образовательные потребности;
- слабо реализуются механизмы социальной адаптации, вследствие чего увеличивается число детей с девиантным поведением;
- у таких детей формируется низкая функциональная грамотность, они не могут трудоустроиться.

Психолого-педагогические основы системы критериального оценивания учебных достижений включают следующие основные подходы к решению проблемы:

- *личностно-ориентированный подход*, включающий учет и развитие потенциальных возможностей личности каждого учащегося посредством использования разноуровневой дифференцированной шкалы оценивания учебных достижений;
- *деятельностный подход*, направленный на наиболее полное выявление возможностей и способностей личности в условиях организации самостоятельной продуктивной деятельности ученика;
- *здоровьесберегающий подход*, обеспечивающий решение задач сохранения и укрепления социально-психологического здоровья детей, подростков и юношей, имеющих ослабленное здоровье, путем создания

благоприятных, комфортных психологических условий при ситуации оценивания учебной деятельности [20].

Педагогические условия, реализующие названные подходы, включают такие аспекты как:

- использование для оценивания учебных достижений объективных и личностно-значимых для ученика критериев, устанавливаемых по доступным и понятным учащимся показателям, описанным в деятельностной форме;
- применение в процессе оценки заданий разных уровней и типов, соответствующих выделенным показателям;
- обеспечение реального выбора учащимся своего индивидуального уровня учебных достижений и поддержка этого выбора.

Реализация названных условий при оценивании способствует раскрепощению обучающегося, повышению уровня его познавательной активности, учебной мотивации, сохранению эмоциональной уравновешенности и уверенности в собственных возможностях.

Безусловно, вся система критериального оценивания должна быть адаптирована к возможностям детей с особыми потребностями, критерии должны быть разработаны с учетом их особенностей и образовательных потребностей.

Для работы с детьми с особыми образовательными потребностями нужна четко функционирующая психолого-педагогическая служба, в круг обязанностей которых входит не только развивающая или коррекционная работа с детьми, но и постоянное сотрудничество с педагогами и родителями по выработке общих подходов, единой стратегии работы с учащимся, сопровождающую оценочную деятельность.

Каждый член психолого-педагогической службы должен соблюдать профессиональную этику, не распространять сведения, полученные в результате психолого-педагогического обследования, консультативной работы или других видов деятельности, если это может нанести вред школьнику или его семье.

Педагог-дефектолог проводит углубленное обследование детей с ограниченными возможностями, определяет план коррекционно-развивающей работы с каждым ребенком, реализует его, прослеживает динамику развития воспитанников; оказывает организационно-методическую помощь педагогическим работникам по вопросам интегрированного обучения и воспитания детей.

Педагог-логопед выявляет речевые нарушения детей и проводит коррекционную работу по их преодолению, участвует в работе по развитию речевых навыков в общеобразовательной среде. Учитель и воспитатель планируют, организуют и проводят образовательную работу по обеспечению полноценного психического развития детей на основе изучения их индивидуальных особенностей, интересов и способностей, осуществляют педагогическую деятельность в тесном контакте с педагогом-дефектологом и другими специалистами, участвующими в психолого-педагогическом сопровождении.

Учебно-воспитательный процесс инклюзивного образования напрямую затрагивает школьного психолога. Его роль в данном процессе очень важна – создание целостной системы поддержки, объединяющей отдельных учащихся и педагогов, целые классы и местное сообщество, делающей акцент на возможностях, а не на ограничениях детей. Другими словами, школьный психолог сопровождает развитие школьной культуры взаимоотношений и помогает учителям в необходимых случаях, особенно связанных с оценочной деятельностью [19].

Суть психологической работы со школьником - инвалидом и детьми с ОВЗ состоит в снятии нервно-психического напряжения, коррекции самооценки, развитии психических функций - памяти, мышления, воображения, внимания, преодолении пассивности, формировании самостоятельности, преодолении отчужденности и формировании коммуникативных навыков. В своей работе педагог-психолог использует следующие методы психологической реабилитации: беседы, индивидуальные психологические консультации, психологическую помощь, ролевые игры, тренинговые упражнения, группу психологической взаимопомощи и взаимной поддержки необходимую в различных ситуациях возникающих на уроках [18].

Критериальное оценивание является составляющей целостного педагогического процесса, и рассматривать ее необходимо только в этом контексте. Оценивание обеспечивает обратную связь с учащимися, необходимую для выбора наиболее эффективных методов обучения с целью повышения качества учебного процесса.

Оценка должна быть адаптивной и не должна быть инструментом для «сортировки» учеников. В инклюзивной школе оценка должна соответствовать следующим критериям: объективность, информативность, обеспечение обратной связи.

Любые методики и технологии оценки должны учитывать конкретные виды инвалидности или проблемы ученика. Это требует и адаптивного преподавания: инклюзивное образование требует от педагога владения широким набором стратегий и методик обучения. Имеются в виду не только разнообразие методик, разработанных для массовой школы, но и специальные методики обучения детей с ограниченными возможностями в развитии и особыми образовательными потребностями.

«Образование, полученное школьниками, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям, которые ориентированы на зону потенциального развития ученика и… » [21]. Поэтому критериальное оценивание учащихся с нарушением интеллекта должны отличаться большой вариативностью, в соответствии с особенностями четырех типологических групп [22]. На основании проведенных исследований авторами создана педагогическая классификация учащихся по возможностям обучения, распределяющая школьников в 4 типологические группы.

Первую типологическую группу составляют ученики, наиболее успешно овладевающие программным материалом в процессе фронтального обучения. Они способны выполнить учебное задание самостоятельно. Эти дети быстро

запоминают приемы вычислений, способы решения задач, редко нуждаются в предметной наглядности. Обычно им бывает достаточно словесного указания на наблюдения, явления, которые им известны. Могут планировать предстоящую работу, способы выполнения заданий. Учащимся этой группы важно знать почему ему выставлена та или иная оценка, по каким критериям.

Учащиеся *второй типологической группы* также достаточно успешно обучаются в классе. Они в основном понимают фронтальное объяснение учителя, неплохо запоминают изучаемый материал, но без помощи педагога не в состоянии сделать элементарные выводы и обобщения. Их отличает меньшая самостоятельность при выполнении всех видов работ, они нуждаются как в активизирующей, так и организующей помощи учителя. Эти школьники не могут представить те явления, предметы, события, о которых им сообщается. Сознательно выполняют задание только тогда, когда оно иллюстрировано с помощью предметов. Словесно сформулированные сведения не всегда вызывают у них необходимые представления. Эти дети работают медленнее, чем учащиеся первой группы, но основные критерии выставления той или иной оценки им тоже необходимо знать.

К *третьей типологической группе* относятся ученики, которые с трудом усваивают программный материал, нуждаясь в разнообразных видах помощи. Для этих учащихся характерно недостаточное осознание вновь сообщаемого материала. Им трудно определить главное, установить логическую связь частей, отделить второстепенное. Им не удается понять материал во время фронтальных занятий, они нуждаются в дополнительном объяснении. Их отличает низкая самостоятельность. Организация предметно-практической деятельности, использование наглядных средств не гарантируют формирования у них полноценных знаний. Они удерживают в памяти отдельные факты, требования, рекомендации к выполнению заданий, но запоминание происходит без должного осмысления. Ученики третьей типологической группы испытывают большие трудности в овладении фразовой речью.

К *четвертой типологической группе* относятся учащиеся, которые с большим трудом овладевают учебным материалом. При этом только фронтального обучения им недостаточно. Они нуждаются в выполнении большого количества упражнений, введении дополнительных приемов обучения, постоянном контроле и подсказках во время выполнения работ. Учащимся требуется четкое неоднократное объяснение учителя при выполнении любого задания. Этим школьникам требуется конкретное указание на них и объяснения к их выполнению. Для детей этой группы, как правило, составляется индивидуальная программа обучения по каждому учебному предмету. Учащимся третьей и четвертой групп необходимо скрупулёзное разъяснение причин выставления той или иной оценки [22].

Итак, в каждодневной работе в классе, которая может включать учащихся всех перечисленных выше типологических групп, а также учащихся с иными потребностями в обучении, педагогом ставятся и реализуются разные цели обучения, осуществляется дифференцированный и индивидуальный подход в обучении и оценивании. В соответствии с разными целями должны

осуществляться контроль и оценка достижений учащихся, которые не могут основываться на общих оценочных нормах. Оценка должна учитывать степень продвижения конкретного ученика, стимулировать процесс его учения и развития, выполнять воспитательную и коррекционно-развивающую задачи.

Педагог должен понимать и быть готовым к тому, что результаты изучения учебного материала у учащихся разных типологических групп будут неодинаковы. Оценка достижений умственно отсталых школьников, имеющих физические затруднения, проблемы со зрением и слухом являясь неотъемлемой частью образовательного процесса, должна быть адекватной реальной учебной ситуации и возможностям учащихся. Педагогу постоянно нужно отслеживать информацию о достигаемых образовательных результатах этих учащихся с особыми образовательными потребностями.

Выявление текущих затруднений ученика для оказания ему персональной педагогической поддержки является важнейшей функцией педагога - дефектолога, которая должна осуществляться посредством системы оценивания.

Пятибальная система оценивания даже не претендует на решение этой задачи, поскольку в отметке не содержится какой-либо конструктивной информации о том, что именно служит причиной низкой или высокой оценки. Тем самым и педагог, и ученик лишены возможности видеть над чем конкретно необходимо работать на ближайшем этапе обучения. Этим учащимся трудно понять условность характера выставляемых оценок [20].

Оценивание знаний учащихся - это сложнейшая педагогическая проблема, особенно у детей с особыми потребностями.

Оценки и отметки - это та тема, которую учителя готовы обсуждать бесконечно, потому что школьная отметка — это не только результат работы ученика. В ней соединяются характер, настроение, личные качества педагога, его отношение к ученику, стиль работы учителя. Без оценивания работы ученика невозможен никакой процесс усвоения. Оно оказывает большое влияние на учащихся, на его отношение к предмету, учителю, школе и окружающему миру в целом.

Конечно большое значение имеет педагогическая диагностика – особый вид деятельности, представляющий собой изучение состояния и результатов процесса обучения, и позволяющий на этой основе корректировать процесс обучения и оценивания в целях повышения его качества. Диагностирование включает контроль, проверку, оценивание, накопление данных, их анализ; рассматривает результаты через способ их достижения, выявляет тенденции и динамику дидактического процесса.

Учебный процесс, в который включаются дети рассматриваемой категории, должен выстраиваться на основе уровневого целеполагания с возможностью обоснованного оценивания образовательных результатов.

При этом предлагается оценивать результаты освоения образовательной программы с учетом индивидуальных особенностей ребенка, его «академической» и «жизненной» компетенции. Описание ожидаемых результатов, как правило, отражает взаимодействие следующих компонентов

образования: что ребенок должен знать и уметь, что из полученных знаний и умений он может и должен применять на практике, насколько активно, свободно и творчески он их применяет.

