

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
Ы. АЛТЫНСАРИН АТЫНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИМ. 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

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. – 57 б.

Система критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Методическое пособие. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2016. – 55 с.

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

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 представляет 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 здравоохранения» (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 нивелирование 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 дифференцированный 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 учащимися. 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 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 организует 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 диагностическо-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 обучающихся 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 обучающихся 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 проследить 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 компетентного 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 усвоения 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 последними 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 достижений с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся должны включать:

- упрощение формулировок по грамматическому и семантическому оформлению;

- упрощение многозвеневой 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 достижений 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 различия. 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 выполнении 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 подходит 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 планируемыми целям обучения будет проводиться 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 особыми 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 замечаний.

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 учащимся 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 в 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 адекватного 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 потребностям обучающихся.

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 регресс) 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 обучающимся 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, пониманию 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

- | | |
|---|---|
| 35. Внешнее суммативное оценивание | программах дополнительного образования 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 обучающихся 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 обучающимся признать достигнута ли цель обучения при формативном оценивании (критерии успеха), и утверждения, которые позволяют оценить насколько хорошо обучающийся 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 обучающихся в повседневной работе на уроке и/или дома и осуществляет оперативную взаимосвязь между обучающимся и учителем в ходе обучения, позволяет обучающимся 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 РК «Об образовании» от 27 июля 2007 г.
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 от «01» июня 2015 года № 348.
4. Закон РК «О правах ребенка в Республике Казахстан». № 345 от 8 августа 2002 г.
5. Закон РК. «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» № 308-ІІ от 13 апреля 2005 г.
6. Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» № 343 от 11 июня 2002 г.
7. «Санитарно-эпидемиологические требования к объектам воспитания и образования детей и подростков», утвержденные постановлением Правительства РК №1684 от 30 декабря 2011 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 // Профессional 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 | 83 |
| 5 | Критерии и процедура оценивания учебных достижений школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования | 90 |
| | 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