

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина



**МҮМКІНДІКТЕРІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫҢ ОҚУ ЖЕТІСТІКТЕРІН
КРИТЕРИАЛДЫ БАҒАЛАУ ЖҮЙЕСІ БОЙЫНША
ӘДІСТЕМЕЛІК ҰСЫНЫМДАР**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО СИСТЕМЕ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ
УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

Астана
2015

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми кеңесімен баспаға ұсынылды (2015 жылғы 26 маусымдағы № 5 хаттамасы)

Рекомендовано к изданию Ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 5 от 26 июня 2015 года)

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

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

Әдістемелік ұсынымдар арнайы және инклюзивті білім беретін, оның ішінде үйде оқытатын педагогтарға, білім беру ұйымдарының басшыларына, облыстық (қалалық) біліктілікті арттыру және педагог кадрларды қайта даярлау институттарының әдіскерлеріне ұсынылған.

Методические рекомендации предназначены педагогам специального и инклюзивного образования, в том числе надомного обучения, руководителям организаций образования, методистам областных (городских) институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2015
© Национальная академия
образования им. И. Алтынсарина, 2015

Кіріспе

Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2012 жылға 25 маусымдағы № 832 Қаулысымен бекітілген Оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту жөніндегі 2012–2016 жылдарға арналған ұлттық іс-қимыл жоспарында функционалдық сауаттылықты дамыту нәтижесімен «жасөспірімдердің практикалық жағдаяттарда игерген білімдерін тиімді қолдануға мүмкіндік беретін негізгі құзыреттілік жүйесін оқушылардың меңгеруі және әлеуметтік бейімдеу процесінде табысты пайдалануы» анықталған. Негізгі құзыреттер - МЖМББС және оқу бағдарламаларында мәлімделген білім нәтижелері түріндегі орта мектеп түлегінің тұлғалық сапасына қойылатын мемлекеттің талабы.

Мектептегі білім мазмұнын заманауи қазақстандық қоғамның серпін сұраныстарына келтіру, функционалдық сауаттылығын дамыту, біліктілік пен дағдыларды қалыптастыру, вариативтілікті және оқыту формалары мен әдістерін таңдау еркіндігін қамтамасыз ету орта білімнің заманауи артықшылықтары болып табылады.

Мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу барысында білім беру процесі оқушылардың психофизикалық ерекшеліктерін және танымдық мүмкіндіктерін ескере отырып бастауыш, негізгі орта, жылпы орта білімнің жалпы білім беру оқу бағдарламаларының негізінде әзірленген арнайы білім беру оқу бағдарламаларын қолдану арқылы іске асырылады. Жалпы білім беру оқу бағдарламалары тұлғаның жалпы мәдениетін, қоғамдық өмірге тұлғаның бейімделуін қалыптастыру міндеттерін шешуге, саналы таңдау және кәсібі мен мамандығын меңгеру үшін негіз құруға бағытталған.

Бүгінгі таңда мүмкіндіктері шектеулі оқушылардың жетістіктерін бағалаудың жаңа жүйесін ендіру қажеттілігі жетті, яғни бағаға жүктелетін қызметтер ресми түрде хабарланып қана қоймай, сонымен бірге практикада жүзеге асырылады.

Оқушылардың дайындық деңгейі туралы ақиқат және анық ақпараттар алу мүмкіншілігі оқыту мүмкіндігі және жеке оқу қорытындылары болу мүмкіндігін ұсыну бойынша сынып оқушылары құрамының біртексіздігін ескеретін критерилерді қолданумен іске асырылады.

Әдістемелік ұсынымдар мақсаты – түрлі санаттағы балалардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесін іске асыруда арнайы педагогтарға және мүмкіндіктері шектеулі балалармен жұмыс істейтін педагогтарға көмек беру.

Ұсынылған материалдар педагогтардың да, сондай-ақ білім беру ұйымдары басшыларының да қолдануына пайдалы болады.

Білім беру ұйымдарының басшылары ұсынылған критерилер мен бағалау рәсімін педагогикалық процесстің түрлі жақтарын талдауда тірек ретінде пайдалана алады.

1 Критериалды бағалаудың әдіснамалық негіздері

Бағалау жүйесі оқудағы негізгі мәселелерді анықтаудың және кері байланысты жүзеге асырудың негізгі құралы болып, сонымен қатар тұтас алғанда білім беру процесінің негізіне салынған қағидаттарды анағұрлым анық бейнелейді.

Білім берудің жаңа стандарттары әзірлеу ісі білім алушылардың жетістіктерін бағалау жүйесімен де байланысты ғылыми және әдіснамалық мәселелерді анықтады.

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

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

Критериалды-бағдарлы көзқарастың қолданылуы білімділік жетістіктерін бағалаудың объективтілік және сенімділік деңгейін айтарлықтай арттырады.

Заманауи мектепте білім алушылардың білімділік жетістіктерін бағалауға критериалды көзқараспен келу талапқа ие, себебі ондай көзқарас білім беру процесінің барлық қатысушыларына өлшенетін критерийлерді және білім беру нәтижелерін көруге мүмкіндік беретін кері байланысты орнатуға көмегін тигізеді.

Бағалау жүйесінің маңызды сипаттамасы қатарында оның тек баға қою кезінде ғана қолданылмай, мұғалім, білім алушылар және ата-аналар арасында білім беру процесінің сәттілігі бойынша қадағалаушы-диагностикалық байланысты тұтас жүзеге асырады.

Мүмкіндіктері шектеулі балалардың білімділік жетістіктерін бағалауда бағалау жүйесі осындай балалардың оқудағы жетістіктерін ғана объективті көрсетіп қоймай, мүмкіндіктері шектеулі балаларды білім беру процесінде қолдау бойынша келесі әрекеттердің жоспарын құру үшін негіз болуы тиіс.

Бағалау жүйесі білім беру процесінің сапасын нықтауға, оқудағы стратегия және тактика бойынша түбегейлі шешімдері қабылдауға, білім беру мазмұнын да, күтілетін нәтижелерді бағалау нұсқаларын да жетілдіруге мүмкіндік беретін оқу жетістіктерін өлшеу және оқу қиындықтарын диагностикалаудың негізгі құралы болып табылады. Мүмкіндіктері шектеулі балалардың білімділік жетістіктерін бағалауда алған нәтижелердің және ерекше білімділік қажеттіліктері бар балаларды оқытудағы жоспарланған мақсаттардың ара-қатынасы мәнді болады.

Мүмкіндіктері шектеулі балалардың ерекшелігін ескеріп, бағалау жүйесін көп функционалды етіп, оны жетілдіру керек. Бағалау жүйесінің бірнеше функциясын атауға болады:

Нормативтік функция білім алушылардың бекітілген мемлекеттік стандартқа қатысты тіркеп, жеке оқушылардың мектеп сыныптарының үлгерімін, мұғалімнің дайындық деңгейі мен жұмыс сапасын қадағалайды.

Ақпараттық-диагностикалық функция білім беру процесінің барлық

қатысушылары арасында баланысты, білім алушылардың, соның ішінде ерекше қажеттіліктері бар балалардың да, мазмұндық және эмоционалдық рефлексиясын қамтамасыз етеді. Бағалау жүйесі білім беру процесінде, нақты сыныпта, нақты бала үшін барлығы дұрыс жүргеніне көз жеткізуге мүмкіндік береді.

Бағалау жүйесі қайсыбір оқу материалының қаншалықты сәтті меңгерілгенін, білім алушылардың қайсыбір дағдыларының қаншалықты қалыптасқанын анықтауға мүмкіндік беруі тиіс. Оқу нәтижелеріне бақылау өлшемдерінің, талаптарының белгілі минимумында білім алушылардың жеткен деңгейін салыстыруға берілген осындай мүмкіндік мүмкіндіктері шектеулі балалар үшін өте маңызды.

Бұл кезде есепті бастау табалдырығы ретінде осындай балалар үшін нақты анықталуға жататын дәл осы міндетті минимумды алу анағұрлым ұтымды көрінуде.

Мүмкіндіктері шектеулі балалардың білім жетістіктерін бағалау білім алушылар дайындығының жалпы деңгейіндегі өзгерістерді де, оқудағы жетістіктерінің және білім беру процесінде мүмкіндіктері шектеулі балаларда орын алатын қиындықтарының шынайы сипаттамасын алуға мүмкіндік беретін оның танымдық қызметінің түрлі салаларындағы табыстарының (ақпаратты меңгеруі, ақпаратты өңдеуі, шығармашылық және жобалық қызмет, ойын жеткізу және т.б.) динамикасын да тіркеуі тиіс.

Бағалау жүйесі мұғалім, оқушы, оның ата-анасы, сынып жетекшісі, сонымен бірге әкімшілік пен білім беру ұйымының педагогикалық ұжымы арасындағы тұрақты байланысты қамтамасыз етуі тиіс, бұл білім беру процесін қалыптастыруға жүйелі көзқарасты қалыптастырып, онысымен оның тұтастығын қамтамасыз етеді.

Одан басқа, мүмкіндіктері шектеулі балалардың оқу жетістіктерін бағалауда білім алушылардың психикасына мейлінше ұқыптылықпен қарап, оларды зақымдайтын жағдайларға жол бермей, мүмкіндіктері шектеулі балалардың психологиялық даму ерекшеліктерін ескеру қажет.

Бағалауға деген жоғарыда аталған көзқарастар білім беру процесінің барлық қатысушыларымен бағалау жүйесіне білімді сәтті алу, кері байланысты орнату, бірақ одан артық емесіндей қажетті құрал ретіндегі қатынасын түсінуін қамтамасыз етуі керек.

Аталған ереже баптары мүмкіндіктері шектеулі балаларды бағалау жүйесінің негізін қалыптастырып, оның қызметінің жалпы шеңберін белгілеп, онымен бір уақытты әрбір нақты алынған білім беру жүйесінің табыстылығы мен толыққандылығына критерий ретінде қызмет атқаруы тиіс.

Критериалды бағалау жүйесінің әдіснамалық негізі ретінде В.П. Беспальконың критериалдық-бағдарлы оқыту технологиясы шыққан [1]. Оның критериалды бағалау теориясындағы негізгі ережелер дәстүрлі білім беру процесінде оқу шарттарының параметрлері әрдайым тіркелген (барлығына бірдей оқу уақыты, ақпаратты беру амалы және т.б.), ал тіркелмеген болып оқу нәтижелері қалуда жүргені негіз ретінде алынған. Американдық психологтар Дж. Керолл және Б. Блумның тұрақты, тіркелген параметр ретінде дәл осы оқу

нәтижелерін бөліп көрсету қажеттігі туралы әзірленген ержелерін негізге алып, В. П. Беспалько бағалау жүйесіне көзқарастарды өзгертуге тырысқан [2]. Бұл жағдайда, американдық психологтардың теориясына сәйкес, оқудың басқа шарттары білім алушылардың барлығымен берілген нәтиже-критерийге жетуі үшін өзгеріп отырады. Осындай көзқарастың негізінде критериалдық-бағдарлы оқыту технологиясы әзірленген, оны сонымен қатар толық меңгеру технологиясы деп те атайды, себебі оның бастама беретін сәті ретінде барлық білім алушылардың қажетті оқу материалын меңгеруге қабілетті болатыны алынған. Барлық мектептегі пәндер бойынша ұсынылатын стандарттар меңгерудің анық критерийлерін әзірлеу үшін негіз болып табылады.

Критериалдық-бағдарлы оқыту технологиясының тиімділігі тапсырмалар түрлерін, бақылау нұсқаларын, білім алушыға көрсетілетін түрлі көмектердің қолданылуы әр оқушыға оларды меңгермей жеке тұлғаның толыққанды оқуы мен дамуы мүмкін болмайтын білімділік критерийлердің белгіленген деңгейіне жетуге мүмкіндік беретінінде.

Критериалдық бағалау жүйесі келесі элементтерді құрайды:

1. Тақырыпты (сабақты) меңгеру критерийлері дәл анықталады, бұл нақты оқу нәтижелерінің тізімінде мәнін табады (білім беру бағдарламасының шеңберінде меңгеру деңгейлерін анықтаумен алынған оқу мақсаттары).

2. Тексеру жұмыстары әзірленеді – тестер, олардың негізгі тағайындауы ретінде негізгі тағайындалуы түзетуші оқу ресімдерінің қажеттілігін анықтау шығады.

3. Оқу материалы жеке үзінділерге (оқу бірліктеріне) бөлінеді, зерделеу барысында қол жеткізуге жататын нәтижелер (критерийлер) анықталады, ағымды тексеру жұмыстары құрастырылады, олар әрбір оқу бірлігін зерделеу мақсаттарына қол жеткізілгеніне көз жеткізуге мүмкіндік береді.

4. Сәйкес оқу әдістері таңдалады, білімділік тапсырмалар құрастырылады.

5. Әр тест сұрағы бойынша балама түзету материалы әзірленеді.

Критериалды бағалау критерийлерге сүйенеді, яғни баға оқушылардың олардың оқу-танымдық құзыреттілігінің дамуындағы түрлі бағыттар бойынша жетістіктерін бейнелейтін құрамдастардан (критерийлерден) қалыптасады.

Критериалды бағалау – шеңберінде бағалаудың және өз бетінше бағалаудың түрлері, нұсқалары мен әдістері қолданылатын көзқарас.

Критериймен бағалауда:

- оқушы өз оқуында шынайы субъект болады;
- оқушының мектептегі алаңдаушылық деңгейі төмендейді;
- мұғалім «соңғы инстанциядағы сот» рөлінен кеңес беруші, маман, тьютор рөліне ауысады.

Осылайша, критериймен бағалау өз құрамында оқушылардың және мұғалімдердің денсаулығын сақтау әлеуетін алып жүреді.

Критериймен бағалау мұғалімге арналған түбегейлі мақсат тұтатын ережелердің бір қатарын қарастырады:

1. Баға көмегімен оқушының жеке тұлғасы емес, тек оның жұмысының ғана бағалануын.

2. Оқушының жұмысы өзге оқушылардың жұмыстарымен тікелей

салыстырумен емес, эталонмен (үздік орындалған жұмыстың үлгісімен) салыстырылуын.

3. Нақты тапсырмалардың түрлі формаларының қолданысын және мұратты орындалған тапсырмалардың нақты және анық сипаттамаларының болуын.

4. Эталонның оқушыларға алдын-ала белгілі болуын.

5. Оқушы өз бетінше өзінің жеткен деңгейін және өз бағасын анықтай алатын бағаны шығарудың нақты алгоритмінің әзірленуін. Өз бетінше бағалау, сонымен қатар, оқушылардың өз жұмысына рефлексиясын да қарастырады. Рефлексия білім алушы жеке тұлғасының дамуындағы міндетті шарт, оның оқушы ретінде дамуының қажетті құрамдас болып табылады.