Личностно-деятельностный подход заложен в основе образовательного процесса, его принципы и методы хорошо работают и в инклюзивном образовании. И если личностный подход предполагает создание условий для полноценного проявления и развития личности, то в контексте деятельностного подхода к реализации целей и задач, подразумевается совместная деятельность детей и взрослых.

Развитием психолого-педагогических основ критериального оценивания учебных достижений данной категории учащихся является например, технология *проектирования* учебного процесса в рамках учебного предмета, разработанная в лаборатории специального школьного образования Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, которая в настоящее время внедряется в практику работы специальных школ страны [23].

Проектирование в данном случае - это подход к описанию педагогического процесса, ставящий своей задачей рекомендовать ключевые особенности деятельности педагога и ученика, приводящие к запланированному образовательному результату. В данном случае, проект - это предполагаемая модель педагогического процесса, раскрывающая содержание всех его компонентов: цели, содержания обучения, деятельности педагога, деятельности учащихся, педагогическую диагностику, оценку достижений [20].

Проектирование процесса обучения, осуществляется поэтапно: сначала на уровне учебного курса, потом на уровне учебной темы и, наконец, на уровне урока.

Отправным моментом создания проекта учебного процесса по предмету является целеполагание, или определение целей обучения для каждого раздела учебной программы. На этом этапе педагог работает с содержанием программы, преобразуя его в микроцели обучения. При технологическом подходе используется операциональная формулировка цели, когда указываются умения и навыки, которые должны приобрести учащиеся (через внешне выраженную деятельность учащихся). Такая формулировка цели конкретна, диагностична, из нее понятен способ проверки ее достижения.

Поскольку в процессе обучения детей с особыми потребностями невозможно ожидать одинаковых учебных достижений, цели формулируются в соответствии с уровнями усвоения учебного материала. Это позволяет осуществлять в учебном процессе диффренцированный и индивидуальный подходы к учащимся.

За основу уровневого целеполагания можно взять таксономию учебных целей Б. Блума. В отношении детей с особыми образовательными потребностями приемлемы первые три уровня: «узнавание», «понимание», «применение». Эти уровни согласуются с методическими подходами, используемыми в обучении школьников с особыми потребностями, которые основываются на теории поэтапного формирования умственных действий

П.Я. Гальперина [24].

В соответствии с этой теорией на первом этапе введения нового понятия (изучения нового материала) разворачивается предметно-практическая деятельность, сопровождаемая громким подробным речевым сопровождением выполняемых действий. Ученики работают на уроках, повторяя за учителем демонстрируемые действия. Понятия, термины, новые слова на этом этапе вводятся в пассивный словарь учащихся. На последующих этапах, согласно теории П.Я. Гальперина, предметная деятельность постепенно сокращается, внешняя речь постепенно переходит во внутренний план. Понятия, термины, новые слова на этом этапе переводятся и отрабатываются в активной самостоятельной речи учащихся.

Постепенно у учащихся формируются образы действий и понятия. Таким образом, первой категорией целей обучения является *«узнавание»,* как начальный этап процесса познания. На этом этапе ученик способен выполнить действия, упражнения, учебные задания на узнавание, распознавание и различение понятий (объектов изучения).

Следующей категорией целей обучения является уровень *«понимание»*- предполагающий осмысление внутренних связей в изучаемом материале, использование терминов, правил и символов.

«Применение» – являясь шагом в овладении учебным материалом, предполагает правильное применение усвоенных понятий, правил и принципов.

Эти шаги способствуют поэтапному использованию критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями, так как оно учитывает весь комплекс учебной и оценивающей деятельности на каждом уроке.

Программное содержание учебного предмета и соответствующее ему целеполагание (в виде ожидаемых результатов), выполненное учителем, представляет *первый* документ проекта учебного процесса.

После определения целей обучения выстраивается логическая структура учебного курса, а именно, выделяются ведущие содержательные линии учебного предмета, и определяется последовательность их изучения с учащимся. Логическая структура учебного курса представляется в календарном плане. Поскольку усвоение учебного материала учащимися с особыми образовательными потребностями и нарушениям интеллекта происходит в разном темпе, то определить время, необходимое для изучения каждой темы, сможет только учитель, работающий с детьми. Учитель имеет право на внесение изменений и поправок в календарный план в процессе его реализации, если такая необходимость возникнет. Форма календарного планирования, содержит соответствующие графы для фиксирования изменений и их обоснования. Календарный план является *вторым* документом проекта. Проектирование на уровне учебного курса завершено.

Далее проектирование осуществляется на уровне темы. В соответствии с уровневым целеполаганием определяется стратегия и тактика учебного процесса в рамках каждой темы календарного плана. Детализируется учебная и обучающая деятельность, определяется четкая методическая система, которая

фиксируется в *третьем* документе – технологических картах учебных тем [21].

В технологической карте есть возможность отразить все особенности (содержательные и методические) процесса обучения школьников с учетом этапов работы, подчиняющихся уровневым целям. В процессе обучения педагог ведет ученика последовательно от узнавания учебного материала, к его пониманию и далее, к применению знаний. Не все из учащихся с особыми потребностями способны способны пройти перечисленные выше этапы овладения учебным материалом. Кто-то из школьников останется на этапе узнавания, кто-то сможет перейти к этапу понимания, часть детей смогут применять предметные знания в схожей ситуации. Уровневое целеполагание позволяет учителю управлять процессом познания школьников и осуществлять текущий оценочный контроль, при этом создаются условия для индивидуального подхода к каждому ученику класса.

При этом учитывается необходимость реализации специфических принципов и специальных требований к организации преподавания каждого учебного предмета школьникам с интеллектуальными нарушениями. Например, такие как: непрерывное повторение ранее изученного, работа над развитием речи и коммуникативных навыков, подготовительная работа к изучению нового сложного учебного материала («забегание вперед»), установление внутрипредметных и межпредметных связей, практическая деятельность и пр. Заранее определяется перечень оборудования, учебно-дидактических пособий.

Также учитель должен самостоятельно определить количество уроков, необходимое на изучение каждой темы, с учетом состава учащихся класса и объема учебного материала. Процесс обучения школьников с особыми образовательными потребностями осуществляется с учетом типологических и индивидуальных психологических особенностей учащихся, с применением соответствующих вариативных приемов и методов обучения. Подбор учебного материала, а также методов, приемов, способов его изучения учащимися различных типологических групп должен осуществляться на основе сведений об усвоении детьми знаний и умений, сформированных навыков. Для этого учитель должен постоянно изучать своих учеников и отслеживать динамику их учебных достижений, посредством педагогической диагностики.

Планируемые результаты обучения, зафиксированные в целеполагании, дифференцируются по уровням учебных достижений. В соответствии с ними разрабатываются измерители достижений для каждой учебной темы. Измерителями являются предметные, знаковые, словесные, мыслительные действия и операции по распознаванию, описанию, объяснению и преобразованию объектов изучения. Распознавание, воспроизведение учебного материала, владение и оперирование им в знакомой и незнакомой ситуациях характеризуются и степенью познавательной самостоятельности учащихся при выполнении учебных задач. Этот факт также отслеживается и фиксируется в качестве образовательного результата, являясь одним из критериев оценки. Разработанный для каждой темы контрольно-диагностический материал упорядочивается по уровням ожидаемых результатов для каждой учебной темы

и представляется учащимся для ознакомления [20].

Отслеживание и диагностика учебных достижений осуществляется во время обычной работы с детьми на уроке после того, как завершается изучение темы. На таком уроке учитель организовывает повторение учебного материала, а потом предлагает школьникам контрольно-диагностические задания, обращая внимание на способы их выполнения школьниками (степень самостоятельности), учитывает виды помощи, которые оказывались каждому ребенку.

Достижения учащихся, имеющих интеллектуальные нарушения, после изучения тем не бывают одинаковыми. Учащиеся 1 типологической группы продемонстрируют самостоятельное владение навыком, применение знаний в различных ситуациях. Ученики 2 группы – проявят понимание основного содержания темы. Учащиеся 3 группы проявят усвоение только отдельных элементов темы и будут нуждаться в помощи учителя при актуализации своих знаний. Ученики 4 типологической группы, как правило, изучают другой, более простой учебный материал, в рамках которого и определяются их достижения на основе уровневого целеполагания. Очень важно учителю рассматривать любые достижения ученика, какими бы минимальными они не были, только как положительные [20].

Индивидуальные результаты обучения школьника по каждой теме фиксируются в специальных картах учебных достижений. Ученик может улучшить свой результат, поскольку большинство учебных программ имеет концентрическое строение и изученный материал постоянно повторяется, развивается и закрепляется. Это способствует демонстрации динамики продвижения ученика в усвоении учебного материала, формирует его индивидуальную траекторию успешности.

Для того, чтобы иметь представление о результативности обучения класса в целом, педагог может разработать собственную форму фиксации обнаруженных достижений учеников, или трансформировать индивидуальную карту достижений. После подведения итогов и отражения достижений учащихся класса в целом у педагога будут представления о том, какие и сколько учащихся имеют достижения на уровне узнавания, сколько учеников понимают учебный материал, и сколько умеют применять знания в рамках рассматриваемой темы. По отношению к выделенным группам учеников педагог будет планировать, и осуществлять дифференцированный подход.

Важно чтобы форма учета достигнутых результатов обучения в рамках учебной темы была объективной, удобной и информативной. Она выполняет не только функцию оценки, но и ориентирует учителя в определении ближайших перспектив работы с каждым учеником. По результатам выполнения контрольных заданий можно проследить и выстроить индивидуальный образовательный маршрут учащегося, который должен быть обеспечен индивидуальным подходом в обучении.

Итак, проектирование на уровне учебной темы может включать: создание технологических карт учебных тем, создание контрольно-диагностического материала для каждой темы, подготовку индивидуальных форм отражения

учебных достижений по каждой теме. Учебная тема изучается, как правило, на нескольких уроках. При проектировании учебного процесса на уровне урока педагог определяет его цели в соответствии с этапом усвоения темы и составом класса. Поскольку цели обучения в проекте описаны в виде деятельности школьников, которая является ожидаемым результатом их обучения, учитель без труда сможет выбрать наиболее подходящее содержание, методы и приемы обучения, средства наглядности, виды практической деятельности, способы осуществления индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся на уроке.

По завершению учебного года достижения учащегося обобщаются и описываются в сводной таблице достижений, которое осуществляется на основании данных тематических карт достижений, которые дополняются ежедневными наблюдениями за работой учащегося на уроке.

Таким образом, основой внедрения критериальной описательной оценки учебных достижений школьников с особыми потребностями является практическое овладение педагогами технологией проектирования целостного педагогического процесса по предмету на основе критериального уровневого целеполагания.

Основными процедурами при этом являются:

- уровневое целеполагание;
- определение логической структуры учебного курса;
- проектирование на уровне учебной темы;
- разработка контрольно-диагностических материалов;
- проектирование на уровне урока;
- отражение достижений учащегося (текущие и итоговые) [20].

Признание права на инклюзивное образование основано на том, что все педагоги, ученики и их родители должны признавать право учащихся с особыми образовательными потребностями на обучение в общеобразовательных школах и на необходимые для этого дополнительные ресурсы. Критериальное оценивание учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования, являясь индивидуально нацеленной системой способствует развитию этой категории учащихся и реализацию их прав.

3 Задачи и функции педагогической оценки учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Совершенствование общего среднего образования направлено на переориентацию процесса обучения на развитие личности ученика, обучение его самостоятельно овладевать новыми знаниями. Современный молодой человек объективно вынужден быть личностью более мобильной, информированной, критически и творчески мыслящим, а значит и более мотивирован к самообучению и саморазвитию. Современное общество, развиваясь в условиях глобализации, переживает много кризисов. Это приводит к поиску новых социальных моделей в государствах, пристальному вниманию к человеческому ресурсу. Перед современной системой образования во всем мире стоит важный вопрос, каким должен быть человек XXI века, чтобы достойно справиться с вызовами времени.

С одной стороны, современный человек – это профессионал высокой квалификации, успешно конкурирующий на рынке труда, с другой – это человек, умеющий адаптироваться к многообразию мира, взаимодействовать с другими, толерантный и коммуникабельный, самостоятельно мыслящий и способный к сопереживанию.

Традиционная система образования, не справляясь с подобной задачей, нуждается в значительном преобразовании, отвечающем новым цивилизованным вызовам. В первую очередь, подобные изменения должны произойти в сфере образования детей с особыми образовательными потребностями, большинство из которых и нуждается в создании особых образовательных условий. Создание в образовательном учреждении инклюзивной модели образования, обеспечивающей возможность получения качественного образования детям с особыми образовательными потребностями, поможет всем учащимся, в том числе и детям с особыми образовательными потребностями, в полном объеме участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения.

Результаты учебной деятельности учащихся с особыми образовательными потребностями на всех этапах школьного образования не могут ограничиваться знаниями, умениями и навыками, целью обучения должно быть формирование компетентности, как общей способности, основанной на знаниях, опыте и ценностях личности [2].

Компетентности не противоречат знаниям, умениям, навыкам, они предусматривают способность осмысленно их использовать. Совершенствование образовательного процесса с учетом компетентностного подхода заключается в том, чтобы научить учащихся применять полученные знания и умения в конкретных учебных и жизненных ситуациях.

Компетентность как интегрированный результат индивидуальной учебной деятельности учащихся, формируется на основе овладения ими смысловыми, процессуальными и мотивационными компонентами, его уровень оказывается в процессе оценки [25].

Основными *функциями* оценивания знаний учащихся являются:

Контролирующая – определяет уровень достижений каждого ученика, готовность к усвоению нового материала, что позволяет учителю соответственно планировать и излагать учебный материал;

Учебная – способствует повторению, уточнению и углублению знаний, их систематизации, совершенствованию умений и навыков;

Диагностико-корректирующая – выясняет причины трудностей, возникающих у ученика в процессе обучения; обнаруживает пробелы в усвоенном, вносит коррективы, направленные на их устранение;

Стимулирующее-мотивационная – формирует положительные мотивы обучения;

Воспитательная – способствует формированию умений ответственно и сосредоточенно работать, применять приемы контроля и самоконтроля, рефлексии учебной деятельности [26].

Существующая система оценивания имеет недостатки:

- отсутствуют четкие критерии оценки достижения планируемых результатов обучения, понятные учащимся, родителям и педагогам;
- педагог выставляет отметку, ориентируясь на средний уровень знаний класса в целом, а не на достижение каждым учеником единых критериев;
- отметки, выставляемые учащимся, не дают представления об усвоении конкретных элементов знаний, умений, навыков по отдельным разделам учебной программы, что не позволяет определить индивидуальную траекторию обучения каждого ученика;
- отсутствует оперативная связь между учеником и учителем в процессе обучения, что не способствует высокой мотивации учащихся к обучению;
- не может судить о качестве обучения школьников, включая качество коррекционно-развивающей работы и подготовки детей к самостоятельной, независимой жизни в социуме;
- не может объективно судить о возможностях выпускника специальной школы продолжить свое образование для получения квалификации по одному из видов рабочей профессии;
- не позволяет совершенствовать качество учебного процесса, качество жизни детей, часть из которых имеют инвалидность.

Цели оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями:

- анализ достижения учащимися краткосрочных целей и результатов обучения в соответствии с учебной программой;
- установление оперативной взаимосвязи между учителем и учеником для выявления особенностей организации учебного процесса и усвоения учебного материала;
- внесение корректив в организацию учебного процесса;
- разработка и внедрение модели инклюзивного образования детей с разными возможностями в условиях общеобразовательного учреждения.

Исходя из этих целей, необходимо решить следующие задачи:

- мотивирование учащихся на устранение имеющихся пробелов в усвоении учебной программы;

- отслеживание индивидуального прогресса и коррекция индивидуальной траектории развития ученика для достижения планируемых результатов обучения;

- определение уровня подготовки каждого ученика на каждом этапе учебного процесса;

- дифференцирование значимости оценок, полученных за выполнение различных видов деятельности;

- отслеживание эффективности учебной программы;

- обеспечение обратной связи между учителем, учеником и родителями

- создание безбарьерной среды для обучения детей, имеющих особые образовательные потребности и обеспечение обучающихся компенсаторными средствами;

- создание единой образовательной среды для детей с разными стартовыми возможностями;

- разработка нормативно-правовой базы по проблеме;

- организация системы психолого-педагогического сопровождения развития детей в инклюзивных классах посредством взаимодействия диогностическо-консультативного, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности;

- разработка модели взаимодействия с родителями и социумом, успешной социализации детей в социуме;

- обеспечение повышения профессиональной компетентности педагогов по проблеме инклюзивного образования;

- развитие критического мышления и способностей к самооценке [27].

Исходя из общих задач вытекают подзадачи, а именно задачи в работе с родителями, в работе с педагогами.

В работе с родителями:

- способствовать формированию у родителей воспитательной компетентности через расширение круга их педагогических и дефектологических знаний и представлений;

- вовлечь родителей в образовательный процесс в качестве активных его участников, посредством их обучения приемам взаимодействия с детьми, организации совместной практической деятельности;

- содействовать изменению родительской позиции и вооружение родителей позитивными способами коммуникации;

- создать условия для объединения родителей в сообщество, расширения социального пространства семей, воспитывающих детей с проблемами в развитии.

В работе с педагогами:

- овладеть основными теоретическими положениями в области критериального оценивания, психолого-педагогических характеристик предметных планируемых результатов, методов и приемов формирующего оценивания;

- освоить способы разработки диагностического инструментария и использование его в образовательном процессе;

- создать условия для повышения квалификации педагогов по проблеме инклюзивного образования;

- способствовать повышению мотивации педагогической деятельности;

- стимулировать педагогов на самообразование и инновационную деятельность по проблеме [28].

В психологических и педагогических исследованиях выделены различные стороны оценки: сущность, роль, функции оценки, структура оценочной деятельности учителя и другие. Но не нашли окончательного решения такие аспекты данной проблемы, как выработка единой системы оценочных критериев учебных достижений учащихся, субъективность отметок, влияние личностных особенностей учителей и учащихся на выставление и получение отметки. Без их решения, полагаем, трудно успешно реализовать задачу развития личности.

Перечислим функции педагогической оценки.

Нормативная функция, включает, с одной стороны, фиксирование достижений конкретного учащегося относительно утвержденного эталона с тем, чтобы для учащегося наступили все правовые последствия, соответствующие успешности его обучения и окончания им учебного заведения, а с другой, административное отслеживание успеваемости отдельных учеников, школьных классов, уровня их подготовки и качества работы учителя (в соответствии с практикой, сложившейся несколько десятилетий назад).

Информативно-диагностическая функция, включает основополагающие моменты содержательной связи между всеми участниками образовательного процесса, содержательную и эмоциональную рефлексию учащихся, а также педагогическую рефлексию учителей. Ведь именно оценивание, в первую очередь, дает пищу для размышлений на тему, все ли в порядке с образовательным процессом в конкретном классе, как и по поводу школьного благополучия отдельных учеников.

Воздействие оценки на развитие учащегося многосторонне, она может

обладать многими функциями. Оценка может быть:

а) ориентирующей – воздействует на умственную работу учащегося, которая содействует осознанию процесса конкретной работы и пониманию им собственных знаний;

б) стимулирующей – воздействует на эффективно-волевую сферу учащегося, посредством переживания успеха или неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений;

в) воспитывающей, где происходит «ускорение или замедление» темпов умственной работы, качественные сдвиги, изменение в структуре влияния на восприятие предметов окружающего мира предшествующего опыта и установок индивида, т.е. преобразование интеллектуальных механизмов. Оценка воздействует на личность школьника в целом. Педагогическая оценка

воздействует на изменение отношений и мнений, существующих в школе между классом и учеником [26].

Дифференцированный, уровневый подход в обучении школьников с особыми образовательными потребностями в соответствии с педагогической дифференциацией должен быть реализован на всех этапах целостного образовательного процесса, включая этап оценки достижений учащихся. Адекватной уровню развития детей рассматриваемой категории является описательная оценка, которая представляет собой педагогический отчет, касающийся успехов ребенка в сфере навыков и умений. Она имеет много общего как с характеристикой (описывает уровень умений), так и с рекомендацией (содержит мнение о количестве и качестве наблюдаемых изменений), но не является ими. Из этого определения описательной оценки следует ее основная функция – диагностическая. При этом не следует забывать, что для родителей учеников с выраженной умственной отсталостью такая письменная информация о развитии и достижениях ребенка, которой является описательная оценка, является единственным документом, дающим информацию о содержании ребенка в школе. На основании описательной оценки родители должны убедиться в том, что ребенок в школе включается в разные виды деятельности, что даже с самым слабым ребенком можно работать и добиваться результатов. У родителей необходимо пробудить желание присоединиться к этой работе.

Систему оценивания необходимо усовершенствовать, чтобы она была работоспособной, особенно в условиях инклюзивного образования, чтобы она смогла:

- давать возможность определить, насколько успешно ученик освоил учебный материал или сформировал практический навык;
- показывать динамику успехов обучающихся в различных сферах познавательной деятельности;
- иметь в основе механизм поощряющий, развивающий, способствующий самооцениванию обучающихся;
- предусмотреть связи «учитель – ученик», «родитель – классный руководитель», «администрация – педагогический коллектив».

Это обеспечит системный подход к формированию учебного процесса, а значит, и его целостность.

4 Требования к системе критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования

Критериальное оценивание основано на сравнении учебных достижений обучащихся с четко определенными, заранее известными всем участникам учебного процесса критериями оценивания (критерии успеха при формативном оценивании и критерии выставления баллов при суммативном оценивании), соответствующими целям и содержанию образования. Требования к системе критериального оценивания должны соответствовать системе целей обучения, представленной в учебных планах по конкретному учебному предмету на основе отслеживания учебных достижений обучащихся по каждому тематическому разделу.