6. Оқушылардың өз бетінше бағалауға өтуге бет алып, бағалау үрісіне қосылуын.

7. Бағалауға тек оқытып-үйретіп отырғанды ғана салуға болады, сондықтан бағалау критерийлері – бұл оқу мақсаттарының нақты мән табуы.

8. Пән бойынша жалпы оқу мақсаттары оқушылардың нақты осы пән бойынша жетістіктерін бағалауда критерий болып табылып, оқушының жеке жұмыстарымен айқындалған нәтижелерді жинақтауға мүмкіндік береді.

Осылайша, критериалды бағалау білім алушының оқу жетістіктерін нақты анықталған, ұжымдасып әзірленген, оқу процесінің барлық қатысушыларына алдын-ала белгілі критерийлермен салыстыруға негізделген, білім беру мақсаттары мен мазмұнына сәйкес келетін. Білім алушылардың оқу-танымдық құзыреттілігін қалыптастыруға ықпал ететін процесс ретінде дәріптеледі.

Бүгінгі күні білім алушылардың жетістіктерін критерийлермен бағалауға екі басым көзқарас белгіленді. Критериалды көзқарасқа бірінші көзқарас оқу үрлісінің типологиясына және бағалардың сәйкес шкаласының ара-қатынасына негізделген. Осылайша, жағдай түрлерінің әрбіреуінің ішінде оқушы «1»-ден бастап «5»-ке дейінгі бағаларды алуы мүмкін. Бұл жағдайда тапсырмалардың күрделілігі бойынша кезектестігі қамтамасыз етіледі. Онымен бір уақытта бұл көзқарас білімдерді сынып-сабақ жүйесінің жағдайларында қолданып отырғаны кезеңінде шектеледі, «білімнің өмірге шығуы» жүйелігін қамтамасыз етпейді, бұл функционалдық сауаттылығының толық көлемінде қалыптаспайды.

Критериалды бағалауға екінші көзқарас білімді өңдеу - ұғынуды-қолданысты-жүйелендіру мен жинақтау деңгейлеріне және оларға сәйкес бағалау шкаласына негізделген. Ең алдымен білім алушылардың икемдерін қадағалайтын осындай бағалаудың нәтижелері олардың функционалдық сауаттылығына қол жеткізу қырынан толықтыруды талап етеді. Нақты көзқарас білімдегі күтілетін нәтижелерге жетудегі және оларды бағалаудағы қажеттіліктерді толық қамтымайды.

Критериалды бағалау білім алушылардың жеке психологиялық-педагогикалық ерекшеліктеріне сәйкестікте іске асырылады.

Критериалды бағалау жүйесі білім алушылардың оқу-танымдық белсенділігін, олардың шығармашылық және зерттеушілік аясын, оқудағы дербестігін және ақпарат ағынында бағдарлануын қалыптастыру және дамыту үшін жағдайлар мен мүмкіндіктерді жасау мақсаттарын анықтайды.

2 Критерийлерді жобалау: тәсілдері және құралдары

Оқушыларды оқытудың нәтижесі білім, икем, дағды және құзыреттілік болатын жаңа білім беру парадигмасын енгізудің аясында оқу жетістіктерін бағалау жүйесін өзгерту мәселесі өзекті болып отыр.

Оқушылардың оқу мақсаттарға жету деңгейін анықтау оқу жетістіктерін бағалаудың мақсаты болып табылады, яғни:

- оқу деңгейін, оқыту деңгейін;
- бағдарламалық материалдарды жетік меңгеру және оқыту нәтижесінің сапасын арттыру үшін оқушылардың жеке дара траекторияларын анықтау.

Оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың міндеттері:

- оқу материалдарды меңгеру деңгейін анықтау;
- оқытудың нәтижесі мен күтілетін нәтижелердің сәйкестігін айқындау;
- оқушылардың оқудағы кемшіліктерін жою бойынша түзету жұмыстарын жүргізу;
- оқушылардың оқуға уәждерін арттыру;
- сын тұрғыдан ойлау және өзін-өзі бағалау дағдыларын дамыту болып табылады [3].

Оқыту жетістіктерін бағалау сұрақтары бойынша ғылыми-педагогикалық әдебиеттерді талдау кезінде оқу жетістіктерді бағалаудың көптеген әдіс-тәсілдері бар екенін көруге болады. Ғылымда және тәжірибеде онбалдық (В. Симонов), он екі балдық (В.П. Беспалько), рейтингтік және басқа да бағалау жүйелері бар. Бағалауда бірнеше түрлі балл қолданылып және ғалымдардың бұл сұрақ бойынша ойлары әр түрлі болса да, барлық жүйенің бір ортақ түйіні бар, ол -бағалаудың критериалдығы және оқу материалдарын меңгеру деңгейлерін саралау болып табылады. Оқылатын материалдарды терең меңгеру деңгейлерін нақты саралау әрбір бағаның критерийін тұжырымдауға мүмкіндік береді, яғни, ол оқыту нәтижесін бағалауда субъективизмнің болдырмауына әкеледі.

Оқушылардың оқу іс-әрекеттерін критериалды бағалау дегеніміз – төменде көрсетілген критерийлер жинағы бойынша оқушылардың оқу іс-әрекеттері нәтижесіне мағыналық сипаттама беретін жеке іс-әрекеттік оқыту шарттарында қолданылатын баға:

- ойлау іс-әрекеттер деңгейі;
- жобалық іс-әрекетті жүзеге асыру деңгейі;
- өздігінен білім алу деңгейі;
- аналитикалық білім деңгейі;
- арнайы және жалпы оқу икемдерін меңгеру;
- танымдық белсенділік және креативтілік деңгейі.

Сонымен қатар басқа да критерийлер болуы мүмкін. Критериалды бағалау баланың дамуына және оның оқу іс-әрекетінің белсенді субъектісі ретінде қалыптасуына бағытталған. Ол оқушының тәжірибелік іс-әрекетінде орындаған мазмұны мен сапасын сипаттайды, сонымен бірге кемшілік пен жетіспеушілікті белгілемейді, яғни критериалды бағалау жүйесінде теріс бағалар жоқ.

Бағалау критерийі бірмәнді, бір мағыналы және оқу жұмысының масқаттарын бейнелеу қажет, және ол педагогикалық бағалаудың құралы болып қана табылмайды, сонымен қатар оқушының өзін - өзі бағалау және бір бірін бағалау құралы болып табылады.

Қазіргі уақытта оқушылардың оқу іс-әрекеттерін бағалаудың біртекті критерийлері әзірленбеген. Ол, яғни, критерийлердің негізінде қандай да бір педагогикалық мақсаттар таксономиясы болу қажеттілігіне байланысты. Бүгінгі күні деңгейлердің санымен ерекшеленетін көптеген таксономиялар түрлері бар. Әртүрлі авторлар үштен онға дейін деңгейлерді ұсынады (1-кесте).

1-кесте – Оқу материалдарын меңгеру деңгейлеріне сәйкес оқу жетістіктерін бағалау критерийлері

Авторлар	Оқу жетістіктерін бағалау критерийлері
Блум Б.	Білу, түсіну, қолдану, анализ, синтез, бағалау
Симонов В.П.	Ажырату, есте сақтау, түсіну, қарапайым икем мен дағды
Королева В.Г.	Репродуктивті өздігінен айту, репродуктивті алгоритмдік іс-әрекет, продуктивті эвристикалық іс-әрекет, продуктивті шығармашылық іс-әрекет
Беспалько В.П.	Оқушылық (таным бойынша іс-әрекет), алгоритмдік (типтік есептерді шешу), эвристикалық (іс-әрекеттерді таңдау), шығармашылық (іс-әрекеттерді іздеу)
Максимова В.Н.	Тану, есте сақтау, түсіну, қолдану (тақырыптық жалпылама, пәндік жалпылама, пәнаралық жалпылама)
Скаткина М.Н.	Түсініктемелерді айту, түсініктемелерді тану, түсініктемелерді қолдану, түсініктемелер жүйесін айту, түсініктемелер жүйесін қолдану
Хижнякова Л.С., Синявина А.А.	Сипаттау, салыстыру, классификациялау, түрлендіру, модельдеу, жүйелеу, интерполяция, экстраполяция, дивергенция, конвергенция

Оқушылардың жеке жетістіктерін бағалау келесі критерийлер бойынша жүзеге асырылады:

– оқушылардың ақпараттық және таңбалық жүйелер, адам, табиғат, қоғам туралы ғылыми-білім жүйелері негізінде оқу-практикалық есептерді шешуге қабілеттіліктері;

– оқу-танымдық, зерттеушілік, құрастырушылық, жобалық іс-әрекеттердің болуы;

– коммуникативтік, ақпараттық және аналитикалық іс-әрекеттің жалпыланған тәсілдері.

Критериалды бағалаудың барлық жүйесі ерекше оқытуды қажет ететін балалардың мүмкіндіктеріне бейімделген болуы тиіс, ал критерийлер олардың

ерекшеліктері мен білім алу қажеттіліктерін ескере отырып әзірленуі қажет.

Бағалаудың жаңа жүйесі мектеп түлегі тұлғасына деген жаңа білім беру парадигмасының талаптарын ескеріп, сондай-ақ ерекше оқытуды қажет ететін балалардың түрлі мүмкіндіктерін ескере отырып құрастырылу қажет. Сондықтан, оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау жүйесі мектептегі құзыреттілік білім беру шарттарында келесі қағидаттарды ескеру арқылы әзірленуі қажет:

- меңгеру деңгейін саралау;
- критериалды бағалау;
- бағалаудың объективтілігі;
- бағалауды дараландыру;
- бағалауды жариялау.

Оқушылардың оқу материалдарды меңгеру деңгейін саралау қағидаты бағалау шкаласының критериалды бағалау негізін әзірлеуге мүмкіндік береді, яғни ол оқушылардың оқу жетістіктері объективті болуын қамтамасыз етеді. Бағалауды жариялау психологиялық сипаттағы көптеген мәселелерді шешуге мүмкіндік береді. Яғни, олар қанағаттанарлықсыз баға үшін оқушылар мен ата-аналар арасындағы дауласу, соңғы алынған бағаға наразы көрсеткені үшін оқушылар мен мұғалімдер арасындағы дауласу, екі жақты түсінбеушілік болғанда мұғалімдер мен ата-аналар арасында дауласу болып табылады.

Оқушылар, олардың ата-аналары және мұғалімдер әрбір оқушының қандай да бір уақыт аралығында (тоқсан, жыл) оқу жетістіктерін салыстыра отырып, даму динамикасын әрқашан қадағалап отырады. Сонымен, мектепте құзыреттілікті білім беру шарттарында жоғарыда айтылған бағалау қағидаттарын ескере отырып оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау жүйесін әзірлеу мектеп тәжірибесі қажеттіліктері мен жаңа білім беру парадигмасы талаптары арасындағы келіспеушілікті болдырмауға мүмкіндік береді.

Бағалау жүйесін жетілдіру, көп атқарымды және жұмысқа қабілетті ету қажет, әсіресе инклюзивті білім беру жағдайында, яғни ол:

- оқушының оқу материалдарын қаншама табысты меңгергенін немесе практикалық дағдыны қалыптастырғанын анықтауға мүмкіндік беру;
- әртүрлі танымдық іс-әрекет салаларында оқушылардың табыс динамикасын көрсету;
- оқушылардың өз-өздерін бағалауға жағдай жасау, мадақтау, дамыту негізінде механизм құру;
- «мұғалім-оқушы», «ата-ана -сынып жетекшісі», «әкімшілік-педагогикалық ұжым» байланыстарын қарастыру қажет.

Жоғарыда айтылғандар оқу үдерісінің қалыптасуына жүйелік көзқарасты қамтамасыз етеді, ендеше оның тұтастығын қамтамасыз етеді.

Критериалды бағалау оқушы дағдысын дамуын бағалауға мүмкіндік беретіні анықталған (білу және түсіну, білімді қолдану, сын тұрғыдан ойлау, топтағы ынтымақтастық және жеке жұмыс, тыңдау, айту, жазу, оқу, зерттеулерді жүргізу, шешімдерді тұжырымдау, рефлексия). Критериалды бағалау, біріншіден оқушылардың оқу жетістіктерін объективті бағалау үшін

енгізіліп отыр. Екіншіден, ол оқушылардың білім сапасы деңгейін нақты анықтауға негіз болады.

Критерий – қандай да бір қойылған талаптарға сәйкестікті бағалау бойынша шешімді қабылдау ережесі, негіздемесі немесе қасиет болатыны белгілі. Сонымен, оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау критерийлері Б. Блум таксономиясы бойынша оқу мақсаттарының сипаттамасы, сонымен қатар В.П. Беспальконың меңгеру деңгейінің сипаттамасы бола алады (2 кесте).

2 кесте –оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау критерийлері

Деңгейлер	Бағалаудың көрсеткіштері
1	2
Төменгі (рецептивті)	Оқу нысанына қызығушылығы жоқ және танып білуге талпынысы жоқ
Қанағаттанарлық (рецептивті-репродуктивті)	Оқу нысанын тану, терминдердің мағыналарын білмей олармен жұмыс жасау, имитациялық есептерді орындау (үлгі бойынша), өзгерген жағдайларда алгоритмдерді қолдана алмау. Берілген оқу материалының жалпы құрылымын білмеу, оны жартылай айту, жауапта қателер жіберу, орындау алгоритмін біреудің көмегімен қолдану, тапсырмаларды орындауда өзіндік дағдылардың болмауы
Орташа (репродуктивті-продуктивті)	Оқу материалын репродуктивті деңгейде мағынасын түсінбей механикалық меңгеру, сұрақтарды жетелеу негізінде жауапты жартылай айту, алған білімін тәжірибеде қолдана алмау, есептерді шешудің алгоритмін өздігінен қолдануға тырысу. Оқу материалын түсіну, оны айту, оқуға қызығушық көрсету, нәтижеге жетуге ынтасын салу, әрі қарай танымдық үдеріс үшін мағынасын толық түсінбей оқу икемдерінің орташа деңгейіне ие болу.
Жеткілікті (продуктивті)	Оқу материалдарын жеткілікті меңгеру, әдеттегі оқиғада үлгі бойынша тапсырмаларды орындау дағдыларына ие болу, вариативті жағдайда тапсырмаларды орындауда қиналу, тапсырмаларды өздігінен орындауға тырысу, шығармашылық жұмыстарды топта орындауға тырысу, есепті өздігінен шығармашылықпен шешу дағдыларының болмауы. Оқу материалдардың когнитивтік құрылымын анықтау негізінде оны меңгеру, оқылатын материалдардағы бөлімдер арасында байланысты көру, типтік, вариативтік және мәселелі жағдайларда алған білімдерін қолдана білу, көрсетілген қателіктерді өздігінен шешуге қабілетті болу, шығармашылық тапсырмаларды топта шешуге уәждену, қателерін жою бойынша мақсат қоя білу.