Система критериального оценивания включает в себя три вида оценивания:

– формативное оценивание;
– внутреннее суммативное оценивание;
– внешнее суммативное оценивание.

Согласно пп.3 п.21 ст.5 Закона «Об образовании» РК (с изменениями и дополнениями на апрель 2016 года) уполномоченный орган разрабатывает и утверждает критерии оценки знаний учащихся. Следовательно требование к системе оценивания учебных достижений учащихся по программам обновленного содержания, постепенно полностью перейдет на использование критериального оценивания [1, 15].

В условиях инклюзивного образования критерии оценивания уровня освоения образовательной программы, которые могут служить основанием для оценки учебных достижений учащихся так же должны быть разработаны согласно требованиям к уровню подготовки обучающихся по ГОСО. На сегодняшний день содержание типовых учебных программ обновленного содержания для начальных школ по ГОСО утвержденного согласно приложению к постановлению Правительства Республики Казахстан № 327 от 25 апреля 2015 года разработано в соответствии со статьей 56 Закона Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании» и определяет требования к уровню подготовки обучающихся, содержанию начального образования, максимальный объем учебной нагрузки [1].

Следует отметить, что большинство детей с ограниченными возможностями, учащиеся с сохранным интеллектом, имеющие легкую форму нарушения развития, поэтому они осваивают содержание образования вместе с нормально развивающимися сверстниками.

В условиях инклюзивного образования требования к системе критериального оценивания необходимо усовершенствовать, сделать многофункциональной и работоспособной, чтобы она смогла:

– дать возможность определить, насколько успешно ученик освоил программный материал и приблизился к требованиям ГОСО;

– дать возможность прослеживать динамику успехов обучающихся в сферах познавательной деятельности;

– учитывать результаты индивидуальных развивающих работ для корректировки требований к системе критериального оценивания;

– предусмотреть возможные корректировки к требованиям оценивания в зависимости от индивидуальных потребностей ученика и темпов освоения программного материала.

Система критериального оценивания разрабатывается с учетом требований современной образовательной парадигмы к личности выпускника школы, а также с учетом разных возможностей детей, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями. Критериальное оценивание учебных достижений обучающихся в условиях компетентностного образования в школе должно быть разработано с учетом следующих основных принципов: дифференциации уровней усвоения; критериальности оценивания; объективности оценивания; индивидуализации оценивания; гласности оценивания [20].

Обучение в инклюзивных классах строится на основе принципов гуманного, личностно ориентированного, развивающего, дифференцированного и индивидуального подходов.

Разработка системы оценивания учебных достижений обучающихся в условиях инклюзивного образования в школе с учетом вышеперечисленных принципов оценивания позволит ликвидировать противоречие, возникшее между потребностями школьной практики, требованиями новой образовательной парадигмы и средствами оценивания, в частности:

– критериально-оценочная платформа шкалы оценивания, разработанная на основе принципа дифференциации уровней усвоении учебного материала, обеспечивает объективность оценивания учебных достижений обучающихся;

– гласность оценивания позволит решить многие проблемы психологического характера, в том числе такие, как конфликт между обучающимися и их родителями из-за неудовлетворительных отметок, конфликты между обучающимися и учителями из-за недовольства последних полученными отметками, конфликт между учителями и родителями из-за обоюдного непонимания.

Учебные достижения детей с ограниченными возможностями здоровья по общеобразовательным дисциплинам оцениваются по тем же критериям и показателям, которые приняты для здоровых сверстников, с учетом ограничений, привносимых в возможности овладения ими содержанием образования наличием имеющихся нарушений (зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, социально-эмоциональной сферы) за исключением детей с умственной отсталостью.

Критерии оценивания по коррекционным предметам должны быть тесно связаны с изучаемым материалом и умениями, которыми должен овладеть обучающийся при изучении той или иной темы. Они представляют собой перечень различных видов деятельности учащегося, которую он осуществляет в

ходе работы и должен в совершенстве освоить в результате работы. Таким образом, осуществляется пооперационный контроль за формированием определённого способа действия.

Критерии формативного оценивания по коррекционным предметам вырабатываются для каждого урока или по мере освоения нового учебного материала с учетом индивидуальных особенностей учащихся с особыми образовательными потребностями.

При разработке системы критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями необходимо учитывать следующие особенности:

– комплексный подход к оценке результатов образования (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов между уровнями образования);

– целостный подход при разработке критериев оценивания по общеобразовательным и коррекционным предметам, как единой обучающей и коррекционно-развивающей системы;

– включение обучающихся в активную контрольно-оценочную деятельность;

– оценка успешности освоения содержания отдельных учебных предметов на основе системно-деятельностного подхода, проявляющегося в способности выполнению учебно-практических и учебно-познавательных задач;

– оценка динамики образовательных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями;

– сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования;

– использование персонифицированных процедур в целях итоговой оценки и аттестации обучающихся и неперсонифицированных процедур в целях оценки состояния и тенденций развития системы образования, а также в иных аттестационных целях;

– уровневый подход к разработке планируемых результатов, инструментария и представлению данных;

– использование накопительной системы оценивания (портфолио), характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений школьников;

– использование наряду со стандартизированными письменными или устными работами таких методов оценки, как проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др. [19].

Учёт особых образовательных потребностей обучающегося с ограниченными возможностями предполагает введение специальной и подробной шкалы оценок. Подобные шкалы необходимы для выявления и оценки даже минимальных шагов в развитии активности и продвижении ребёнка в освоении программы, оценки собственно коррекционного воздействия обучения и обеспечения возможности гибкой индивидуальной

корректировки плана дальнейшего формирования знаний, умений и навыков.

Во-первых, система критериального оценивания учебных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями будет объективной в том случае, если созданы необходимые специальные условия, которые включают:

– особую форму организации проверки ЗУН (в малой группе, индивидуальную) с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся с ограниченными возможностями;

– благоприятную обстановку в классе (присутствие своего учителя, наличие привычных для обучающихся наглядных, слуховых опор: схем, аудиозвуков, шаблонов общего хода выполнения заданий);

– присутствие в начале работы этапа общей организации деятельности.

Во-вторых, особенности системы критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования в том, что учитель диагностирует результаты учебных достижений обучающегося для выбора дальнейшей методики. Что должно привести к возможности оценивания учебных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями в соответствии с правилами критериального оценивания по общеобразовательному стандарту. В случае проведения с учащимися особыми образовательными потребностями развивающего обучения согласно коррекционному компоненту, учитель предметник должен учитывать результаты индивидуально-развивающей программы. В таких случаях гибкость системы критериального оценивания позволяет учителю изменить критерий формативного оценивания при изучении узких тем, с последующим усложнением конкретных требований к знанию учащегося.

Поэтому, адаптирование заданий для оценивания учебных достижении с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся должны включать:

– упрощение формулировок по грамматическому и семантическому оформлению;

– упрощение многозвеньевой инструкции посредством деления ее на короткие смысловые единицы, задающие поэтапность (пошаговость) выполнения задания;

– в дополнение к письменной инструкции к заданию, при необходимости, она дополнительно прочитывается педагогом вслух в медленном темпе с четкими смысловыми акцентами;

– адаптирование текста задания с учетом индивидуальных возможностей обучающихся с ограниченными возможностями (более крупный шрифт, четкое отграничение одного задания от другого и др.);

– при необходимости предоставление дифференцированной помощи: стимулирующей (одобрение, эмоциональная поддержка), организующей (привлечение внимания, концентрирование на выполнении работы,

напоминание о необходимости самопроверки), направляющей (повторение и разъяснение инструкции к заданию);

– увеличение времени на выполнение заданий;

– возможность организации короткого перерыва (10-15 мин) при нарастании в поведении ребенка проявлений утомления, истощения;

– недопустимыми являются негативные реакции со стороны педагога, создание ситуаций, приводящих к эмоциональному травмированию обучающихся.

Учащиеся с нарушением интеллекта, по причине выраженного недоразвития познавательной деятельности и личности в целом, испытывают серьезные трудности в процессе обучения. Под влиянием специально организованного обучения и воспитания дети развиваются, приобретают определенные знания, умения, навыки, однако это продвижение в обучении и развитии неодинаково у разных учащихся. Тем не менее, система критериального оценивания учебных достижений учащихся с умственной отсталостью также могут предоставить положительную динамику в развитии. Критериальная система оценивания учебных достижении учащихся с умственными отсталостью разработана НАО им. И. Алтынсарина [20].

В условиях инклюзивного образования одним из требований к критериям оценивания является его соответствие к общим целям обучения с учетом индивидуальных особенностей учащегося.

При этом критерии должны разрабатываться, соблюдая общепринятые принципы оценивания учебных достижений обучаемого, которые охватывают уровни освоения от знания до оценивания результатов обучения. Учащийся демонстрирует знание и понимание изученного материала; способен применять полученные знания в стандартных и измененных ситуациях; исследует какую-либо задачу, применяя соответствующие методы, находит закономерности, находит взаимосвязь между ними; способен передавать информацию, используя соответствующую терминологию, условные обозначения; размышляет о правильности и рациональности выбранного метода для решения учебной задачи.

Критерии расшифровываются показателями, в которых показано четкое представление о том, как в идеале должен выглядеть результат выполнения учебного задания, а оценивание по любому показателю - это определение степени приближения ученика к данной цели. При критериальном оценивании, нужно учитывать, что оценивание проводится за каждое задание. Каждое задание оценивается по сумме баллов за каждый правильно выполненный проверяемый элемент. С учетом динамики по итогам коррекционно-развивающих работ, для детей с особыми образовательными потребностями это может потребовать больше времени.

Критериальное оценивание выполняет функцию обратной связи. При этом даже самые неудовлетворительные результаты промежуточной работы воспринимаются учеником лишь как рекомендации для улучшения собственных результатов. В критериальном оценивании описаны уровни достижений, соответствующие каждому баллу. Важно, что шкала оценивания

начинается с нуля, а это очевидно, так как оценивается не личность ученика, а его деятельность [20].

Дескрипторы для критериального оценивания знаний учащихся составляются на каждое проверяемое задание. В настоящее время не разработаны единые общепризнанные критерии оценки учебной деятельности обучающихся. Это связано с тем, что в их основе должна лежать та или иная таксономия педагогических целей, включая учебные достижения обучающихся. Существует большое количество разнообразных таксономий, отличающихся как числом уровней, так и теми критериями, которые положены в основу выделения каждого уровня и их различения. Тем не менее все эти цели охватывают четыре основных уровня достижения учебных целей, которые можно применить для разработки критериев оценивания. Выбор и применение какой то конкретной цели для разработки критериев оценивания учебных достижений учащихся в классе с инклюзивным обучением зависит от уровня успеваемости детей данного класса и возможности социального взаимодействия детей на уроке. Активное социальное взаимодействие при выполнений групповых учебных заданий ориентированы на взаимопомощь и самореализацию. Поэтому при возможности применения таких форм работы в классе с инклюзивным образованием, можно использовать за основу критериального оценивания высокие эвристические цели. Это позволит раскрыть возможности учеников и будет способствовать их дальнейшему всестороннему развитию.

Взаимооценивание и самооценивание является одним из часто применяемых методов при формативном оценивании, которые очень хорошо подходят для критериального оценивания учебных достижений учащихся в классах с инклюзивным обучением. Взаимооценивание и самооценивание повышает чувство их ответственности за собственные достижения, и как показывает практика, отражается в виде более высоких результатов обученности при дальнейшем критериальном оценивании учебных достижений.

Выполнение общеобязательных стандартов образования требуется и от детей с особыми образовательными потребностями вовлеченных в общеобразовательную среду, следовательно требования к критериальному оцениванию в условиях инклюзивного образования должны быть едиными, но с учетом психо-физиологических возможностей.

Система критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями:

− должна обеспечить возможность сверить достигнутый учащимся уровень с определенными требованиями к результатам, заложенными в тот или иной учебный курс. При этом она должна состоять из двух уровней: первый уровень критериального оценивания предназначается для базового содержания, второй уровень – для продвинутого (предпрофильного и профильного) уровня содержания предмета; С учетом того, что большинство детей охваченные инклюзивным образованием с сохранным интеллектом, а среди них есть успешные ученики, второй уровень является вполне достижимым.

− должна фиксировать как изменения общего уровня подготовленности каждого учащегося, так и динамику его успехов в различных сферах познавательной деятельности (усвоение информации, обработка информации, творческое представление своих мыслей и образов и т.д.); Ежедневное выявление пробелов в знании детей с особыми образовательными потребностями и причин их неуспеваемости, позволит своевременно принять меры по устранению недостатков, сокращая тем самым разрыв между знанием ученика и требованиями по ГОСО.

− должна иметь конкретное содержание отметок (нести информацию о параметрах), которое должно быть известно не только учителю, но и учащемуся. Последний должен иметь возможность сверить оценку учителя со своей и быть уверенным в ее объективности; Такой подход оберегает детей с особыми образовательными потребностями от неуверенности в себе, способствует стремлению к познаниям и реализации собственных возможностей.

− должна быть многоуровневой, многобалльной, адаптированной к мировому опыту оценивания, что особенно подходить для оценивания учебных достижений детей с особыми образовательными потребностями, нуждающихся в дифференцированном подходе;

− должна обеспечивать целостность учебного процесса за счет механизма накопления баллов за определенный промежуток времени; При необходимости детям с особыми образовательными потребностями предоставляется дополнительное время;

− должна предусматривать и обеспечивать постоянный контакт между учителем, учеником, родителями, классным руководителем, а также администрацией и педагогическим коллективом школы; Это нужно для быстрого реагирования на проблемы учащегося с особыми образовательными потребностями при необходимости и для его безопасности.

− должна быть единой для определенного уровня школьного образования при освоении учащимися базового содержания; Потому что дети с особыми образовательными потребностями, по окончании общеобразовательной школы получают единый аттестат о среднем образовании.

− должна предполагать совместные действия учителей, классного руководителя, родителей, администрации школы и, прежде всего, самих учащихся; Полное вовлечение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду зависит от понимания и поддержки окружающих его лиц.

− должна обеспечивать бережное отношение к психике учащихся, избегать травмирующих ее ситуаций. Это способствует созданию благоприятных условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями [20] .

5 Критерии и процедуры оценивания учебных достижений школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования

В связи с переходом на обновление содержания образования меняется и система оценивания достижений обучающихся, внедряются новые формы отслеживания результатов обучения.

Критерии оценки знаний обучающихся были утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан «Об утверждении критериев оценки знаний обучающихся» [29]. Утвержденные критерии оценивания учебных достижений обучающихся по неязыковым предметам основаны на оценивании различных уровней усвоения учебного материала обучающимися.

Критерии оценивания учебных достижений обучающихся по языковым предметам основаны на таксономии Блума.

Кроме того, научные основы системы критериального оценивания, концептуальные подходы к образовательному процессу, определяющие критерии и параметры оценивания, отражены в Инструктивно-методическом письме «Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2016-2017 учебном году» [30].

В 2016-2017 учебном году в 1-х классах по всей стране будет внедряться система критериального оценивания.

Оценка учебных достижений обучающихся в соответствии с заранее известными критериями, установление степени соответствия реально достигнутых обучающимися результатов планируемым целям обучения будет провлдиться и для детей с особыми потребностями.

При этом оценивается только работа обучающегося, а не его личность; работа ученика сравнивается не с работами других учеников, а с эталоном (образом отлично выполненной работы); эталон известен учащимся заранее. Оценивать можно только то, чему учат, поэтому критерий оценивания – конкретное выражение учебных целей.

Система критериального оценивания для детей с особыми потребностями предполагает тот же порядок и структуру процедур оценивания, а также утвержденные критерии оценивания.

Система критериального оценивания включает формативное оценивание и суммативное оценивание.

Формативное оценивание осуществляется в различных формах (устный опрос, письменная работа, практическая работа и др.) и позволяет учителю и учащемуся скорректировать процесс обучения и устранить возможные пробелы и недочеты до проведения суммативного оценивания. Проводится в течение учебной четверти.

Суммативное оценивание предназначено для определения интегрированного уровня освоения знаний и сформированности навыков у обучающихся при завершении четверти. Проводится в конце учебной четверти.

Формативное оценивание осуществляется в различных формах (устный опрос, письменная работа, практическая работа и др.) и позволяет учителю и обучающемуся скорректировать процесс обучения и устранить возможные пробелы и недочеты до проведения внутреннего суммативного оценивания. Проводится в течение учебной четверти.

Порядок проведения оценивания отражен в Положении критериального оценивания учебных достижений обучающихся в организациях образования, реализующих общеобразовательные учебные программы начального образования [31].

Документ включает порядок проведения формативного и суммативного оценивания, порядок проведения модерации суммативного оценивания за четверть, а также порядок выставления четвертных и годовых оценок обучающегося.

Критерии оценивания учебных достижений обучающихся также как и для обычных детей, так и для детей с особыми потребностями, делятся на два вида: по неязыковым учебным предметам и по языковым предметам.

Критерии оценки достижений обучающегося с осбыми образовательными потребностями основаны на следующих положениях:

– знает – оценка способности воспроизводить или запоминать конкретные факты, информацию и описания.

– понимает – оценка способности понимать и интерпретировать освоенный материал через правильное воспроизведение, прогнозирование или объяснение информации.

– применяет - оценка способности использовать изученный материал в конкретных условиях и в новых ситуациях для решения проблем. Способами демонстрации применения знаний являются практическая работа, эксперименты, проектные работы, решение проблем и создание новых и/или различных продуктов.

– анализирует – оценка способности разбивать информационные материалы на составные части, изучать информацию для получения различных выводов путем определения мотивов или причин, умозаключений, нахождения доказательств для обоснования общих правил.

– синтезирует – оценка способности соединять, комбинировать части (идеи, элементы) в новый контекст, например сообщение (выступление, доклад), план действий, схемы, упорядочивающие имеющиеся сведения. Достижение соответствующих ожидаемых результатов обучения предполагает деятельность творческого характера.

– оценивает – оценка способности оценивать значение того или иного материала (утверждений, художественных произведений, исследовательских данных).

Критерии оценивания учебных достижений обучающихся с особыми потребностями по языковым предметам основаны на 4-х видах деятельности:

– аудирование – оценка способности понимать основное содержание устных высказываний на различные темы, выделять в них ключевую

информацию; распознавать мнение говорящего; определять значение слов по контексту; воспринимать и понимать содержание различных типов текстов, соответствующих уровню учащихся, используя разные стратегии.

– говорение - оценка способности использовать слова официального и разговорного стилей речи в беседе на различные темы; задавать более сложные вопросы для получения необходимой информации; выражать собственное мнение; реагировать на неожиданные комментарии; общаться со сверстниками в процессе выполнения задания; грамотно применять специфическую лексику; пересказывать истории и события.

– чтение – оценка способности понимать основное содержание текстов художественных и научных на различные темы, выделять в них ключевую информацию, применяя различные стратегии поиска информации; определять значение слов по контексту; распознавать отношение и мнение автора; использовать различные бумажные и цифровые источники, чтобы проверить значение слов и углубить понимание прочитанного.

– письмо – оценка способности планировать, писать, редактировать и корректировать письменные работы на различные темы; писать о настоящих и вымышленных событиях, критические отзывы на прочитанное; писать достаточно грамотно, не допуская орфографических и грамматических ошибок; придерживаться определенного стиля; связывать предложения в параграфы, используя различные слова-связки.

В Положении критериального оценивания учебных достижений обучающихся в организациях образования, реализующих общеобразовательные учебные программы начального образования предусмотрено, что в случае отсутствия обучающегося во время проведения суммативного оценивания за разделы/сквозные темы и/или за четверть по уважительной причине , в том числе болезнь, обучающийся должен пройти суммативное оценивание за разделы/сквозные темы и/или за четверть в течение двух недель после прибытия в школу, при этом используются дополнительные варианты заданий суммативного оценивания [31].

Особенностью в применении новой системы оценивания для обучающихся с особыми потребностями является наличие у детей с особыми потребностями достаточного времени для достижения тех или иных критериев в течении четверти и учебного года.

Таким образом, критериальная система оценивания также является средством измерения достижений обучающихся с особыми потребностями и диагностики образовательного процесса, позволяющее определять качество образовательных услуг для такой категории обучающихся, а также принимать кардинальные решения по стратегии, содержанию и методике обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Процедура оценивания. В инклюзивном обучении контроль, проверка и оценка результатов обучения – основные составляющие учебно-воспитательного процесса, способствующие полноценному взаимодействию учителя с учеником. Оценивание – процесс определения уровня знаний учащегося в освоении содержания предмета относительно требований

действующих программ.

Оценивание должно соответствовать критериям:

- соответствие самооценки суждений той деятельности, которую они реально выполняют (решение учебной или педагогической задачи);

- надежность, связанная с показателями, которые применяются как средство оценки.

Важным в оценке является умение оценить собственную деятельность.

Процесс оценивания работы состоит из этапов:

- выполнение работы,
- разработка критериев оценки,
- самооценка учеником своей работы по заданным критериям,
- проверка учителем работы ученика и его оценивание по тем же критериям,
- сравнение оценок учителя и ученика,
- согласование разногласий в оценке.

Для эффективности самооценки ученик должен сам выбирать часть работы для оценивания, может сам определять критерии оценивания. Все это формирует ответственность у ученика как в выполнении работы, так и в оценочном процессе. Оцениваются, в первую очередь, личные достижения ученика, отличные от тех, которые есть у других детей.

Обучающийся может самостоятельно выбирать сложность задачи, объем домашнего задания. В этом случае учитель должен соотносить уровень притязаний и достижений учащегося. Младшие школьники с нарушениями речи (моторная алалия, дизартрия) и задержкой психического развития проявляют нетипичный для нормы уровень притязаний, например реакцию на неуспех. Например, после хорошо выполненных заданий учащиеся согласны выполнять скорее простые, чем сложные задачи. Здесь срабатывает защитная реакция – желание поддерживать успех на заниженном уровне.