2-кестенің жалғасы	
1	2
Жоғарғы (продуктивті шығармашыл/ шығармашылықпен қолдану)	<p>Оқу материалдарын жетік меңгеру және типтік, вариативтік және мәселелі жағдайларда өзбетімен қолдану, алынған білімін шығармашылықпен қолдану дағдыларына ие болу, өзінің жіберген қателерін өзгерте алу, есептерді шешу дағдыларын жетілдіру бойынша іс-әрекеттерді жоспарлау, алған білімдерін өмірлік жағдайдағы мәселелерді шешу үшін қолдану.</p> <p>Оқу материалдарын жетік меңгеру, өзінің қосуымен және аргументтермен айтып беру, мәселелі жағдайларда әртүрлі оқу материалдарымен жұмыс жасау, шығармашылық сипаттағы тапсырмаларды орындау, өздігінен жұмыс жасау және шығармашылықпен жақындаудың жоғары деңгейі, әрекет тізбегінде кішігірім қателіктер жіберу.</p> <p>Оқу материалдарына шығармашылық мағына беру, оқиғалар мағынасын терең ойлау үшін қосымша дереккөздерді қолдану, материалдың конгитивті құрылымын түсіну, құрылымның жетіспейтін элементтерін айқындау, толтыру, оқылатын материалдардың мәселелік аспектілерін ерекшелеу, пәнді оқудағы уәж, алған білімдерін мәселелерді шешу үшін креативті қолдану, жалпылау, жүйелеу және ойлап шығару.</p>

Критериалды бағалау – бағалау мен өзін өзі бағалаудың әртүрлі пішіні, әдістері аясында қолданылатын тәсілдеме. Критериалды бағалаудың функциялары (нормативті, диагностикалық, оқытушы, ұйымдастырушы, тәрбиелеуші, бағыттаушы, ақпараттық) мен қағидаттары айқындалған (3 кесте).

3 кесте – критериалды бағалаудың қағидаттары

Қағидаттар	Мазмұны
1	2
Білім беру үдерісі мен тәрбиелеудің байланысы	Өлшеу параметрлері оқыту мен тәрбиелеу нәтижелеріне МЖМБС және оқу бағдарламаларының талаптарымен анықталады
Маңыздылық	Оқытудың маңызды нәтижелері мен оқушының іс-әрекетін бағалауға екпін қою
Объективтілік және әділдік	Әсер ету құралы болмайтын бағалаудың нақты критерийлерін таңдауды жүзеге асыру.
Адекваттық	Оқытудың мақсаты мен нәтижесіне білім, икем, дағды, құзыреттілік, құндылықтарды бағалаудың сәйкестігі.

3-кестенің жалғасы	
1	2
Біріктірілген	Бағалау оқыту үдерісінің негізгі бөлігі ретінде болады
Ашықтық және жарияық	Бағалау жолдары және критерийлер оқушыларға алдын ала айтылады, оқушылар бағалау критерийлерін әзірлеуге қатысады
Сенімділік	Сенімділік деңгейі бірдей шарттарда жүргізілген өлшеу нәтижелерінің ұқсастығын көрсететін сенімділік коэффициентімен анықталады
Тиімділік	Уақыт, шығындар, мақсатқа жету деңгейі сияқты анықталған талаптарға сай мақсаттарды және жоспарларды жүзеге асыру
Анықтық	Өлшеудің анықтылығы зерттелетін педагогикалық құбылыстың қажетті критерийлерін өлшеуге мүмкін беретіндігін көрсетеді.
Жүйелілік және бірізділік	Бағалау тәртібі тізбекті және мезгілді жүзеге асырылады.
Жанжақтық	Функциональдық сауаттылықты қалыптастыру міндеті пәннің мазмұнын меңгеру бойынша өлшеу жүргізуді талап етеді.
Ізгіниетшілділік	Жетістіктің артуына әсер ететін мұғалім мен оқушы арасында серіктестік қатынасты орнату

Педагогика критериалды бағалаудың жағымды аспектілері көрсетілген: оқушы өзінің оқуында нақты субъект бола алады; оның мазасыздануы төмендейді, мұғалім кеңесші, маман, тьютор рөлінде болады.

Сонымен, критериалды бағалау оқушылар мен мұғалімдердің денсаулығын сақтау әуелетін, әсіресе ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқыту барысында маңыздылығын көрсетеді.

Жалпы білім беретін ұйымдарда ағымдағы және қорытынды оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі оқушылардың функционалдық сауаттылықтарының даму процесіне сәйкес болу қажет және оқу әрекетінің барлық түрлерінің нәтижесін, оқу материалын меңгерудің процессуалдық жағы мен оқушылардың жеке және тұлғалық сапаларының көрінуін ескеру қажет.

3 Оқушылардың түбегейлі құзыреттіліктерінің қалыптасуын бағалау механизмі

Қазіргі уақытта білім беру саласының басымдылықтары ретінде мектеп оқушыларын өмірге, еңбекке дайындау білім нәтижелерін қайта қарастыруды талап етеді. Білімділік нәтижелерінің заманауи тұрғысындағы ұғымы оқу пәнін меңгеруге қатысты білімдердің, біліктердің және дағдылардың әдеттегі тізбегінің шегінен тыс шығуда. Білімділік нәтижелер оқушының мектепте оқуының ақырғы өнімі болып, білім алушылардың жеке тұлғасында орын алған сапалы өзгерістерді білдіріп, оның жүріс-тұрысында, әлеуметтік ортамен қатынасқа түсуінде көрініс береді.

Бұл дегеніміз білімділік нәтижелеріне қол жеткізуді бағалау маңызды құрамдас ретінде мектеп оқушыларының функционалдық сауаттылығының Қазақстанда дамуы мақсаттарының және іс-қимылдарының негізгі бағыттары қатарына қосылған.

Оның адаммен жүре қабылданатын қабілетін түсіне отырып, «Мектеп оқушыларының функционалдық сауаттылығын дамытудың Ұлттық жоспарында» қарастырылған жеті түбегейлі құзыреттілікті келтірейік [4]:

1. Жеке тұлға құзыреттілігі – өзін-өзі ұйымдастыруға, өз бетінше жетілуге, өз бетінше өмірлік және кәсіби бағдарын анықтауға, өзін-өзі танытуға, толеранттылыққа қабілеттілік.

2. Азаматтық құзыреттілік – түрлі өмірлік жағдайларда өзінің айқындамасын білдіргенде өзінің отаны үшін жауапкершілік алуға, қазақстандық сана-сезімін көрсетуге қабілеттілік.

3. Әлеуметтік құзыреттілік – әлеуметті бейімделуге және қоршаған ортамен өзара табысты әрекеттесуге қабілеттілік.

4. Басқарушылық қабілеттілік – түрлі өмірлік жағдайларда өзін-өзі ұйымдастыруға, өзін-өзі басқаруға және түрлі мәселелерді шешуге қабілеттілік.

5. Коммуникативтік құзыреттілік – қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде ауызша және жазбаша өнімді коммуникацияға (қатынасқа) қабілеттілік.

6. Ақпараттық құзыреттілік – өз бетінше танымдық қызметке қабілеттілік, өмір бойында білім алуға икемі.

7. Технологиялық құзыреттілік – технологияларды, соның ішінде ғылыми, санды түрлерін ұтымды пайдаланушы деңгейінде қолдану қабілеттілігі.

Білім беру саласындағы мәнді басымдылықтар деп іріктелген жеті құзыреттіліктің жиынтығы мектеп оқушысының мектепте оқуы барысындағы түрлі кезеңдерінде өмірлік тіршілігіндегі дайындығы үшін қажетті функционалдық сауаттылықты білдіреді. Ол мектеп алды және мектептегі білім деңгейлері бойынша нақтыланып, сонымен қатар қайсыбір құзыреттіліктері әлдебір оқу пәнінің шеңберінде үстем танылады [5].

Арнайы сыныптардағы білім беру процесі оқуда, тәрбиеде және түзетеді дамыту жұмысындағы сараланған және жеке ықпал қағидаттарын сақтаумен іске асырылады. Түзету компоненті бойынша оқу бағдарламалар оқушыларды өмірге тікелей қосуға дайындауға деген еңбек қызметі мен әлеуметтік-бейімдеуші бағдарына, жүріс-тұрыс нормаларын, әдеттегі гигиеналық,

коммуникативтік, тұрмыстық дағдылардан бастап, күрделі әлеуметтік дағдыларға дейінгі әлеуметтік өмір үшін қажетті болатын сәйкес дағдылары мен әдеттерін шындауға деген практикалық және түзетуші бағдарына ие.

Білімділік жетістіктердің нәтижелері мүмкіндіктері шектеулі (МШ) балалардың білім сапасын бағалау үшін мәнді болып табылады. Мүмкіндіктері шектеулі балалардың білімділік жетістіктерін бағалауға көзқарастарды анықтағанда келесідей қағидаттарға негізделген жөн:

- білім алушылардың негізгі білімділік аясы, соның ішінде оларды жасы мен даму мүмкіндіктеріне сай келетін өмірдің барлық маңызды салаларына қосу үшін қажетті болатын әлеуметтік тәжірибесі (өмірлік құзыреттіліктер) бойынша академиялық білімдердің меңгерілгенін бағалауды көздейтін негізгі білімділік бағдарламаның мазмұнын меңгерудегі білімділік жетістіктерін бағалаудың *кешенділігі*;

- ДМШ (даму мүмкіндіктері шектеулі) балалардың даму және білімділік қажеттіліктерінің типологиялық және жеке ерекшеліктерін ескерумен жетістіктерін бағалаудың *саралануы*;

- білім алушылардың психикалық және әлеуметтік дамуындағы өзгерістерді, жеке қабілеттіліктері мен мүмкіндіктерін зерделеуді көздейтін олардың негізгі білімділік бағдарламаның мазмұнын меңгерудегі жетістіктерін бағалаудың *динамикада* болуы;

- түрлі білім беру ұйымдарындағы білім алушылардың жетістіктерін бағалауда объективтілікті қамтамасыз етуге қабілетті болатын білім алушылардың білімділік бағдарлама мазмұнын меңгеруіндегі жетістіктерді бағалау параметрлерінің, критерийлерінің және құралдарының *бірыңғай* болуы.

МШ балаларға білім берудегі тұтас процестің негізгі заңдылықтарын көрсетіп, бұл қағидалар өзара тығыз байланыста жүріп, бір уақытта олардың біліміндегі нәтижелерді бағалауды жүзеге асыру процесінің түрлі қырларына қатысты.

Арнайы педагогикада *негізгі функцияларға*:

- *қадағалаушы*: жеке оқушының (сыныптың, топтың) жетістік деңгейін, жаңа материалды меңгеруге дайындық деңгейін анықтайды, сәйкесінше бұл педагогке оқу материалын жоспарлауға және түсінікті баяндауға, қажетті жеке көмекті дер кезінде ұйымдастыруға, туындауы мүмкін қиындықтардың алдын алуға мүмкіндік беруді;

- *оқу-түзетуші*: жаңа материалды зерделеу дайындығына, оның меңгерілуіне, қайтып өңделуіне, білімдерді нақтылап, тереңдетуге, оларды жүйелеуге, алған біліктері мен дағдыларын жетілдіруге бағытталған білімділік жетістіктерін бағалаудың арнайы ұйымдастырылуын қамтамасыз етуді;

- *диагностикалық-түзетуші*: білім алушыда оқу процесінде туындайтын қиындықтардың себептерін айқындайды, білімді меңгерудегі ақаулықтарды анықтайды, оларды жобға бағытталған түзетулерді енгізуді;

- *ынталандырушы-мотивациялық*: *оқушылардың білімділік жетістіктерін бағалаудың арнайы ұйымдастырылуын* анықтайды, өзінің көрсеткен нәтижелерін жақсарту қалауына түрткі болады, белсенділікті

дамытып, оқудағы оң мотивацияларды қалыптастыруды;

– *дамытып тәрбиелеуші*: сақталған анализаторларын (талдағыштарын) қолданып, өз бетінше және үңіліп еңбектену икемдерінің қалыптасуына, бақылау және өз бетінше бақылау, оқу қызметіндегі рефлексия амалдарын қолдануға ықпал етуді жатқызады.

Оқушылардың білім беру бағдарламасының мазмұнын меңгерудегі білімділік жетістіктерін бағалау жүйесін әзірлеуде білім алушылардың дайындық деңгейіне МЖМБС-да келтірілген талаптарға бағдар алу қажет.

Білім алушылардың дайындық деңгейлері үш аспектіні қамтумен бағаланады:

- 1) жеке (тұлғалық) нәтижелер;
- 2) жүйелі-әрекетті нәтижелер;
- 3) пәндік нәтижелер.

Жеке (тұлғалық) нәтижелер білім алушының тәрбиеленуінің, әлеуметтенуінің, рухани, шығармашылық және дене дамуының психологиялық-физиологиялық мониторингі нұсқасында қадағаланып, оның портфолиосында тіркеледі.

Жүйелі-әрекетті нәтижелер білім алушының пәнді олимпиадалар, таңдауы бойынша курстар бойынша жетістіктері, оқу шығармашылық жобаларын орындауы, сонымен қатар зерттеуші қызметінің басқа да түрлері бойынша анықталып, оның портфолиосында тіркеледі.

Пәндік нәтижелер білім алушының орта білімнің базалық мазмұнын меңгеру бойынша білімділік және іс-әрекеттік дайындығында көрініс табады.

МШ білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалауда жоғарыда аталған үш аспект қолданыс табады. 2013 жылғы 4 шілдедегі №258 Дамуындағы мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған арнайы білім беру ұйымдары түрлерінің қызметтеріндегі үлгілік ережелерге сәйкес, көру, есту қабілеттерінің, сөйлеу, тірек-қимыл аппаратының бұзылыстары бар, психикалық дамуы тежелген балаларға арналған арнайы білім беру ұйымдары білім беру процесін білімділік деңгейлерінің мынадай жалпы білім беру бағдарламаларына сәйкес іске асыруда: мектепалды тәрбиелеу мен оқыту, бастауыш білім, негізгі орта білім, жалпы орта білім.

Сонымен, көру, есту қабілеттерінің, сөйлеу тілі, тірек-қимыл аппараты бұзылған, психикалық дамуы тежелген балалар жалпы білім беру бағдарламаларын меңгереді және қалыпты дамыған құрбыларының нәтижелеріне сәйкес нәтижелерге жетеді. Оқушылар білім мазмұнын сол уақытта және қалыпты дамыған құрбыларымен бірге меңгереді.