С самого начала обучения обучающийся постепенно должен учиться разнообразить самооценку, рассматривать свою работу с точки зрения разных умений со своими критериями оценки. К примеру, по математике задание оценивается по ошибкам, аккуратности, старательности, сложности. Оценивание же письменной работы требует учета не только ошибок, но и удачных мест работы, внесения похвальных заметок.

В общеобразовательной школе используются критерии оценивания, реализующиеся в нормах оценок, которые устанавливают соотношение между требованиями к знаниям, умениям и навыкам и оценками в баллах. Объекты оценивания - компоненты учебной деятельности обучающегося: содержательный, операционный, мотивационный, но оценка учебной деятельности не должна ограничиваться только оценкой знаний, умений и навыков. Необходимо контролировать также личностный прогресс как результат направленного коррекционного воздействия на обучающегося. Для этого важно оценивать характеристики, определяющие развитие личности: комплекс понятий, опыт творческой деятельности и т.д. Но в виду отсутствия адекватных технологий для оценивания знаний, и особенно личностных

характеристик: компетентности, потенциальных возможностей и др, практически и теоретически решить проблему количественной оценки указанных показателей очень сложно.

Портфолио представляет собой сбор основных работ и оценок личных достижений обучающегося за определенный период времени. Портфолио наиболее приближено к реальному оцениванию, к индивидуализированной оценке, ориентированной не только на процесс оценки, но и самооценки. Отличается портфолио от традиционных методов оценивания тем, что обеспечивает учителя обоснованной информацией о процессе и результатах деятельности обучающегося в режиме самостоятельной работы, совершенствовании его созидательных возможностей и умений осуществлять собственные оценочные суждения о результатах собственной деятельности. Самое главное преимущество портфолио заключается в том, что оно характеризует качество обучения всесторонне и многогранно, по разным позициям: оценки мыслительной деятельности обучающегося, его междисциплинарных умений, умений выдвигать проблему, решать нестандартные задачи, знаний учебных предметов и овладения навыками, настойчивости достижения результата и др.

Педагогическая идея учебного портфолио как форма оценки предусматривает:

- смещение акцента с того, что ученик не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, раздела, предмета;
- интеграцию количественных и качественных оценок;
- доминирование самооценки по отношению к внешней оценке.

В инклюзивном классе портфолио является важным средством контроля и оценки, который основательно дополняет критерии оценки учебных достижений обучающихся. Портфолио, которое заключает учитель должно быть процессуальным, то есть охватывать определенный период учебной деятельности, и визуальным (материалы продуктов деятельности ученика учитель помещает в папку, коробку для бумаг и т.д.) В портфолио надо содержать не только материалы, иллюстрирующие трудности учебной деятельности и процесс их устранения, а и сильные стороны ребенка.

В общем портфолио учителя рассматривается как способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника с особенностями психофизического развития в течение определенного периода обучения. Заключение портфолио помогает учителю:

- раскрыть индивидуальные возможности ребенка;
- следить за динамикой учебных достижений ученика за определенный промежуток времени;
- определять эффективность и соответствие индивидуального учебного плана возможностям ребенка, и поэтому корректировать его;
- следить за развитием социализации и формированием личности ученика;
- осуществлять обратную связь между ребенком, родителями, учителем.

В инклюзивном классе хорошо ввести портфолио, которое будет подбирать ученик самостоятельно. Это позволит учителю решить ряд важных коррекционных задач. Так, работа над портфолио поможет максимально раскрыть индивидуальные возможности каждого ребенка.

Цель ученического портфолио состоит в следующем:

- Формирование у ученика ответственности и самостоятельности к обучению;
- Развитие умения давать качественную оценку результатов собственного обучения и деятельности;
- Развитие умения анализировать собственные интересы, склонности, потребности и соотносить их с имеющимися возможностями. Этот фактор, учитывая низкую способность ребенка с особыми образовательными потребностями адекватно оценить свое физическое состояние, интеллектуальные возможности, заметно завышенную или пониженную самооценку по сравнению с нормой, поможет развивать положительные качества личности;
- Формирование познавательных интересов и готовности к самостоятельному познанию;
- Самостоятельная подборка материалов портфолио порождает ситуацию успеха, приводит к повышению самооценки и уверенности в собственных возможностях.

Подбирать портфолио учащимися можно начинать уже в начальной школе и привлекать к этой работе учащихся всего класса.

Работа над портфолио ребенка с особыми образовательными потребностями или с нормальным развитием требует активной помощи родителей. Учитель должен показать родителям ее полезность

Оценка материалов портфолио осуществляется в соответствии с задачами, на которые они направлены, с привлечением количественных и качественных оценок.

*Инструментарий оценивания***.**

Оценка на основе конечных результатов. Тестирование в условиях инклюзии

Проведение оценивания в инклюзивном обучении сталкивается с проблемой отбора соответствующего инструментария. Выбор целей требует подбора определенных методов. В практике инклюзивного обучения используются анализ учебной программы, анализ образцов работ, наблюдения в классе, проведение интервью, тестирование.

Анализ учебной программы состоит в определении объема знаний, которыми должен овладеть ученик. В индивидуальный учебный план обучающегося прописываются учебные, коррекционно-развивающие и воспитательные цели, которые определяются на основании результатов анализа, проводимый в настоящее время в учебных программах общеобразовательной массовой и общеобразовательной специальной школы. Но в случае детей с интеллектуальными нарушениями, серьезными нарушениями речи, сенсорными отклонениями (нарушение слуха), с такими

сложными дефектами как, например, ДЦП и задержка психического развития, учебные программы охватывают минимальный объем материала, обеспечивая преемственность знаний в изучении предмета, в овладении знаниями, умениями, навыками. Удаленная часть материала при этом не является обязательной для изучения и не нарушает логику дисциплины. Учебные достижения (уровень знаний, умений и навыков, которыми ученики должны овладеть в процессе изучения программного материала) упрощены и ориентированы на особенности мыслительной деятельности обучающихся с пониженным интеллектом как первичного, так и вторичного генеза, они характеризуются постепенным усложнением, имеют выразительную практическую направленность. Также учебные программы специальной школы содержат коррекционно-развивающие задачи, конкретизируются направлениями коррекционно- развивающей работы, которую следует осуществлять на изучаемом материале и которая охватывает процессы познавательной деятельности (восприятие, память, мышление), речевой деятельности, эмоционально-волевой сферы, личности. При этом коррекционно- развивающая содержательная линия органично сочетается с содержательно-методическими линиями учебного материала.

Таким образом, учитель разрабатывает индивидуальный учебный план на основе учебной программы, выбранной из обоих типов программ путем анализа.

Анализ образцов работы состоит в анализе результатов учебной деятельности: письма, счета, чтения и тому подобное. Дополнительные сведения о сформированности предметных, обще предметных, познавательных действий могут предоставить образцы работы.

Анализ образцов работ требует дифференциации специфических ошибок, связанных с особенностями психического развития, а также сложностей в освоении и применении правил грамматики, умений и навыков в математике вследствие других факторов, таких как, снижение интеллектуального развития, слабая мотивация к обучению, низкая продуктивность деятельности и т.д. Есть вероятность, что в обучении используются плохо адаптированные учебные пособия, а эффективность методик слабая. Следовательно, анализ образцов работ необходим для дальнейшего всестороннего изучения и оценки учебной деятельности ребенка.

Наблюдения и интервью предназначены для исследования особенностей деятельности обучающегося на уроке при выполнении различного рода задач. Наблюдение направлено на выяснение длительности выполнения обучающимся той или иной задачи и выявление факторов, вызывающих снижение темпа работ, определение уровня активности ребенка за урок. Во время проверки знаний необходимо учитывать результаты наблюдения о поведении школьника с особыми образовательными потребностями. Учитель призван направлять работу в первую очередь на формирование позитивного самовосприятия, а во вторую – на дидактическое обеспечение преподавания предмета.

Интервью. Интервью проводится на начальном этапе процесса оценивания и направлено на выявление учебных интересов и внешкольных предпочтений обучающегося, что конечном счете отражается в долгосрочных целях индивидуального учебного плана обучающихся. При составлении интервью необходимо определить цель, затем разработать основу, на которой строится интервью. Высказывания должны инициировать, завершать или направлять беседу.

Тестирование. Оценивание применяют с использованием формальных и неформальных методов оценки (тестов) для выявления наиболее ясной и точной картины сильных и слабых сторон обучающегося. Для сравнения обучающегося с группой нормы (большая выборка детей, являющаяся репрезентативной по отношению ко всем детям определенной возрастной группы) применяют формальные тесты. При исследовании умений, навыков, знаний учащихся по определенному предмету и выявлении сильных и слабых сторон отдельных обучающихся без учета возрастной нормы используют техники неформального оценивания.

Тесты, ориентированные на критерии, оперируют наряду с тестами, ориентированными на норму. При таком тестировании производится сравнение успешности школьника, выявленной при тестировании по отношению к заранее определенному уровню достижений, достигаемому обучающимися в соответствии с конкретными учебными целями, заложенными в программе.

Тесты рассчитывают в баллах согласно уровню достижений (критериям), которые (по мнению учителя, школы или автора теста) представляют уровень усвоения знаний.

Оценивание на основе учебной программы определяет конкретные знания и навыки, осваиваемые обучающимися. На основе учебной программы вырабатываются «Тесты» успешности. Каждая часть тестирования производится, как правило, ограниченное время (несколько минут). Оценивание может часто повторяться и меняться. На график заносятся данные , что дает возможность отслеживать динамику успеваемости обучающегося. Положительная сторона такого оценивания заключается в оперативной оценке и возможности получения сведений о конкретном обучающемся. В виду того что такое оценивание связано с содержанием учебной программы, учитель, учитывая текущий уровень знаний ученика, может корректировать приемы преподавания, объем учебного материала, выделять разделы учебной программы, нуждающиеся в адаптации или модификации (касается учеников с особыми образовательными потребностями). Также дает информацию о точности и эффективности (скорости) формирования навыков выполнения задания. Во время усвоения программных знаний этот фактор часто остается без внимания, хотя он является важной информацией для разработки стратегии вмешательства.

Оценивание на основе куррикулума - самый эффективный и подходящий способ оценивания обучения. Задачи куррикулума являются базой для измерения знаний и навыков обучающегося в оценивании на основе

куррикулума. Оценивание на основе куррикулума производится согласно технологии, состоящей из восьми этапов:

1. Для принятия решений требуется определение причин. Учитель постоянно стоит перед необходимостью принимать те или иные методические и организационные решения в процессе оценивания. Эти решения должны быть адекватными, соответствовать принципам дидактики и уделять внимание особенностям учебного контекста, для которого они адресованы.

2. Анализ куррикулума, предполагающий методический разбор образовательных стандартов и программ. Такой анализ дает возможность определить набор знаний, умений и навыков, которые должен усвоить ученик.