Бірқатар балаларға бағдарламаны меңгеруде едәуір ұзақ мерзімдер қажет, бірақ нәтижесінде олар қалыпты дамуындағы балалар білімінің бастауыш, негізгі және орта деңгейлеріне сайма-сай келеді. Олардың жеке жетістіктері дамуындағы қалыпты құрдастары үшін қабылданған критерийлемен және көрсеткіштермен бағалану мүмкіндіктеріне ие болғаны маңызды.

Бұл жағдай олардың білім саласындағы тең құқықтары мен олардың орындауына жататын тең міндеттерін растайды. Осыған орай, олардың жетістіктерін бағалаудың негізгі мазмұны шектеулерін, яғни көру және есту

қабілетіндегі, сөйлеу тіліндегі, тірек-қимыл аппаратындағы, әлеуметтік-эмоционалдық аясындағы бұзылыстарын ескере отырып, қалыпты дамуындағы құрдастарына ұқсас болуы мүмкін. Бұл кезде көру қабілеті бұзылған балалардың Л.Брайль шрифті және/немесе жазық басылған шрифті менгеруі секілді өзіне тән (спецификалық) оқу дағдыларының қалыптасуын бағалау керек.

МШ бар балалардың жетістіктеріндегі тексеруге жататын көрсеткіштер олар үшін мәнді өмірлік құзыреттіліктермен толықтырылуы мүмкін, олар:

- өзінің мүмкіндіктері мен шектеулері туралы сай түсініктің қалыптасуы;
- ересектермен және айналадағы адамдармен қарым-қатынасқа түсу қабілеті;
- күнделікті тұрмысында әлеуметтік-тұрмыстық біліктердің болуы;
- байланысқа түсу дағдыларын және әлеуметтік өзара әрекеттесуде көпшілікпен қабылданған ресімдерін меңгеруі;
- әлеуметтік ортасын, ондағы өзінің орнын түсіну, жасына сәйкес құндылықтарды және әлеуметтік рөлдерді қабылдауы.

Балалардың белгілі бір топтары үшін олардың дамуындағы сапалы және санды сипаттамаларды көрсететін өмірлік құзыреттіліктерді бағалау критерийлері қажет.

Көру, есту қабілеттерінде, тірек-қимыл аппаратында күрделі бұзылыстары, психикалық дамуында тежелулері бар балалардың санатын да ескеру қажет.

Олардың жалпы білім беру бағдарламаларын меңгеру нәтижелері бастауыш жалпы білім деңгейіне сәйкес келмейді. Ондай балалар жоғары сыныптардағы білімін бастауыш сатыға сабақтас бағдарламасына сәйкес бағдарлама бойынша жалғастыра алады.

Жетістіктерді формальды бағалауға балалардың бұл санаты жатпайды. Алайда, осы топтағы балалардың білім сапасына мониторинг міндетті болуы тиіс.

Осыған орай, МШ балалардың түрлі топтарындағы шынайы жетістіктер туралы объективті қорытындыларды жасауға мүмкіндік беретін критерийлер, көрсеткіштер және индикаторлар жүйесінің нақты тізбегі болатындай бағалаудың жүйесін түзу маңызды.

Бағалау критерийлері дамуындағы түрлі бұзылыстары бар білім алушылар үшін бірыңғай, ал оның жеке көрсеткіштері ерекшеленуі де мүмкін.

Балалардың әр түрлі санатындағы білім алушылардың арасында дамуындағы ауыр және көптүрлі бұзылыстарымен де балалар бар, олар үшін білім алу жеке мүмкіндіктеріне сәйкес келетін жеке білімділік бағдарламалары бойынша оқытуды көздейді.

Осылайша, жеке білімділік бағдарламалары бойынша білім алып жүрген мектеп оқушыларына жүргізілетін психологиялық-педагогикалық зерделеу олардың білім беру мазмұнын игеруіндегі жетістіктерінің мониторингісінде маңызды құрал болып шығады.

Зерделеу нәтижелерін тіркеу ыңғайлы, салыстырмалы түрде қарапайым болып, педагогпен балалармен өзара әрекеттесуге үлкен пайдасымен жұмсалуда

жататын күш пен уақыттың үлкен шығынын талап етпеуі тиіс.

Дамуында ауыр және көптүрлі бұзылыстары бар білім алушылардың дамуындағы өзіне тән ерекшелігіне байланысты психологиялық-педагогикалық зерделеуді өткізудегі және олардың білім беру процесіндегі жетістіктеріне мониторингті орындаудың негізгі әдісі ретінде бақылау аталады.

Бағдарламамен білім берудің сәйкес сатысында қарастырылған білім алушылардың жетістіктерін бағалаудан басқа, МШ бар балалардың білімділік нәтижелерін білім беру ұйымының өзінде бағалау «портфолио» технологиясының – мектеп оқушысының білім алу уақытындағы жеке дамуының процесін көрсететін жеке жетістіктерінің топтамасының көмегімен орындауға болады. Портфолиоға міндетті түрде МШ бар баланың қалыпты дамуындағы құрдастарына қолданымды ресімдер бойынша өткен, соның жетістіктерін сырттай және іштеу бағалаудың нәтижелері, соның ішінде тест және бақылау жұмыстарын орындау нәтижелері енуі тиіс.

Портфолионың мазмұны негізінде мектеп оқушысының оқу, шығармашылық, коммуникативтік қабілеттері туралы пікір алуға болады. Портфолио мектеп оқушысы оқуының белгілі кезеңіндегі жеке жетістіктерін тіркеудің, жинақтаудың және бағалаудың амалы ретінде шығады. Бұл әсіресе білім алушының түбегейлі құзыреттіліктерін жүйелі қалыптастыруға бағытталған оқу-тәрбие процесін ұйымдастыру үшін мәнді. Бұл нақты білімділік нәтижелердің бейнесін көріп, кең білімділік мәнмәтінінде жеке ілгері басуын қадағалауды қамтамасыз етуге, оның алған білімдерін іс жүзінде қолдану қабілеттерін танытуға мүмкіндік беретін өз бетінше бір есептілік.

Портфолио жинақталып отырған тәжірибені, білімдерді жүйелендіруге, өз дамуының бағыттарын нақты анықтауға (мысалы, келешек кәсібінде), мұғалімдердің немесе нақты саладағы едәуір білікті мамандардың тарапынан көмек көрсетуге немесе консультация беруге, сонымен қатар өз деңгейін (оқу немесе кәсіби) едәуір объективті бағалауды іске асыруға арналған [6], 4-кесте.

МШ оқушылардың білімдерін және икемдерін бағалауға жалпы көзқарас тұтас алғанда, бірақ арнайы шарттарды сақтаумен оның дәстүрлі түрін ұсынады:

1. МШ бар балалардың білімділік қажеттіліктерін және жеке ерекшеліктерін ескерумен, БИД (білімдерді, икемдерді және дағдыларды) тексеруді ұйымдастырудың ерекше нұсқасын.

2. Сыныптағы әдеттегі ахуалдың болуы (өз мұғалімінің болуы, білім алушыға әдетті көрнекі, есту тіректерінің орын алуын: сызбалардың, аудиодыбыстардың, тапсырманы орындаудағы жалпы барысы үлгілерінің).

3. Жұмыстың басында қызметті жалпы ұйымдастыру кезеңінің орын алуын.

4. Нұсқаулықтың МШ оқушылардың ерекше білімділік қажеттіліктері мен жеке қиындықтарын ескерумен бейімдеу:

1) өзінің грамматикалық және семантикалық ресімделуі бойынша ойды қарапайым, түсінікті ету;

2) тапсырманың кезеңімен (қадамдармен) орындалуына түрткі болатындай, көпбуынды нұсқаулықты бірнеше қысқа мағыналық бірліктерге

бөліп, қарапайым ету;

3) тапсырмаға берілетін жазбаша нұсқауға қосымша, қажеттігіне қарай, ол педагогпен ауызша дыбыстап, баяу ырғағымен, анық мазмұндық екпінмен оқылады.

4-кесте – Жетістіктер портфолиосын түзу

Құжаттардың портфолиосы	Жұмыстардың портфолиосы	Сын-пікірлердің портфолиосы
Сертификатталған (құжатталған) жеке білімділік жетістіктер – олимпиадаларға, байқауларға және басқа да іс-шараларға қатысуы туралы құжаттар (мақтау қағаздары, дипломдар, сертификаттар, куәліктер, аттестатқа қосымшалар және т.б.)	Оқушының шығармашылық, зерттеушілік және жоба жұмыстарының жинағы, оның оқу және шығармашылық белсенділігінің негізгі формалары мен бағыттары. Жұмыстардың портфолиосы жұмыстардың өздерін (мәтіндерді, қағаз және электронды құжаттарды бейнетаспаларды және т.б.)тіркеумен, шығармашылық кітап түрінде ресімделеді	Мұғалімдермен, ата-аналармен және т.б. мектеп оқушысына ұсынылған түрлі қызметтерге қатысына берілген сипаттамасы, сонымен қатар мектеп оқушысының өзінің өз қызметіне және оның нәтижелеріне қатысына жазбаша берген талдамасы (қорытындыларды, түйіндемелердің, сын-пікірлердің мәтіндері, ұсыным хаттары және өзгесі)
Портфолио материалдарын санды және сапалы бағалау	Берілген параметрлер бойынша сапалы бағалау (материалдардың толымдығы, түрлілігі, сенімділігі, таңдаған кәсібіне бағдарлануы, оқу және шығармашылық белсенділігінің динамикасы, қызығушылықтарының мақсаттылығы, бейіналды дайындығындағы сипаты)	Оқушының оқумен және кәсіби бағдарын таңдаумен байланысты процестерді саналы ұғыну дәрежесін арттыратын өз бетінше бағалауы

5. Тапсырманың мәтінін қажеттігіне қарай, МШ бар білім алушылардың білімділік қажеттіліктеріне және жеке қиындықтарын ескерумен бейімдеу (ірілеу шрифт, бір тапсырманы екіншісінен анық бөліп ажырату және т.б.).

6. Қажетіне қарай саралап көмек ұсыну: ынталандырушы (мақұлдау, эмоциямен қолдау көрсету), ұйымдастырушы (зейінін аудару, жұмысты

орындауға басты назарды шоғырландыру, өздігінен тексеру қажеттілігін ескерту), бағыттаушы (тапсырмаға берілетін нұсқауды қайталау және түсіндіру).

7. Тапсырманы орындау уақытын созу.

8. Баланың жүріс-тұрысында шаршау, зорығу белгілерінің білінуінде, 10-15 минуттық қысқа үзілісті ұйымдастыру мүмкіндігі.

9. Педагог тарапынан теріс реакцияның көріністеріне, баланың эмоционалдық зақым алуына жетелейтін жағдайдың туындауына жол бермеу.

МШ оқушылардың ерекше білімділік қажеттіліктерін ескеру бағалаудың арнайы және мұқият шкаласын енгізуді көздейді. Ондай шкалалар баланың бағдарламаны меңгеруі барысындағы белсенділігінің дамуындағы және ілгері басуындағы елеусіз болса да қадамдардың анықталуы мен бағалануы, оқытудың меншікті түзету әсерін бағалау және білімдердің, икемдердің және дағдылардың қалыптастырылуын жалғастырудағы жоспарды икемді жеке түзету мүмкіндігін қамтамасыз ету үшін қажет.

4 Ақыл-ойында бұзылулары бар оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың критериалды жүйесі

Зерде бұзылыстары бар (ақыл-ойы кем) оқушылар, танымдық қызметіндегі айтарлықтай шектеулері болуы салдарынан, МЖМБС талаптарын орындауға бағдарланбаған арнаулы оқу жоспарларына және бағдарламаларына сәйкес білім алады. Соңғы 10 жылда зерде бұзылыстары бар балаларға арналған арнайы мектептердегі оқушылар контингентінде ақыл-ойында айқын білінген балалардың білімге қол жеткізу мүмкіндігіне ие болуына байланысты, психологиялық-физикалық және зерде дамуының ауырлауы жағына өзгеріс бетбұрысы байқалуда. Бұл жағдай білімді әлемдік практикада орын алып отырған құбылысқа ұқсас, жеке беруді және білім алушылардың оқу жетістіктерін критериалды-сипаттаумен бағалауға өтуді күшейтіп өзекті болып отыр.

Танымдық қызметінің және тұтас жеке тұлғасының анық жетілмеуі себебімен зерде бұзылыстары бар оқушылар оқу процесінде айтарлықтай қиыншылық көруде. Әлеуметтік ұйымдастырылған оқу мен тәрбие әсерімен балалар дамиды, белгілі білімдерді, икемдерді, дағдыларды алады, бірақ оқудағы осындай ілгері басқан қадамдар түрлі оқушыларда бірдей бола бермейді. ақыл-ойы кем балаларды оқыту мүмкіндіктерінің түрлілігі даму бұзылысындағы тереңдігіне және таралуына байланысты [7].

КСРО Педагогикалық ғылымдар Академиясы дефектологияның ғылыми-зерттеушілік институты қызметкерлерінің В.В. Воронкова [8] жетекшілігімен жүргізген көпжылдық зерттеулері арнайы оқу бағдарламалары материалдарын меңгеруде байқалатын зерде бұзылыстары бар балалардың типологиялық ерекшеліктерін және алынатын білімдердің, икемдердің және дағдылардың сапасына әсерін тигізетін спецификалық (өзіне тән, ерекше) қиыншылықтарын анықтауға мүмкіндік берді. Жүргізілген зерттеулердің нәтижесінде, авторлармен мектеп оқушыларын 4 типологиялық топтарға үйлестіретін оқушылардың білім алу мүмкіндіктері бойынша оқушылардың педагогикалық жіктемесі жасалды.

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

Екінші типологиялық топтағы оқушылар да сыныпта білім алуында жеткілікті дәрежеде табысты. Олар мұғалімнің жаппай түсіндіруі негізінде

ұғынады, зерделеніп отырған материалды есте сақтауы нашар емес, бірақ педагог көмегінсіз қарапайым қорытындылар мен жинақтауларды жасауға қабілетсіз. Оларды жұмыстардың барлығын орындауда едәуір кем дербестігі ажыратады, олар мұғалімнің белсендіруші болса да, ұйыдастырушы болса да көмегінде мұқтаж. Бұл оқушылар оларға хабарланып отырған құбылыстар, заттар, оқиғаларды көзіне елестете алмайды. Олар зерделеніп отырған объектілердің, құбылыстардың, заңдылықтардың бақылауын тікелей ұйымдастыруды қажетсінеді. Сөзбен ауызша жеткізген мәліметтер әрдайым тиесілі түсініктерін тудыра бермейді. Бұл балалар бірінші топтағы оқушыларға қарағанда, жұмыс амалдарын, оқу әрекеттерінің алгоритмдерін едәуір баяу меңгереді.

Үшінші типологиялық топқа түрлі көмекте мұқтаждығын білдіріп, бағдарламалық материалды қиналып меңгеретін оқушылар жатады. Бұл оқушыларға жаңадан беріліп отырған материалды жеткіліксіз ұғыну тән. Оларға бастысын анықтау, бөлімдердің қисынды байланысын белгілеу, екінші дәрежедегі ойды бөлу қиынға соғады. Жаппай сабақтарда оларға материалды түсінуде қиналып, қосымша түсіндіруді қажетсінеді. Оларды дербестігінің төмен дәрежесі ерекшелендіреді. Пәндік-практикалық қызметтің ұйымдастырылуы, көрнекі құралдардың қолданылуы оларда толыққанды білімдердің қалыптасуына кепілдік бере алмайды. Байланыстарды, себепті-салдар тәуелділіктерді олар ұғынбайды. Олар жеке фактілерді, тапсырмаларды орындауға қойылатын талаптарды, берілетін ұсыныстарды есте сақтайды, бірақ есте сақтау тиесілі ұғынусыз өтетіндіктен, балалар ойлы және шынайы әрекеттердің кезектестігін бұзып, зерделеніп отырған фактілердің елеулі және елеусіз белгілерін шатастырады. Үшінші типологиялық топтағы оқушылар сөйлемді саптап, байланысқан сөзді меңгеруде үлкен қиыншылық көреді, олардың сөздік қоры өте кем, терминологияны меңгеру тым баяу. Осы мектеп оқушыларын оқыту тек мұғалім оларды үнемі пәндік-практикалық әрекеттерге үйретіп, орындалып отырған шынайы әрекеттердің, орын алып отырған өзгерістердің мәнін, мағынасын түсінікті түрде жеткізіп отырғанында ғана табысты өте алады.

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

Сонымен, барлық жоғарыда аталған типологиялық топтардағы

оқушыларды құрай алатын сыныптағы күнделікті жұмыста педагогпен оқытудың түрлі мақсаттары белгіленіп, іске асырылады, оқытуда саралау және жеке ықпал орын алады. Түрлі мақсаттарға сәйкес, оқушылардың жетістіктерін қадағалау және бағалау орындалуы тиіс, олар жалпы бағалау нормаларына негізделе алмайды. Баға оқушының ілгері басуының дәрежесін ескеріп, оның оқуының және дамуының процесін белсендендіріп, тәрбиелік және түзетедамыту міндеттерін орындауы керек.

Педагог белгілі тақырып аясындағы оқу материалын зерделеудің түрлі типологиялық топтардағы оқушыларда бірдей бола бермейтінін түсініп, оған дайын болады. Ақыл-ойы кенжелеп қалған мектеп оқушыларының жетістіктерін бағалау білім беру процесінің ажырамас бөлігі бола тұра, шынайы оқу жағдайына және оқушылардың мүмкіндіктеріне сайма-сай болуы тиіс. Педагогке әр типологиялық топтағы оқушылардың ерекше білімділік қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін, қол жеткізген білімділік нәтижелері туралы ақпарат үнемі қажет.

Оқушының ағымдағы қиыншылықтарын оған атаулы педагогикалық қолдауды көрсету мақсатымен анықтау дефектолог-педагогтің ең маңызды қызметі, ол бағалау жүйесінің көмегімен орындалып отыруы қажет. Бағалау қызметі барысында алынатын ақпараттың негізінде мұғалім оқу процесін саналы басқаруға мүмкіндік алады. Бағалаудың бес балдық жүйесі осы міндетті шешуге үміткер де бола алмайды, себебі бағада төмен немесе жоғары балдың құрамында не болатыны туралы қандай да бір конструктивтік (сындарлы) ақпарат жоқ. Онысымен педагог те, оқушы да оқудың ең жақын кезеңінде қандай бағытта жұмыс жүргізу қажеттігін көру мүмкіндігінен айырылған. Ақыл-ойы кем оқушылардың қойылатын бағалардың салыстырмалы сипаттағы шарттылығын түсінуі қиын.

Осылайша ақыл-ойы кем оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың дәстүрлі жүйесі оқушыларға саралау және жеке ықпал негізінде арнайы мектепте іске асырылып отырған тұтастықтағы білімділік процесімен қарама-қайшылықта екені анық. Ол субъективті (себебі бағалаудың бірыңғай параметрлері жоқ), ақпаратты емес, сол себептен келесілерге жол бермейді:

- мектеп оқшыларын оқыту сапасы, оның ішінде түзете-дамыту жұмысының және балалардың әлеуметтегі дербес, тәуелсіз өмірі үшін дайындығы туралы пікір білдіруге;

- жеке қажеттіліктерін ескеріп, әр оқушының дамуындағы және оқуындағы жеке траекториясын анықтауға;

- арнайы мектеп бітірушісінің жұмыс кәсіптерінің біреуі бойынша біліктілік алуы үшін білімін жалғастыруға мүмкіндігі туралы объективті пікір алуға;

- оқу процесінің сапасын, бір бөлігінде мүгедектігі бар балалардың өмір сапасын жетілдіруге.

Зерде бұзылыстары бар оқушылар білім алуда қаншалықты табысты ілгері басып отырғанын анық түсіне бермейді. Олар өз білімдері мен икемдерін тиесілі сыни көзқараспен бағаламайды, материалды түсіну, есте сақтау деңгейі туралы объективті пікір айта алмайды. Мұғалім балаларға білімдер мен

икемдердің сапасын бағалаудың анық, оларға түсінікті критерийлерін беріп, әр оқушыға онымен оқу материалының меңгерілген деңгейін көрсетіп отырғаны маңызды. Оқушылардың сабақ барысында ілгері басуын бақылап, оларға өзінің жазбаша жұмыстарының нәтижелерін хабарлап, ауызша жұмыстарын, практикалық жұмыстарын бағалап отырып, мұғалім оқушыларда өзінің сәттіліктеріне және сәтсіздіктеріне өз бетінше сайма-сай баға беруге дағдыларын тәрбиелеп, оларға дұрыс көзқараспен қарап, өз мүмкіндіктері туралы пікір білдіруге үйретеді. Оқушылардың оқуда жеткен нәтижелеріне сайма-сай қатынасын қалыптастырып отырып, мұғалім оларда еңбекқорлықты, қиыншылықтан асуға ынтасы мен икемдерін дамытады.

Бағалау жүйесі, сонымен қатар, білім беру процесінде оқушы мен ата-аналар арасындағы өзара байланысын және өзара әрекеттесуін жүзеге асырудың құралы тұрғысында да, тұтас педагогикалық процестің сәтті қызметі туралы ақпарат алу құралы тұрғысынан да қарастырылады. Оқушылар жетістіктерін критериалды-сипатталған бағасы мектептен кейінгі білім немесе жұмысқа орналасуға қатысы бар өмірлік маңызы айтарлықтай шешім қабылдау үшін, ата-аналарды өзінің ұлы немесе қызының шынайы мүмкіндіктері мен жетістіктері туралы сенімді ақпаратпен қаруландырады. Оқушылардың оқу жетістіктерге берілетін нақты критериалды-сипаттау бағаның деректеріне жүргізілген талдау мектеп әкімшілігі үшін басқарушылық шешім қабылдауда негіздеме бола алады.

Зерде бұзылыстары бар оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау жүйесі келесідей көзқарастарға негізделген:

- тұлғалық-бағдарлы көзқарас, оның құрамына түрлі типологиялық топтардағы оқушылардың оқу материалын оқу жетістіктерін бағалаудың деңгейлік критерийлерін қолданумен меңгеруіндегі мүмкіндіктерінің біртектілігін ескеру кіреді;

- әрекетті көзқарас балаларға түрлі қолжетімді өнімді қызмет түрлеріндегі мүмкіндіктері мен қабілеттерін анықтауды көздейді;

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

ҚР «Білім туралы» Заңының 28-бабына сәйкес білім алушылармен білімділік бағдарламасының меңгерілуін қадағалау мақсатымен, оқу орындары оқушылар үлгеріміне ағымды бақылауды және аралық аттестаттауды (ішкі бағалау) өткізеді. Оқу орны оқушылардың үлгеріміне ағымды бақылауды және аралық аттестаттауды өткізу нұсқаларын, тәртібін және мерзімділігін таңдауда дербес. Ішкі бағалаудың мақсаты - оқушылардың шынайы жетістіктерінің бағдарламалық мазмұнға және түрлі типологиялық топтардағы оқушылардың мүмкіндіктері мен операциялдық-қалыптастырылған деңгейлік мақсаттарына сай оқудағы күтілетін нәтижелерге сәйкестігін орнату. Ішкі бағалау аталған педагогикалық диагностика деректерінің негізінде жоспарлы білімділік нәтижелерінің қол жеткізгеніне жүйелі бақылауды қамтамасыз етеді.

Педагогикалық диагностика – қызметтің ерекше түрі, оқу процесінің

жағдайы мен нәтижелерін зерделеуді білдіріп, оның негізінде білім беру процесінің сапасын арттыру мақсатымен, оны түзетуге мүмкіндік береді. Диагностикалауға бақылау, тексеру, бағалау, деректерді жинақтау, оларды талдау енеді; нәтижелерге жету амалы арқылы қарастырады; дидактикалық процестің бетбұрыстары мен динамикасын көрсетеді. Диагностикалауға оқушылардың білім деңгейі, әлеуметтік және психологиялық даму дәрежесі жатады, бұл оқу-тәрбие процесінің үш функциясына сәйкес келеді: білімділік, тәрбиелік және дамытушылық.

Бақылау материалдарының мазмұны түрлі типологиялық топтардың ақыл-ойы кем оқушылардың мүмкіндіктерін ескеретін деңгейлік мақсат белгілеумен анықталады.

Оқу бағдарламаларының меңгерілу нәтижелерін ішкі бағалау білім беру барысында тікелей мұғаліммен сабақ үстінде жүргізіледі. Ол ағымды (сабақ сайын), мерзімді (тақырыптық) және қорытынды бақылау түрінде көрініс береді.

Ағымды бақылауға жататындар: оқушылардың сабақтағы қызметін жүйелі бақылау, практикалық және өзіндік жұмыстарды, қызметтің ұжымдық түрлерін талдау. Сабақ сайын жүргізілетін бақылауды түрлі типологиялық топтардағы оқушылардың танымдық және оқу қызметінің процесін түзеу үшін өткізіледі. Бақылаудың ондай түрі сонымен бірге, белсендендіруші және тәрбиелік сипатына ие.

Мерзімді бақылау бағдарламалық тақырыпты, тарауды зерделеп болған соң өткізіледі. Тақырыптық бақылау оқушылардың белгілі тақырыпты (тақырыптарды) меңгеруін тексеру және бағалау мақсатымен өткізіледі. Тақырыптық бақылауды жүргізіп отырғанда, оқушылардың жетістіктері жеке элементтер бойынша емес (сабақ сайын жүргізілетін бақылауға ұқсатып), тұтас оқу тақырыбының (тақырыптарының) құрылымы мен мазмұнына сәйкес келетін оның тұтас қисынды жүйесінде бағаланады.

Қорытынды бақылау тоқсанның, жылдың соңында өткізіледі. Оның нәтижелері оқушының табыстылығының жалғыз көрсеткіші ретінде қарастырылмайды. Педагогпен сыныптағы оқушының оқу жылы бойында бақылауда жүрген дамуына және табыстылығына талдау жүргізіліп, сипаттамасы мінетті түрде беріледі.

Бақылаудың негізгі түрлері ауызша, жазбаша, практикалық нұсқаларында және олардың үйлесімділігінде орындалады. Бақылау нұсқаларының таңдалуы оқу пәнінің мазмұнына және өзіне тән ерекшелігіне, ақыл-ойы кенжелеп қалған оқушылардың типологиялық және жеке ерекшеліктеріне тәуелді. Бақылауды іске асыру үшін бақылаудың ауызша, жазбаша және практикалық нұсқалары немесе олардың үйлесімділігі білім беру процесінің сапасы және оқушылардың оқу қызметіндегі нәтижелер туралы анағұрлым объективті ақпарат беруге қабілетті болатын әдістер мен құралдар қолданылады. Олардың қатарында аталатындары: ауызша және жазбаша тапсырмалар, оқушылардың практикалық қызметі, жағдаяттық есептер. Тестердің қызмет түрі ретінде оқушыларда бар дағдыларды іске асыруды қиынға түсіретін икемді ой қызметін білдіруді талап ететіндей, шартты болуына байланысты, оларды қолдануға ұсыныс жасалмайды.

Бақылаудың аталған түрлерінің көмегімен педагогтің алатын барлық мәліметтері сәйкес құжаттамаларда тіркеліп, талдауға түсуі керек:

- сабақ сайын бақылау кезеңінде, педагогтің алған нәтижелері сабақтың ақпараттық картасында тіркеледі;

- тақырыптық бақылау кезеңінде, оқу жетістіктерінің тақырыптық карталары толтырылады;

- оқу жылы аяқталысымен оқушының жетістіктері пәндер бойынша оқу жетістіктерінің жинақты карталарында тіркеледі. Оқушының әлеуметтену нәтижелері Даму бейіндерінде (немесе қызметтік), портфолиода көрініс табады. Бағалау белгілі оқу кезеңінде оқушының оқу және өмірлік жағдайлардағы қызметіне жүргізілген бақылау барысында орындалады.

Зерде бұзылыстары бар оқушылардың оқу материалын меңгерудегі жыл соңындағы кез-келген жетістіктері, ең елеусіздері де, оң деп қабылданады. Ақыл-ойы кем оқушылар екінші оқу жылына қалдырылмайды. Ақыл-ойы кем оқушылардың мектептегі оқуы қорытынды аттестаттаумен емес, еңбекке баулу боуынша емтиханымен аяқталады. Білім алушылар бітіруші емтихандарынан белгіленген тәртіпте босатылуы мүмкін.