3. Постановка измеряемых (специфических) задач, которые задают параметры для оценки. В хорошо обозначенной задаче точно указано, что, где, когда, при каких обстоятельствах должен продемонстрировать обучающийся для адекатного оценивания усвоения им конкретного элемента знаний, умений или навыков.

4. Разработка необходимых процедур оценивания. Как правило, процедуры оценивания на основе куррикулума эффективны в том случае, когда происходят в естественном ходе урока.

5. Сбор результатов оценивания. Оценивание на основе куррикулума предполагает учет результатов оценивания, произведенного в разное время и с помощью различных средств измерения. Это дает возможность дать реальную динамику успеваемости обучающегося. Другие показатели должны вносить свой вклад в подтверждение или опровержение достоверности результатов оценивания, конечное заключение должно быть выработано на основе комплекса различных методик и свидетельств. Для разработки, внедрения программы сбор данных наблюдения обязателен, поскольку он дает возможность постановки реалистичных целей, соответствующих учебным потребностямобучающихся.

6. Подведение итогов по результатам оценивания. На этапе обобщения необходимо дать краткий обзор итогов осуществленных измерений, отражающих общий уровень успеваемости по отношению к принятым академическим критериям.

7. В случае сбора и обобщения результатов оценивания, которые можно количественно обработать и выразить в числах или процентах (к примеру, баллы при тестировании, оценки контрольных заданий) то динамику и достигнутый прогресс (или рагресс) освоения знаний можно отразить на графике или диаграмме.

8. Выводы и принятие решений.

Индикаторы достижения. Индикаторы достижения являются критерием для отслеживания прогресса в обучении. Они необходимы для разработки процедуры измерения прогресса обучающегося до начала внедрения индивидуального учебного плана. А далее, в ходе обучения, они дают возможность учителю не упускать из поля зрения свои главные задачи.

Инклюзивные материалы После последовательного прохождения всех указанных этапов необходимо подготовить комплексный набор долгосрочных

целей и задач для каждого обучающегося. После этого необходимо определить пути реализации каждой задачи в соответствии с принципами инклюзивного обучения. При этом нужно следить за тем, чтобы не отрывать обучающегося с особыми образовательными потребностями из коллектива, но предоставить ему дать ему возможность работать над своими долгосрочными целями вместе с ровесниками во время совместной учебной деятельности. В индивидуальном учебном плане обозначены необходимые методы для достижения конкретной цели в процессе обучения. Здесь говорится об условиях обучения, вариантах объединения в группы, стилях преподавания и связи с общим учебным процессом.

Членам консультационно- педагогической группы необходимо предоставить времени для изучения отчетов по каждой оценке, после чего нужно провести собеседование с учителем по поводу каждого инклюзивного обучающегося и результатах формовочного и итогового оценивания, проводимого на уроках.

Для эффективности оценивания важно:

- ожидаемые результаты обучения должны быть очевидными;
- оценивание должно производиться с использованием разнообразных методик;
- осуществить сбор достаточного количества результатов оценивания работ, показывающих различные стороны успеваемости обучающихся;
- обеспечить справедливость методики по отношению к каждому обучающемуся;
- разработать адекватные критерии успешного освоения учебного материала;
- организовать обучащимся обратную связь, указать на сильные и слабые стороны их работы, проводить систематически работу над ошибками;
- система выставления оценок должна быть комплексной с учетом всех аспектов деятельности обучающегося.

Оценивание для обучения. Такое оценивается используется учителями в различных целях. Например, оценивание обучения или итоговое оценивание дает возможность рассматривать успехи обучающихся с точки зрения сравнения их результатов с данными сверстников или с требованиями учебной программы. Результаты итогового тестирования также используются в качестве обоснования отчетности перед родителями.

Оценивание для обучения дает возможность учителю проанализировать учебную деятельность, уровень знаний и навыков обучающегося, оценит эффективность стратегии преподавания.

Обучающийся находится в центре учебного процесса при оценивании для обучения. Такой подход имеет в своей основе партнерское взаимодействие обучающихся и учителей и необходимость предоставления возможности обучающимся самостоятельно нацеливать свое обучение.

Использование подхода оценивания для обучения активизирует учебную деятельность обучающихся и стимулирует их к полному усвоению материала.

Обучение будет эффективным, если ученики понимают:

1) что они должны изучать и зачем;

2) их состояние относительно этих учебных целей;

3) что они должны сделать для достижения этих учебных целей.

Процедура оценивания для обучения осуществляется с помощью следующих методов.

Обозначение учебных целей и критериев успеха. Обучающийся должен четко знать, что он усвоит и будет уметь делать и понимать в результате выполнения учебной деятельности, а также должен иметь представление о различии между учебным заданием и учебной целью.

Организация качественной обратной связи позволяет обучающимся осознать пути повышения успеваемости, а для этого учебную цель и критерии успеха необходимо формулировать ясно и четко.

Самооценивание и взаимное оценивание. Многолетний педагогический опыт показывает, что обучающиеся могут сами способствовать улучшению академических результатов при их активном привлечении к обучению. То есть при условии четкого представления целей обучения и способностей к восприятию, пониманияю изучаемой темы, умению выделения аспектов, требующих внимания, усваивают материал гораздо легче и полнее, чем при пассивном слушании и механическом выполнении задач без осознания их значения. В этом случае возможно взаимное оценивание обучающихся, которое при анализе работы сверстника позволяет точнее понять цель и критерии успеха.

Тот же принцип лежит в основе самооценивания. При правильном понимании стратегии оценивания собственной работы, обучающийся может повысить эффективность обучения и добиться значительного прогресса в своей деятельности. При этом необходима помощь учителя в совместном определении учебных целей, а в последующем обучающийся может самостоятельно направлять свою активность, а педагог осуществляет необходимую поддержку.

Для повышения качества обучения используются также итоговые тесты. Как правило, общегосударственные итоговые тесты, бывают несовместимы с тактикой оценивания для обучения. Но их результаты, при условии тщательного анализа и обсуждения, можно использовать как инструмент формирующего оценивания, который позволяет разработать стратегию для улучшения качества обучения.

Таким образом, оценивание учебных достижений в инклюзивном классе должна быть составляющей учебного процесса, который обеспечивает усвоение знаний, овладение предметными умениями по учебным предметам и коррекционное развитие составляющих психологической готовности к школьному обучению, а также создает условия для успешного развития учебной деятельности.

Заключение

Оценка является составляющей целостного педагогического процесса, и рассматривать ее необходимо только в этом контексте. Оценка обеспечивает обратную связь с учащимися, необходимую для выбора наиболее эффективных методов обучения с целью повышения качества учебного процесса. «Образование, полученное школьниками, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям, которые ориентированы на зону потенциального развития ученика» [32].

Как основное средство измерения достижений и диагностики проблем обучения система оценивания позволяет определять качество образовательного процесса, принимать кардинальные решения по стратегии и тактикам обучения, совершенствовать как содержание образования, так и формы оценивания ожидаемых результатов.

В условиях обновленного содержания образования вводится критериальная система оценивания учебных достижений учащихся, в том числе детей с особыми образовательными потребностями.

Детей с ограниченными возможностями нецелесообразно оценивать по какому-то одному компоненту, важно использование специальной шкалы оценок. Такая подробная разбивка традиционных шкал оценивания позволяет фиксировать даже самые маленькие успехи, минимальное продвижение ребенка в освоении образовательной программы и максимально точно оценивать соотношение между ожидаемым и полученным результатом.

Обучение с особыми образовательными потребностями может протекать успешно только в том случае, если учитель будет постоянно обучать их предметно-практическим действиям, сообщать в доступной форме смысл, значение совершаемых реальных действий, происходящих изменений. Система критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования, должна учитывать это и эффективно мотивировать учащихся.

В данном методическом пособии изложены особенности реализации требований Государственного общеобязательного стандарта начального образования обновленного содержания образования в условиях инклюзивного образования, а именно психолого-педагогические основы, задачи и функции критериального оценивания учебных достижений, требования к системе критериального оценивания, критерии и процедура оценивания учебных достижений школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования

Методическое пособие по системе критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования является ориентиром в практической деятельности по оцениванию индивидуальных достижений учащихся в образовательном процессе.

Глоссарий

1.	Безнадзорные дети	дети, оставшиеся без заботы и попечения со стороны родителей
2.	Виктимные дети	это дети, склонные стать жертвой тех или иных жизненных обстоятельств, ведущих к дезадаптации, социальным отклонениям, десоциализации
3.	Дети с ограниченными возможностями	дети до 18 лет с физическими и/или психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в порядке, предусмотренном законодательством
4.	Дистанционные образовательные технологии	обучение, осуществляемое с применением информационных и телекоммуникационных средств при опосредствованном (на расстоянии) или не полностью опосредствованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.
5.	Девиантное поведение	поведение, отклоняющееся от общепринятых, социально одобряемых, наиболее распространенных и устоявшихся норм в определенных сообществах в определенный период их развития
6.	Дополнительное образование	процесс воспитания и обучения, осуществляемый на основе дополнительных образовательных программ всех уровней с целью всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества и государства
7.	Индивидуальная педагогическая деятельность	деятельность, направленная на оказание образовательных услуг в индивидуальной форме
8.	Индивидуальная программа обучения	программа, составляемая для учащегося с учетом его актуального уровня развития, имеющихся знаний, умений и навыков в области изучаемого предмета и зоны ближайшего развития
9.	Инклюзивное образование	образовательный процесс, направленный

		на устранение барьеров, которые разъединяют детей, на полное включение всех детей в общеобразовательный процесс и их социальную адаптацию, несмотря на возраст, пол, этническую, религиозную принадлежность, отставание в развитии или экономический статус, путем активного участия семьи, коррекционно-педагогической и социальной адресной поддержки персональных нужд ребенка и адаптации не ребенка, а среды к индивидуальным особенностям и образовательным потребностям детей, т.е. путем создания адекватных образовательных условий
10.	Итоговая государственная аттестация обучающихся	процедура, проводимая с целью определения степени усвоения ими государственного общеобязательного стандарта соответствующего уровня образования
11.	Квота приема	предельное количество выделяемых образовательных грантов и кредитов для приема в организации образования, дающие среднее профессиональное и высшее профессиональное образование, граждан из числа инвалидов I, II групп, инвалидов с детства, детей-инвалидов, аульной (сельской) молодежи и лиц казахской национальности, не являющихся гражданами Республики Казахстан, а также детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
12.	Коррекционные занятия	форма организации образовательного процесса во внеурочное время, которая обеспечивает компенсацию или ослабление имеющихся у учащихся физических и (или) психических нарушений
13.	Классы интегрированного обучения	это обычные классы общеобразовательных школ, в которых совместно учатся дети с ограниченными возможностями и дети без таких ограничений
14.	Образование	непрерывный процесс воспитания и обучения, целью которого является достижение высокого уровня