Осылайша, ақыл-ойы кем мектеп оқушыларын оқытудағы саралау, деңгейлеу көзқарастары, педагогикалық саралауға сәйкес, тұтастықтағы білім беру процесінің барлық кезеңдерінде, оқушылар жетістіктерін бағалау кезеңін қоса іске асырылуы тиіс. Қарастырылып отырған санаттағы балалардың даму деңгейіне сайма-сай келетін, өздігінен баланың дағдылары мен икемдері аясындағы табыстарына қатысты деп педагогикалық есептілікті білдіретін сипаттаушы баға болып табылады. Оның мінездемемен де (икемдердің деңгейін сипаттайды), ұсыныс затпен де (бақылаудағы өзгерістердің саны мен сапасы туралы пікірі бар) ұқсастықтары көп болғанымен, олардың қатарына жатпайды. Сипаттаушы бағаға берілген осы анықтамадан оның негізгі – диагностикалық функциясы бастама алады. Бұл кезде айқын ақыл-ойы кемістігі бар баланың ата-анасы үшін баланың дамуы мен жетістіктері туралы осындай жазбаша ақпарат болып табылатын сипаттаушы баға, баланың мектептегі қызметінің мазмұны туралы ақпарат беретін жалғыз құжат болады. Сипаттаушы бағаның негізінде ата-аналар баланың мектептегі қызметтің барлық түрлеріне қосылатынын, оқу үлгерімі ең төмен оқушымен де жұмыс жасап, нәтижелерге қол жеткізу мүмкін болатынын көруі тиіс. Ата-аналарда осы жұмысқа қосылу ынтасын ояту қажет. Сипаттаушы баға ақыл-ойы кенжелеп қалған оқушының ата-анасына қатысты оқу-терапевтикалық қызметін атқарады. Сипаттаушы баға:

- белгілі уақыт кезеңіндегі оқушының жұмысына қорытынды шығарады;

- алдында сипатталған деңгеймен салыстырып, жеткен деңгейдің сипаттамасын береді (яғни, өзгерістердің динамикасын сипаттайды: оң, теріс немесе оның жоқтығы);

- оң баға боулы тиіс, бұл жағдайда өз баласының бейнесі туралы жалған пікірде қалмауы үшін, оқушыны объективті бағалайды;

- жалпылама немесе сұлбалы сипатта болмай, нақты және жеке болуы тиіс.

5 Ақыл-ойында бұзылулары бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалаудың психологиялық-педагогикалық негіздері

Баға тұтас педагогикалық процестің құрамдасы болып табылады және оны тек осындай мәнмәтінінде қарастыру қажет. Баға оқушылармен оқу процесінің сапасын арттыру мақсатымен анағұрлым ұтымды әдістерді таңдау үшін қажетті кері байланысты қамтамасыз етеді. «Мектеп оқушыларының білімі сапалы болып саналады, егер оның нәтижелері оқушының әлеуетті даму аумағына бағдарланған операциялдық-мәнді мақсаттарға сәйкес келсе» [9]. Зерде бұзылыстары бар оқушылардың әлеуеті үлкен вариативтілікпен сипатталады, оған алдында келтірілген төрт типологиялық топтың сипаттамасы дәлел. Сондықтан қарастырылып отырған санаттағы балалардың оқылып отырған оқу процесі деңгейлердің кез-келгенінде білімділік нәтижеге ие болу үшін деңгейлік мақсат белгілеу негізінде түзілуі тиіс.

Ақыл-ойы кем оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалаудың психологиялық-педагогикалық негізі ретінде Түзеу педагогикасының Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының арнаулы мектеп зертханасында әзірленген оқу пәні шеңберіндегі оқу процесін жобалаудың технологиясы шығады, ол осы уақытта елдегі арнаулы мектептердің жұмыс тәжірибесіне енгізіліп отыр [10].

Педагогикалық жобалау дегеніміз – бұл өзінің мақсаты қатарында мұғалім мен оқушының жоспарланған білімділік нәтижеге жеткізетін түбегейлі ерекше қызметтерін ұсынуды өзінің міндеті ететін педагогикалық процестің сипаттамасына көзқарас. Жоба дегеніміз – бұл оның келесідей барлық құрамдастарының мазмұнын ашатын педагогикалық процестің болжамды үлгісі, олар:

- мақсаттар;
- оқу мазмұны;
- педагогтің қызметі;
- оқушылардың қызметі;
- педагогикалық диагностика;
- жетістіктерді бағалау.

Оқу процесі жобалау кезеңдерімен: алдымен оқу курсының деңгейінде, кейін оқу тақырыбы деңгейінде және соңында, сабақ деңгейінде орындалады.

Пән бойынша оқу процесінің жобасын түзудің бастауыш сәті мақсат белгілеу немесе оқу бағдарламасының әрбір кезеңі үшін оқу мақсаттарын анықтау болып табылады. Бұл кезеңде педагог оқудағы шағын мақсаттарын түрлендіріп отырып, бағдарламаның мазмұнымен жұмыс жасайды. Технологиялық көзқарасында мақсаттың операциялдық белгіленуі қолданылады, ол кезде оқушылардың игеруіне жататын білімдер мен икемдер (оқушылар сырттай білінген қызметі арқылы) көрсетіледі. Мақсаттың осылайша көрініс табуы нақты, диагностикалық талапқа сай, одан оған жетудің тексеру амалы түсінікті. Ақыл-ойы кем оқушылардың оқу процесінде бірдей оқу жетістіктерін күту мүмкін болмағандықтан, мақсаттар оқу материалын меңгеру деңгейлеріне сәйкес белгіленеді. Бұл оқу процесінде оқушыларға

саралап және деңгейлеп келуді орындауға жол ашады.

Деңгейлеп мақсат белгілеу негізі ретінде Б. Блумның оқу мақсаттарының таксономиясын алуға болады. Ақыл-ойы кем оқушыларға қатысты алдыңғы үш деңгей қолданымды: «тану», «түсіну», «қолдану». Бұл деңгейлер ақыл-ойы кенжелеп қалған балаларды оқытуда қолданылатын әдіснамалық көзқарастармен үндесіп отыр, олар П.Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекеттерін кезеңімен қалыптастыру теориясына негізделген [11]. Осы теорияға сәйкес жаңа түсінікті енгізудің алғашқы кезеңінде (жаңа материалды зерделеудің) орындалып отырған әрекеттерді дауыстап ауызша сөзбен ілестірумен (дыбыстаумен) ілесетін пәндік-практикалық қызмет жайып көрсетіледі. Оқушылар сабақта мұғалім соңынан көрсетіліп отырған әрекеттерді қайталап отырып жұмыс жасайды. Бұл кезеңде түсініктер, терминдер жаңа сөздер оқушылардың пассив сөздігіне қосылады. Келесі кезеңдерінде. П.Я. Гальпериннің теориясына сәйкес, пәндік қызмет бара-бара қысқарып, сырттай сөз ішкі жоспарға ауысады. Бұл кезеңде түсініктер, терминдер, жаңа сөздер оқушылардың белсенді өзіндік сөз қорына аударылып, шыңдалады.

Бара-бара оқушыларда әрекеттер мен түсініктердің бейнесі қалыптасады.

Сонымен, оқу мақсаттарының бірінші санатына «тану» шығады. Бұл танудың бастапқы кезеңі. Осы кезеңде оқушы ұғымдарды (зерделеу объектілерін) тану, танып білу және ажырату.

Оқу мақсаттарының келесі санаты «түсіну» деңгейі – ол зерделеніп отырған материалдың ішкі байланыстарын ұғыну, терминдерді, ережелерді және белгілерді қолдануды көздейді.

«Қолдану» - бұл оқу материалын меңгерудегі келесі қадам, ол меңгерілген түсініктердің, ережелердің, қағидаттардың ұқсас оқу жағдайындағы дұрыс қолданысын көздейді.

Мұғаліммен орындалған оқу пәнінің бағдарламалық мазмұны мен оған сәйкес мақсатты тұжырымдау (күтілетін нәтижелер түрінде) кестеде құрылымдалып, оқу процесі жобасының бірінші құжаты болып табылады. 5-кестеде математика курсына арналған «6-10 сандардың белгіленуі» тарауы бойынша мақсатты тұжырымдау үзіндісі көрсетілген. Зерде бұзылыстары бар оқушылар үшін математика бойынша бағдарлама шоғырлану қағидаты негізінде құрылғандықтан мақсатты тұжырымдауға өтілген материалдың жаңа материалды меңгеру жүйесіне қалай қосылғанын байқауға болады.

Мақсаттарды анықтап алған соң, оқу курсының қисынды сұлбасы түзіледі, атап айтқанда, оқу пәнінің жетекші мазмұндық желілері және олардың оқушылармен зерделену реттілігі бөліп көрсетіледі. Оқу курсының қисынды құрылымы күнтізбелік жоспарда көрсетіледі. Зерде бұзылыстары бар оқушылардың оқу материалын меңгеруі түрлі ырғақпен өтетіндіктен, әр тақырыпты зерделеу үшін қажет уақытты анықтауды тек балалармен жұмыс жасап жүрген мұғалім ғана жасай алады. Мұғалім күнтізбелік жоспарды орындау барысында оған түзетулерді енгізуге құқылы, егер ондай қажеттілік туындап отырса. Жобада ұсынылып отырған күнтізбелік жоспарлау формасы өзгерістерді және олардың негіздемелерін тіркеуге арналған сәйкес бағаналарды құрайды. Сонымен, күнтізбелік жоспар – бұл екінші құжаттама.

Оқу курсы деңгейінде жобалау осымен аяқталды.

Жобалау бұдан әрі тақырып деңгейінде жүреді. Деңгейлеп мақсатты тұжырымдауға сәйкес, күнтізбелік тақырыптағы әрбір тақырып аясында оқу процесінің стратегиясы мен тактикасы анықталады. Оқу және білімділік қызметі пысықталады, анық әдіснамалық жүйе анықталады, ол жобаның үшінші құжаты – оқу тақырыбының технологиялық картасында тіркеледі.

Технологиялық картада мектеп оқушыларының оқу процесінің барлық ерекшеліктерін (мазмұндық және әдіснамалық) деңгейлік мақсаттарға бағынатын жұмыс кезеңдерін ескерумен көрсетуге мүмкіндік бар. Оқу барысында педагог оқушыны оқу материалын танудан, оны ұғынуға және келесіде білімдерін қолдануға ретімен жетелейді. Зерде бұзылыстары бар балалардың барлығы жоғарыда аталған оқу материалын меңгеру кезеңдерінен өтуге қабілетті бола бермейді. Мектеп оқушыларының біреулері тану кезеңінде қалып қояды, біреулері ұғыну кезеңіне өте алады, балалардың бір бөлігі пәндік білімдерін ұқсас жағдайда қолдануға қабілетті болады. Мақсатты деңгейлеп тұжырымдау мұғалімге мектеп оқушыларының таным процесін басқарып, ағымды бақылауды орындауға мүмкіндік береді, бұл кезде сыныптағы әр оқушыға жеке көзқараспен келу үшін жағдай жасалады.

Технологиялық картаның құрылымы зерде бұзылыстары бар мектеп оқушыларына әр оқу пәнін оқытуды ұйымдастыруға спецификалық қағидаттарды және арнайы талаптарды жүзеге асыру қажеттілігін ескереді. Мысалы: алдында зерделенгенді үздіксіз қайталап отыру, тілді және қатынасу дағдыларын дамыту, жаңа күрделі оқу материалын меңгеруге дайындық жұмысы («алға адымдау»), пәнішілік және пәнаралық байланыстарды орнату, практикалық қызмет және т.б. Технологиялық картада жабдықтың, дидактикалық құралдардың ең кіші жинағы тіркеледі. Осылайша, технологиялық карта оқушылардың оқу тақырыбы шеңберіндегі оқу қызметінің мақсаттарын, мазмұны, көлемі, түрлілігі туралы тұтас түсінік береді (6-кесте). Сонымен қатар мұғалім әр тақырыпты зерделеу үшін қажетті сабақ санын сыныптағы оқушылардың құрамын және оқу материалының көлемін ескерумен өз бетінше анықтауы тиіс. Сағаттардың осы саны тақырыптың технологиялық картасында және сәйкесінше күнтізбелік жоспарда тіркеледі.

Ақыл-ойы кем мектеп оқушыларының оқу процесі оқушылардың типологиялық және жеке ерекшеліктерін ескерумен, оқытудың сәйкес вариативтік амалдар мен тәсілдерді қолданумен жүреді.

Оқу материалын, сонымен бірге оны түрлі типологиялық топтағы оқушыларға жеткізу әдістерін, амалдарын, тәсілдерін жекелеп іріктеу балалардың білімдерді және икемдерді меңгеруі, оларда қалыптасқан дағдылары туралы мәліметтердің негізінде орындалуы керек. Ол үшін мұғалім өз оқушыларын үнемі зерделеп, олардың оқу жетістіктеріндегі динамиканы педагогикалық диагностика (бақылау) арқылы қадағалап отыруы тиіс.

Мақсат тұжырымдамасында тіркелген оқудың жоспарлы нәтижелері оқу жетістіктерінің деңгейлері бойынша сараланады. Оларға сәйкес әр оқу тақырыбы үшін бақылау өлшемдері әзірленеді. Өлшемдер ретінде зерделеу объектілерін танып білу, сипаттау, түсіндіру және түрлендіру бойынша пәндік,

белгі, сөзді, ой әрекеттері мен операциялары шығады. Оқу материалын танып білу және өңдеу, оны таныс және бейтаныс жағдайда меңгеру және қолдану оқушылардың оқу міндеттерін орындау барысындағы танымдық дербестігінің дәрежесімен де сипатталады. Бұл факт басқалары секілді, бағалаудың бір критерийі болып табылып, білімділік нәтиже ретінде қадағаланып, тіркеледі. Әр тақырып үшін әзірленген қадағалаушы-диагностикалық материал күтілетін нәтижелердің деңгейлері бойынша әр оқу тақырыбы үшін реттеліп, оқу пәнінің әр тақырыбы үшін кесте түрінде көрсетіледі (7-кесте).

Оқу жетістіктеріне диагностика балалармен сабақтағы әдеттегідей жұмыс барысында, тақырыпты зерделеу аяқталған соң орындалады. Ол сабақта мұғалім оқу материалын қайталауды ұйымдастырады, содан кейін орындау амалдарына мектеп оқушыларының назарын аударып, қадағалаушы-диагностикалық тапсырмаларды ұсынады (дербестік дәрежесі) және балаға көрсетілген көмек түрлерін ескереді.

Осындай диагностика ықшам, жүйелі, уақыты бойынша қысқа болып табылады, бірақ ол мұғалімге оқу процесін түзеу үшін қажетті мәліметтерді береді.

Тақырыпты зерделеп болған соң, зияткерлік кемтарлығы бар оқушылардың жетістіктері бірдей болмайды. 1-типологиялық топтағы оқушылар дағдыларды өз бетінше игеруін, білімдерін ұқсас жағдайда қолдануын көрсетеді. 2-типологиялық топтағы оқушылар тақырыптың негізгі мазмұнының ұғынғанын көрсетеді. 3-типологиялық топтағы оқушылар тақырыптың тек жеке элементтерін түсінгенін көрсетіп, өз білімдерін белсендендіруде мұғалімнің көмегін қажетсінеді. 4-типологиялық топтағы оқушылар, әдеттегідей, өзге, едәуір жеңіл оқу материалын зерделейді, олардың жетістіктері мақсатты деңгейлік тұжырымдау негізінде соның шеңберінде анықталады. Оқушының кез-келген жетістіктері, қаншалықты елеусіз болса да, оң деп қарастырылады.

Мектеп оқушысының әр тақырып бойынша жеке нәтижелері оқу жетістіктерінің карталарында тіркеледі, оның оқушы деңгейіне сәйкес келетін бағанында (білім, ұғыну немесе қолдану) мұғалім көрсетілген нәтижені алу күнін қояды (8-кесте). Оқушы өзінің нәтижесін жақсартып алады, себебі оқу материалдарының көпшілігі шоғырланған құрылымына ие және зерделенген материал үнемі қайталанып, бекітіледі, онда осы жетістіктер картасында, бірақ оның басқа бағанында жана нәтижеге жету күні қойылады. Осындай карта оқушының оқу материалын меңгеруіндегі ілгері басу динамикасын, оның табыстылығының жеке траекториясын көрсететін болады.

Тұтас сыныптағы оқудың нәтижелілігі туралы түсінік алу үшін, оқушылардың анықталған жетістіктерін тіркеудің меншікті нұсқасын әзірлеп немесе жетістіктердің жеке картасын түрлендіріп алса да болады. Тұтас сыныптың Жетістіктер картасын толтырған соң, педагогте тану деңгейі бойынша қандай және қанша оқушыда жетістік барын, оқу материалын қанша оқушы түсінгенін және олардың қаншасы қарастырылып отырған тақырып аясындағы білімдерін қолдануға икемді екені туралы түсінік алады. Оқушылардың бөліп көрсетілген топтарына қатысты, педагог саралау

көзқарасымен келуді жоспарлап, оны орындайды.

Оқу тақырыбының аясында жеткен нәтижелерді есепке алу бойынша әзірленген нұсқа объективті, ыңғайлы, ақпаратты болып табылады, бұл оны мектеп оқушылардың білімін балдарды қойып бағалауға деген дәстүрлі көзқарастан түбінде ерекшеленеді. Ол тек баға функциясын ғана орындап қоймай, мұғалімге әр оқушымен жүргізілетін жұмыстардың ең жуық келешегін анықтауға бағдар береді. Бақылау тапсырмаларын орындау нәтижелері бойынша оқушының жеке білімділік бағытын түзіп алуға болады, ол оқуға жеке көзқараспен қамтамасыз етілуі тиіс.

Сонымен, оқу тақырыбы деңгейіндегі жобалау келесілерді құрайды: оқу тақырыптарының технологиялық карталарын түзу, әр тақырып үшін қадағалаушы-диагностикалық құралдарын түзу, әр тақырып бойынша оқу жетістіктердің жеке карталарын дайындау.

Оқу тақырыбы, әдеттегідей, бірнеше сабақта зерделенеді. Тақырыптың технологиялық картасында олардың саны белгіленеді. Сабақ деңгейінде оқу процесін жобалағанда, педагог оның мақсаттарын тақырыпты меңгеру кезеңіне және сынып құрамына сәйкес анықтайды. Жобада оқу мақсаттары мектеп оқушыларының оқуындағы күтілетін нәтиже болып табылатын қызметі түрінде сипатталғандықтан, мұғалім қиналмай анағұрлым жарамды мазмұнды, оқу әдістері мен тәсілдерін, көрнекі құралдарын, практикалық қызмет түрлерін, сабақта оқушыларға жеке және сараланған көзқарспен келуді таңдай алады, олар сабақтың ақпараттық картасында тіркеледі (9-кесте).

Оқу жылы аяқталысымен оқушылардың оқу жетістіктері жинақталып, жетістіктердің қорытынды картасында көрсетіледі (10-кесте). Сипаттау жетістіктердің тақырыптық карталарындағы деректер негізінде орындалады, олар оқушының сабақтағы жұмысына күнделікті бақылауларымен толықтырылады.

Осылайша, ақыл-ойы кем оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды-сипаттаумен бағалауды енгізу негізі педагогпен пән бойынша тұтас педагогикалық процесті критериалдық-деңгейлік мақсатты тұжырымдама негізінде жобалау технологиясын практикалық меңгеру болып табылады.

Пән бойынша оқу процесін жобалаудың негізгі ресімдері ретінде шығатындар:

- деңгейлік-операционалды мақсатты тұжырымдау;
- оқу курсының қисынды құрылымын анықтау;
- оқу тақырыбының деңгейінде жоспарлау;
- қадағалаушы-диагностикалық материалдарды әзірлеу;
- сабақ деңгейінде жоспарлау.

Пән бойынша оқу курсының жобасы педагогикалық құжаттардың топтамасымен қамтамасыз етіледі:

- мақсатты тұжырымдау (күтілетін нәтижелер);
- күнтізбелік жоспар;
- оқу тақырыптарының технологиялық карталары;
- қадағалаушы-диагностикалық материал;

- оқушылардың оқу жетістіктерінің картасы (тақырыптар мен тараулар бойынша);
- сабақтардың ақпараттық карталары;
- оқушының жыл бойындағы жетістіктерінің қорытынды картасы.

Математика бойынша оқу курсының мысалындағы педагогикалық құжаттаманың үлгілері 5-10-кестелерінде көрсетілген.

5-кесте – «6-10 санын нөмірлеу» бөлімге мақсатты тұжырымдау көрінісі

Бағдарламаның бөлімдері және олардың мазмұны	Күтілетін нәтижелер		
	Білім, білу	Түсіну	Қолдану
<p>Нөмірлеу 1-5 санын нөмірлеуді қайталау.6 дан 10 дейін сандардың құралуы +1 әдісімен, -1 пәндік-тәжірибелік қызметте 0 саны. 0, 6, 7, 8, 9 цифрлары. Санды жазу 10 екі цифрымен. Саны, сан есім, цифрлар ара қатынасы.Сандық қатарлардағы сандардың сабақтастығы. Сандарды салыстыру. Сандар құрамы Салыстыру белгілері. Сандар мен цифрлар</p>	<p>1.Сан есімдерді (реттік және сандық) тура және кері байланыс ретімен атайды 2.1-9 цифрларды іздеп табады және 10 саны цифрлық кассада үлгі және атауы бойынша іздеп табады. 3. 1-10 санын жазады. 4.Цифрлар көмегімен 1-10 сандық қатарын бөліп елестетеді. 5.Жіктеудің түрлі нұсқаларын қолдана отырып 2-10 пәндерден екі бөлікке топтарға бөледі.</p>	<p>1.Суретте, сандық фигурада есептерді қолданып топтағы пәндердің санын анықтайды. 2.Сандар және сәйкес цифрлармен заттардың санын саусақтар саны ара қатынасына келтіру . 3.Пәндер санын екі топта жұптық әдістер ара қатынасымен салыстырады, қайта есептейді. 4. Қандай да бір аз сандардан 2-10 сандарды құрауға болатынын атайды .</p>	<p>1.1-10 сандарының әр қайсысынан алдыңғы +1 санына және -1-ден кейінгі сан тәсілімен алады. 2.1-10 санын салыстырады, салыстыру нәтижелерін белгілер көмегімен жазады.</p>

6-кесте – Тақырыптың технологиялық картасы: 6. Сандар және цифрлар

Сабақтар саны	4
1	2
Шағын мақсаттар	<p>1.Топта пәндер санын анықтауға үйрету (6 шамасында), суретте, сандық фигурада есепті қолданып. «Қанша?» сұрағына жауап беру</p> <p>2. 1 –ден бастап 6 шегінде сонымен қатар кез-келген саннан тура және кері тәртіппен (реттік және сандық) сандарды атау білігін қалыптастыру.</p> <p>3.Үлгі, атау бойынша цифрлық кассада 6 цифрын іздеуді үйрету.6 цифрын жазу.</p> <p>4. Сандық қатарда 6 саны орнын анықтауды үйрету (алдыңғы санды атау).</p> <p>5. Сандық қатардағы 6 санын (алдыңғы санды атау) орнын анықтауға үйрету.</p> <p>6. 6 сандар және цифрлармен саусақ санымен пәндер саны ара-қатынасын белгілеу</p> <p>7. Цифрлар және белгілер көмегімен салыстыру нәтижелерін жазу, сандарды салыстыруға үйрету.</p> <p>8. 6 санын алуды бес санына 1 қосу тәсілімен үйрету.</p>
Көркем геометрия	Геометриялық фигуралар үлгілерінің түрлері бойынша топтау.
Ілеспе қайталау	«Қаншалықты, қанша, көбірек, азырақ, біреуі жетпейді». Цифрлар мен сандар 1, 2, 3, 4, 5, 0. 5 қосындысы шегінде , 5 шегінде азайту.
Математикалық сөздік және сөз тіркестері	<p>«Қанша?» «Есеп бойынша ?» сұрағына жауап. Сенбі – аптаның алтыншы күні. Белсенді сөйлеуде «Қанша ?» сұрағын қолдану.Бір, біреу, бір, екі, екеу, жұп, үш, төрт, бес, алты. Бірінші, бір, екі, екінші, үш, үшінші, төрт, төртінші, бес, бесінші, алты, алтыншы, (белсенді сөзде қолдану мүмкіндігі бойынша түсіну).</p> <p>Бірге бірді қосқанда екі болады (болады). Екіге бірді қосқанда үш болады (болады).Үшке бірді қосқанда төрт болады (болады). Төртке бірді қосқанда бес болады (болады).Екі минус бір бір болады (болады). Үш минус бір екі болады (болады).Төртен бірді алғанда үш болады (болады).Бестен бірді алғанда төрт болады (болады).</p> <p>Салыстыру. Алты (бес, төрт, үш, екі) бірге қарағанда көп. Екіге қарағанда бір азырақ (үш, төрт, бес, алты) және т.б.</p>

6-кестенің жалғасы	
1	2
Ішкі пәндік байланыстар	6 тенге монеталарымен, 2 тенге құнындағы монеталар және басқа да монеталар жинау.
«Алға жүгіру»	Пәндер жұптары есебімен практикалық жаттығулар. Сенбі-аптаның алтыншы күні
Жабдықтар	Ойыншықтар, ұсақ заттар. Есептер. 1, 2, 3, 4, 5, 6 сандары үшін сандық фигуралар. 1, 2, 3, 4, 5, 6 цифрларымен тақтайша. Салыстыру (көп, аз) және теңдеу белгісімен тақтайшалар. 1, 2, 5 тг құнындағы монеталар. 1, 2, 3, 4, 5, 6 цифрларының жекелеген трафераттары мен шаблондары. 1, 2, 3, 4, 5, 6 цифрларындағы наждач немесе бархат қағазында қиылған жекелеген тақтайшалар. Бір мағыналас сандар мен цифрлардың өзара ара қатынасын тағайындауға арналған лото, домино

7-кесте – «6 саны мен цифры» тақырыптары бойынша: үлгілік бақылау-диагностикалық материалдары

Жетістіктер дегейі мен критерилері	Өлшеу
1	2
Білу 1. 1 –ден бастап 6 шегінде сонымен қатар кез-келген саннан тура және кері тәртіппен (реттік және сандық) сандарды атау білігін қалыптастыру. 2. Үлгі, атау бойынша цифрлық кассада 6 цифрын іздеу. 3. 6 цифрын жазу. 4. Цифрлар көмегімен 1-6 сандық қатар бөлігін елестету. 5. Жіктеудің түрлі нұсқаларын қолданып, 6 заттан тұратын топтарды екі бөлікке бөлшектейміз.	1. 1- ден 6- дейін , 6- дан 1 - ге дейін дауыстап есептейміз. 2 ден 6 ға дейін есепте. Керсінше 6- дан 3- ке дейін есепте. 2. Цифрлық кассада алты цифрын тап. Егерде бала тапсырманы орындай алмаса , онда педагог 6 цифрын көрсетеді: «Осындай цифрды тап» деп сұрайды 3. 6 цифрын жазу. 4. Сандарды реті бойынша жайып қою, (балада 1 -ден 6 –ға дейінгі цифрлармен тақтайша) 5. 2 стаканға карандаштар жайып қою. Қалай жайғаныңды айт? Басқаша жай.

7-кестенің жалғасы	
1	2
Түсіну 1. Суретте, сандық фигурада есептерді қолданып топтағы пәндердің санын анықтайды (2 шегінде). 2. Сандар және сәйкес цифрлармен заттардың санын саусақтар саны ара қатынасына келтіру 3. 1-6 заттардан құралған, топтарды салыстырып екі топты жұптық әдістер ара қатынасымен салыстырады, қайта есептейді. 4.6 санын қандай екі аз саннан құрауға болатынын атау.	1. Баланың алдында алты зат (6 сандық фигура, 6 зат бейнеленген сурет). Педагог сұрайды: «Қанша зат?» 2.«Қанша саусақ бар екенін көрсет?» « Қажетті цифраны көрсет?». 3. а) Баланың алдында екі тарелка.Біреуінде бір зат (2,3, 4, 5), екіншісінде алты зат.«Салыстыр. Қайсысында заттар көп. Қайсысында заттар аз?» 4. Оқушыға «үйшік » 6 санын толтыру ұсынылады.
Қолдану 1. 6 санын +1 алдыңғы санға және 5 санын -1 келесідей одан кейінгі сан тәсілімен алады. 2.1-6 санын салыстырады, салыстыру нәтижесін белгілер көмегімен жазады.	1. 6 санын алу үшін 5- ке қанша қосу керек? 5 санын алу үшін 6- дан қанша алу керек? 2. Баланың алдында (1-6) саны карточкалары және салыстыру белгілері ұсынылады. Педагог екі санды ұсынады және сұрайды: «Сандарды салыстыру, қажетті белгіні қою».

8-кесте – 6 саны мен цифры тақырыбы бойынша: оқушының оқу жетістігі

Білу	күні	Түсіну	күні	Қолдану	күні
1. 1 –ден бастап 6 шегінде сонымен қатар кез-келген саннан тура және кері тәртіппен (реттік және сандық) сандарды атау.		1. Суретте, сандық фигурада есептерді қолданып топтағы пәндердің санын анықтайды (6 шегінде).		1. 6 санын алдыңғы +1 санымен және 5 саны - 1одан кейінгі әдісімен санмен алады.	
2. Үлгі, атау бойынша цифрлық кассада 6 цифрын іздеу.		2. Заттар санын саусақтар санымен, сандармен сәйкес келетін цифрлар ара-қатынасына келтіру .		2. Салыстыру нәтижелерін белгілер көмегімен жазу, 1-6 санымен салыстыру.	
3. 6 цифрын жазу.		3. 1-6 заттардан құралған екі топты жұптық әдістер ара қатынасымен, топтарды салыстырады, қайта есептейді.			
4. Цифрлар көмегімен 1-6 сандық қатар бөлігін елестету.		4. 6 санын қандай екі аз саннан құрауға болатынын атау.			
5. Жіктеудің түрлі нұсқаларын қолданып, 6 заттан тұратын топтарды екі бөлікке бөлшектейміз.					