		нравственного, интеллектуального, культурного и физического развития и профессиональной компетентности членов общества
15.	Организация образования, осуществляющая интегрированное обучения	организация образования: дошкольная организация, общеобразовательная школа, в которой обучаются дети с ограниченными возможностями, не имеющие противопоказаний для обучения в общеобразовательной школе
16.	Организация, осуществляющая инклюзивное образование	организация образования: дошкольная организация, общеобразовательная школа, в которой созданы специальные условия для получения образования детей с ограниченными возможностями здоровья, не имеющих противопоказаний для обучения в общеобразовательной школе совместно с учащимися без ограничений
17.	Общеобразовательная школа	среднее общеобразовательное учебное заведение, реализующее основные и дополнительные общеобразовательные программы, состоящее из трех ступеней: начальной, основной и старшей, каждая из которых может функционировать самостоятельно
18.	Общеобразовательная учебная программа	программа, определяющая по каждой учебной дисциплине (предмету), входящей в инвариантный компонент типового учебного плана, содержание и объем знаний, умений, навыков и компетенций, подлежащих освоению
19.	Оралман	этнический казах, постоянно проживавший на момент приобретения суверенитета Республикой Казахстан за ее пределами, и его дети казахской национальности, родившиеся и постоянно проживавшие после приобретения суверенитета Республикой Казахстан за ее пределами, прибывший (прибывшие) в Республику Казахстан в целях постоянного проживания на исторической родине и расселяемый (расселяемые) в регионы, определяемые Правительством Республики Казахстан, и получивший (получившие) соответствующий статус в

		порядке, установленном настоящим Законом.
20.	Особые образовательные потребности	потребности ребенка в получении специальной психолого-педагогической и иной поддержки, которая обеспечивает ему возможность учиться
21.	Промежуточная аттестация обучающихся	процедура, проводимая с целью оценки качества усвоения содержания части или всего объема одной учебной дисциплины после завершения ее изучения
22.	Реабилитация	применение целого комплекса мер медицинского, социального, образовательного и профессионального характера с целью возвращения ребенка с ограниченными возможностями к нормальной жизни и труду в пределах его психофизических возможностей
23.	Раннее вмешательство (ранняя поддержка)	социальная и коррекционно-педагогическая поддержка детей раннего возраста (от 0 до 3 лет), включающая в себя скрининг психофизических нарушений и решение проблем обучения, воспитания и лечения детей с отклонениями в психическом и физическом развитии
24.	Социальная и медико-педагогическая коррекционная поддержка детей с ограниченными возможностями	это деятельность организаций образования, социальной защиты населения, здравоохранения, предоставляющих государственные социальные, медицинские и образовательные услуги, обеспечивающие детям с ограниченными возможностями условия для преодоления, компенсации ограничения жизнедеятельности и направленные на создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества.
25.	Специальные образовательные условия	индивидуализированные методы обучения и воспитания, включая технические средства и среду жизнедеятельности, а также медицинские, социальные и иные услуги без которых невозможно освоение образовательных программ лицами с особыми образовательными потребностями

26.	Специальные классы	классы, которые организуются в структуре общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями, не имеющих противопоказаний для обучения в общеобразовательной школе
27.	Специальные организации образования	организации, созданные для диагностики и консультирования, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями
28.	Специальное образование	дошкольное, общее и профессиональное образование, для получения которого лицам с ограниченными возможностями создаются специальные условия
29.	Социальная адаптация	активное приспособление детей с ограниченными возможностями к условиям социальной среды путем усвоения и принятия ценностей, правил и норм поведения, принятых в обществе
30.	Учебная программа	документ, определяющий по каждой учебной дисциплине содержание и объем знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению
31.	Учебный план	основной документ, регламентирующий перечень и объем учебных дисциплин (предметов) соответствующего уровня образования, порядок их изучения и формы контроля
32.	Психолого-педагогическое сопровождение	целостная, системно организованная деятельность специалистов (психолога, логопеда, специального педагога, социального педагога, учителей, воспитателей), которые создают социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями.
33.	Школьный психолого-медико-педагогический консилиум	форма взаимодействия специалистов организации образования для психолого-медико-педагогического сопровождения
34.	Лица (дети) с особыми образовательными потребностями	лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем, нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных

		программах дополнительного образования
35.	Внешнее суммативное оценивание	определение уровня усвоения знаний и сформированности навыков по завершении основного среднего и общего среднего образования
36.	Внутреннее суммативное оценивание	оценивание, которое определяет уровень освоения знаний и сформированности навыков обучащихся по завершении изучения разделов учебной программы в конце учебной четверти
37.	Образовательная область	составная часть базового содержания начального образования, включающая совокупность родственных учебных предметов
38.	Особые образовательные потребности (нужды)	потребности детей, включая детей с физическими и умственными недостатками, которые по той или иной причине испытывают постоянные или временные трудности для получения образования;
39.	Инвариантный компонент учебной нагрузки	составной компонент типового учебного плана, определяющий учебные предметы, обязательные для изучения всеми обучающимися в организациях образования, независимо от их типа, вида и формы собственности, а также языка обучения
40.	Критерии оценивания	утверждения, которые позволяют учителям и обучащимся признать достигнута ли цель обучения при формативном оценивании (критерии успеха), и утверждения, которые позволяют оценить насколько хорошо обучащийся выполнил работу при внутреннем суммативном оценивании (критерии выставления баллов).
41.	Мониторинг образовательного процесса	систематическое наблюдение, диагностирование, анализ, оценка и прогноз состояния, динамики изменений результатов и условий осуществления образовательного процесса в организациях образования
42.	Типовой учебный план	документ, регламентирующий перечень

		учебных дисциплин (предметов) и определяющий объем инвариантного и вариативного компонентов учебной нагрузки соответствующего уровня образования
43.	Формативное оценивание	оценивание, которое определяет текущий уровень освоения знаний и сформированности навыков обучащихся в повседневной работе на уроке и/или дома и осуществляет оперативную взаимосвязь между обучащимся и учителем в ходе обучения, позволяет обучащимся понимать насколько правильно они выполняют задания в период изучения нового материала и достигают целей обучения
44.	Дескриптор	характеристика, описывающая действия при выполнении заданий
45.	Критериальное оценивание	процесс соотнесения реально достигнутых обучающимися результатов обучения с ожидаемыми результатами обучения на основе выработанных критериев;

Список использованной литературы

1. Закон об образовании от 27 июля 2007 г (с изменениями и дополнениями на 15 апрель 2016 года).
2. Государственная программа развития образования и науки на 2016-2019 годы. – Астана, 2016 год.
3. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. Утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан Республики Казахстан от «01» июня 2015 года № 348.
4. Закон РК № 345 от 8 августа 2002 г. «О правах ребенка в Республике Казахстан».
5. Закон РК № 308-II от 13 апреля 2005 г. «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан».
6. Закон РК № 343 от 11 июня 2002 г. «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями».
7. «Санитарно-эпидемиологические требования к объектам воспитания и образования детей и подростков», утвержденные постановлением Правительства РК №1684 от 30 декабря 201 1 года.
8. Кодекс РК «О здоровье народа и системе здравоохранения» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.01.2014 г.).
9. Национальный план по улучшению качества жизни инвалидов, Постановлением Правительства РК от 16 января 2012 года № 64.
10. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования) утвержден Постановлением Правительства Республики Казахстан от «23 августа 2012 года № 1080.
11. Типовые правила деятельности видов специальных организаций образования для детей с ограниченными возможностями в развитии (утверждены приказом Министра образования и науки от 4 июля 2013 года № 258).
12. Постановление Правительства Республики Казахстан «Об утверждении стандарта оказания специальных социальных услуг в области образования» от 26 марта 2014 года № 262.
13. Конвенция о правах ребенка. Принята Генеральной ассамблеей ООН 20.11.1989 г. Ратифицирована постановлением № 77 Верховного Совета РК от 8 июня 1994 г.
14. Конвенция о правах инвалидов. – ООН. – 30 марта 2007.
15. Саламанкская Декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями: Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями. – Испания. – 1994 г.
16. Государственный общеобязательный стандарт начального образования. Постановление Правительства РК от 25 апреля 2015 года № 327;
17. Типовые учебные планы начального образования. Приказ МОН РК от 30.04.2016 года№233.

18. Алтаева Г. Ж. Роль психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования. (КРО) школа-интернат общего типа, г. Щучинск – 2015 год.

19. Психолого-педагогическое сопровождение и оказание поддержки учащимся с особыми образовательными потребностями в школах на краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной основе. Методические рекомендации.- Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. - 82 с.

20. Методические рекомендации по системе критериального оценивания учебных достижений детей с ограниченными возможностями. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2015. – 54 с.

21. Поташник М.М. Управление качеством образования. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

22. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. / Под ред. В.В. Воронковой. - М: Школа-пресс, 1994, - 416 с.

23. Елисеева И.Г. Планирование процесса обучения математике школьников с нарушением. В пяти частях. Методические материалы. - Алматы. САТР. 2010. – 152 с.

24. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1985, - 46 с.

25. Критериальный подход в оценивании учебных достижений учащихся // Педагогическое образование и наука, № 6, 2009, С. 91-94.

26. Салина Р.М, Жумагазина Г. Критерии оценивания учебных достижений учащихся // Профессионал Казахстана. – №10 (53). – 2007. – С. 30-34 .

27. "Инклюзивное образовательное пространство в школе" статья директора лицея № 1 г. Т.С. Черняевой, Усть-Джегуты, Карачево-Черкасской республики. http://festival.1september.ru/articles/653265/

28. Система критериального оценивания учебных достижений учащихся. Методическое пособие. – Астана. НАО. 2013. – 80 с.

29. Приказ МОН РК «Об утверждении критериев оценки знаний обучающихся» от 21 января 2016 года № 52. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 19 февраля 2016 года № 13137.

30. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2016-2017 учебном году», 2016 г., С. 30-39

31. Правила критериального оценивания учебных достижений обучающихся в организациях образования, реализующих общеобразовательные учебные программы начального образования / Дополнению к Приказу МОН РК «Об утверждении критериев оценки знаний обучающихся» от 21 января 2016 года, № 52., 2016 г., С. 5

32. Поташник М.М. Управление качеством образования. -М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

Содержание

	Введение	58
1	Особенности реализации требований ГОСО обновленного содержания образования в условиях инклюзивного образования в начальной, основной средней, общей средней школе	60
2	Психолого-педагогические основы критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования	65
3	Задачи и функции педагогической оценки учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования	77
4	Требования к системе критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования	82
5	Критерии и процедура оценивания учебных достижений школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования	89
	Заключение.....	101
	Глоссарий	102
	Список литературы.....	109

Инклюзивті білім беру жағдайында
ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың
оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі

Әдістемелік құрал

Система критериального оценивания учебных достижений
учащихся с особыми образовательными потребностями
в условиях инклюзивного образования

Методическое пособие

Басуға 23.08.2016 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 7.

Подписано в печать 23.08.2016 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 7.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
«Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы» РМҚК
010000, Астана қ., Орынбор көшесі 4, «Алтын Орда» БО, 16-қабат

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина
010000, г. Астана, ул. Орынбор, 4, БЦ «Алтын Орда», 16 этаж