9-кесте – Сабақтың ақпараттық картасы түрі

Тақырыбы:

Мақсаттары:

Көрсету жабдықтары:

Тарату материалдары:

Сабақ кезеңдері	Мұғалім мен оқушылардың біріккен қызметі мазмұны	Сараланған және жекелеген тәсілдер			Оқушылар қызметі нәтижесі
		1 және 2 топ	3 топ	4 топ	

10-кесте – ... оқу жылындағы математика бойынша оқушылар жетістігі жинағы

Бағдарламалар бөлімі	Оқушылар жетістігін сипаттау
Нөмерлеу	
Арифметикалық іс-әрекет	
Мөлшер және оларды өлшеу	
Көркем геометрия элементтері	
Арифметикалық есептер	

6 Жеңіл және орташа ақыл-ойы кем оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау критерийлері мен рәсімдері

Зерде бұзылыстары бар мектеп оқушыларының білімділік қажеттіліктерінің бірі оқу материалының мазмұнының әр оқушының танымдық мүмкіндіктеріне және оның шынайы оқу жетістіктеріне сәйкестігіне ұдайы қадағалау болып табылады. Оқу материалының сәтті меңгерілуін және оқушылардың өмірлік дағдыларының қалыптасуын ретімен қадағалауды іске асыру маңызды. Педагогпен бағалау рәсімдері көмегімен алынып отыратын ақпарат дағдыларды және икемдерді игеру процесінде туындайтын қиыншылықтарына дер кезінде және сайма-сай әсер етуге көмегін тигізеді. Педагог сыныпта жеңіл ақыл-ой кемістігі бар мектеп оқушыларына берілетін жеке көмектің мазмұны мен амалдарын негіздеп анықтауға, сонымен қатар ақыл-ойы жеңіл кенжелеген мектеп оқушыларды оқытудың жеке бағдарламасына түзеулерді енгізуге мүмкіндік алады.

Бағалау рәсімдеріне қойылатын талаптар осы санаттағы оқушылардың оқуындағы гуманизация, табиғатқа үйлесімділік идеяларының әсерімен туындаған. Сипаттау бағасы даму мен білімділігінің бар деңгейін ғана емес оқушымен жүргізілетін келесі қадамдарды да анықтайды. Дәл осы сипаттау бағасы мектеп оқушыларының бойында өзін-өзі сайма-сай бағалау дағдыларын қалыптастыруға мүмкінді береді. Бұл кезде әр түрлі оқушының жетістіктерін салыстыруға жол беруге болмайды. Оқушының жетістіктерін тек оның алдындағы жетістіктерімен ғана салыстыру керек. Зерде бұзылыстары бар балаларға қатысты жалпы білім беретін мектептерде қабылданғандай, үлгерім және білім сапасының пайызымен анықтау орынды емес.

Зерде бұзылыстары бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды-сипаттамамен бағалау технологиясының идеясының негізі – объективті бағалауды қамтамасыз ету.

Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар мектеп оқушыларының оқу пәндері бойынша оқу қызметінің нәтижелерін бағалаудың нормалары деңгейлік операцияларды мақсатты тұжырымдаумен анықталған оқудағы күтілетін нәтижелеріне негізделіп, оқушылардың оқу жетістіктерін тексеруді және бағалауды ұйымдастыруға бірыңғай көзқарастарды іске асыруға бағытталған.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар мектеп оқушыларына білім беру ұсыныс сипатындағы үлгілік оқу бағдарламаларының негізіне оқудың жеке бағдарламаларын түзумен орындалады. Бастауыш сыныптарда бұл оқушыларға арналған оқу процесі пәнсіз оқыту негізінде құрылады. Пәнсіз оқыту балалардың жалпы дамуын қалыптастырып, оқушыны пәнді оқытуға ауыстыру үшін негіз береді. Ол келесі бағыттар бойынша жүзеге асырылады:

- балада өзі және қоршаған орта туралы түсінігін қалыптастыру;
- қатынасқа түсу дағдыларын дамыту;
- өзіне қызмет көрсету және қауіпсіз өмір тіршілігі дағдыларын қалыптастыру;
- оқу қызметінің ең қарапайым түрлерін меңгеруге дайындау;

– әлеуметтік бірігуі және жақын қоршаған ортасынан тұрмыстық тәуелділіктен арылу.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушылардың жетістіктерін бағалау үшін бастама алатын мән ретінде олармен жүргізілетін түзеуші-педагогикалық жұмыстың құрылымы үшін негіз ретінде алынған бағыттар шығады. Бақылау және бағалау жүйелері бағаны бағалау қызметінің нәтижелерін мөлшермен белгілеу нұсқасы ретінде қолданусыз мазмұндық негізде құрылды.

Мектеп оқушыларының жетістіктерін бағалау барлық субъектілердің әрекеттерінің (ресімдерінің) реттелген жүйесі түрінде көрініс беретін технология болып табылады, ол келесі кезеңдерге сәйкестікте: дайындық, конструктивтік-жобалаушы, ұйымдастырушылық-әрекетті, аналитикалық-рефлексиялық, түзеуші [12-16]. Дайындық кезеңінде білімділік процесін жобалаудың нәтижелік-мақсатты негізі құрылады. Конструктивтік-жобалаушы кезеңінде критерийлерді, көрсеткіштерді анықтайды, бағалау құралдарының (өлшемдердің) қорын қалыптастырады. Ұйымдастырушылық-әрекетті кезеңде бағалау ресімдерінің шарттары мен ережелерін анықтайды. Аналитикалық-рефлексиялық кезеңде оқу мазмұнына қажетті өзгертулерді, оқу процесінің сапасын арттыру үшін алынған деректерді ескерумен, әдістемелік құралдар мен дидактикалық материалдарды енгізеді.

Бағалау рәсіміне ілесіп, жеңіл және орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушыларға қатысты педагогтердің жоғарыда көрсетілген кезеңнің әрқайсысындағы қызметінің мазмұнын қарастырып көрелік.

Дайындық кезеңі. Білім беру процесін жобалаудың нәтижелік-мақсатты негізі құрылады. Мақсатты тұжырымдау орындалады. Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар мектеп оқушыларына қатысты – бұл оқушының қызметін сипаттайтын, оның дағдыны меңгеру дәрежесін көрсететін оқу пәні шеңберіндегі деңгейлік операцияларды мақсатты тұжырымдауы.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар мектеп оқушыларына қатысты күтілетін нәтижелер аясын бірмәнді анықтап, оларды «үстінен» бағдарламалауға болмайды. Әр балада өз ырғағы мен даму қарқыны, өз қабілеттері мен шектеулері болады. Балада белгілі уақыттағы нақты жетістіктерді жоспарлау, алдын ала болжамдау, күту мүмкін емес. Оқушының дамуы, оны өз жолында ұстануы әбден мүмкін бағыттарды ғана анықтауға болады. Ондай жеңіл ақыл-ой дәрежедесіндегі балаға қарағанда, жеке дамудың айтарлықтай төмен деңгейінде тұрады. Осы санаттағы балаларды оқытып-үйрету осы сөздің кең мәнінде алынып, мүмкіндіктерінің аз қоры байқалатын пәндік білімдерді ғана қалыптастыруға қарамауы керек. Балалар үшін жалпы даму мен өмірлік деп аталатын дағдыларды меңгеру айтарлықтай мәнді болады, осылар оқу процесінің негізгі міндеті болып табылуы тиіс, олардың ішінде ерекше атап айтылатындары:

– баланың өмірі мен денсаулығын сақтау, дене бітіміндегі дамуындағы бұзылыстардан асу;

– қарым-қатынас дағдыларын және әлеуметтік ортадағы сайма-сай жүріс-тұрысын қалыптастыру;

– қоршаған табиғат және әлеуметтік дүние туралы әлеуметтік оңалтуға

және бейімделуге ықпалын тигізетін қарапайым практикалық дағдыларды қалыптастыру;

– меншікті өмір тіршілігін қамтамасыз ететін әлеуметтік-тұрмыстық, еңбек икемдері мен дағдыларын қалыптастыру;

– оқушыны бос уақытын белсенді өткізуге дайындау.

Зерде бұзылыстарының ауырлық дәрежесін және мектеп оқушыларының оған байланысты білім беру процесіне қосылудағы қиыншылықтарын назарға алып, орташа ақыл-ой кемістігі бар балаларды оқытуды, ең алдымен, отбасының әлеуметтік қолдауы тұрғысынан қарастыру керек. Сондықтан орташа ақыл-ой кемістігі бар балаларды оқыту мақсаттары мұғалім үшін оның ниетін білдіретін міндеттер ретінде тұжырымдалады.

Ақыл-ойы кем балаларды жалпы қабылданған бағалар шкаласына сәйкес бағалауға болмайды. Әрбір педагогикалық кеңес бағалаудың меншікті мектептік жүйесін құру құқығына ие болуы керек.

Конструктивтік-жобалаушы кезең. Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балалардың оқу процесін жобалауға технологиялық көзқараста әр пән бойынша күтілетін оқу нәтижелері оқу жетістіктерінің деңгейлері бойынша сараланған. Әр жетістік деңгейіне көрсеткіштер әзірленеді, олардың орнында оқушылардың мазмұнды меңгеру деңгейіне сәйкес келетін әрекеттері шығады. Бағалау құралдары әр көрсеткіш үшін әзірленеді. Бағалау құралдары ретінде дағдылардың қалыптасуы үшін көмегі қажет болатын тапсырмалар мен жаттығулар шығады.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар мектеп оқушыларының оқу процесін жобалау (жоспарлау) технологиясы әр мектеп оқушысының жеке қажеттіліктеріне негізделеді. Жоспарлауда үлгілік оқу бағдарламаларынан емес, баладан бастама алады. Орташа ақыл-ой кемістігі бар балаларға қатысты оқытудың жеке бағдарламасы ғана мүмкін болатындықтан, оны құру педагогтің жобалау қызметіндегі маңызды құрамдас болып табылады.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар балаларды оқытудың жеке бағдарламасын құрудың алдында оның мүмкіндіктері мен қажеттіліктерін бастапқы педагогикалық бағалау жүреді [17]. Бағалау критерийлері бала дамуындағы негізгі желілердің онтогенезіне сәйкес анықталған, олар: әлеуметтік, іс-қимыл, танымдық, сөйлеу, даму қызметтері. «Әлеуметтік даму және өзіне-өзі қызмет ету» тарауында баланың өзі, баланың қолданып жүрген қатынас құралдары, ересектермен және құрдастарымен қатынас құру ерекшеліктері, жүріс-тұрыс ерекшеліктері, өзіне-өзі қызмет көрсету дағдылары (киіну, ас қабылдау, ұқыптылық) туралы түсініктері зерделенеді.

«Дене бітімінің дамуы» тарауында баланың негізгі іс-қимылдарының даму деңгейі анықталады: жүру, жүгіру, секіру, өрмелеу және лақтыру, сонымен қатар қолдың ұсақ моторикасының дамуы. «Танымдық даму» тарауында зерделенетіндері: сенсорлық даму деңгейі, көрнекі-әрекеттік ой; қоршаған әлем туралы ең қарапайым түсініктер, кеңістікте көру түсініктерінің ерекшеліктері.

«Сөйлеу қабілетінің дамуы» тарауында меншікті белсенді сөйлеу қабілетінің болуы немесе жоқтығы анықталады, баланың оған қаратпа сөздің ұғынуы, сөздік қорының жағдайы, сонымен қатар қатынас құру дағдылары

зерделенеді.

«Әрекеттің дамуы» тарауында пәндік-практикалық, ойын, конструктивтік (сындарлы), қарапайым еңбек қызметінің жағдайы, сонымен қатар баланың қолданып жүрген қоғамдық-тарихи тәжірибені алу (бірлескен әрекеттер, ұқсатып, үлгі, сөзбен берілген нұсқау бойынша жасаған әрекеттері) амалдары зерделенеді.

Бастапқы педагогикалық диагностика – бұл ұзақ процесс. Оған әр оқу жылының басында 2-4 апта бөлінеді. Осы критерийлермен оқудың нәтижелілігіне және оқу соңындағы дамуына бағалау жүргізіледі. Педагогикалық бағалаудың нәтижелері сынып оқушыларының Даму картасында тіркеледі. Оқушының даму және оқу динамикасын қадағалау үшін, карталар оқушылар туралы ақпарат оқу жылының басында және соңында тіркеліп отыратынындай құрылған. Баланың әр желі бойынша дамуындағы көрсеткіштер бағалау пікірлерінің объективтілігін қамтамасыз ету үшін мейлінше нақтыланған [17].

Бағалау пікірлері даму желілері бойынша жинақталып, оқушының Даму бейініне жинақталады. Бұл құжатта педагог сөзбен оқушының әр желі бойынша даму және қызмет ету деңгейін сипаттайды. Осындай сипаттаманы түзу барысында педагогке артық сөздерден арылған жөн, одан да баланың мүмкіндіктеріне дәлел болатын нақты ақпарат келтіргені дұрыс Даму бейіні бірнеше қызмет атқарады: мектеп оқушысының жеке оқу бағдарламасының мазмұнын анықтауда бастама алатын нүкте ретінде қарастырылады, орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушы туралы сипаттама бағасын құрайды.

Пәнсіз оқыту кезеңіне (1-4 сыныптар) бұл құжатта педагог баланың дамуының негізгі желілеріне, түрлі өмірлік жағдайларда жүріс-тұрыс және әрекетті ерекшеліктеріне сәйкес баланың игерген дағдыларын сипаттайды (11-кесте). Пәнді оқыту кезеңінде (5-9 сыныптар) оқу жоспарындағы пәндер аясында алынған дағдыларды және икемдерді сипаттайды (12-кесте). Бала туралы ақпарат оқу жылының басында және соңында профильге салынады, бұл оқушының даму динамикасын және оқудағы табыстылығын байқап отыруға мүмкіндік береді.

Ұйымдастырушылық-қызметті кезең. Бұл кезеңде оқушылар жетістіктерін бағалау ресімдерін орындаудың шарттары мен ережелері анықталады.

Зерде бұзылыстары бар оқушылардың жетістіктерін бағалау тек ішкі бағалау құралдарымен ғана орындалады. Оқу бағдарламаларының игерілу нәтижелері білім беру процесінде тікелей мұғаліммен сабақ барысында орындалады. Ақыл-ойы кем мектеп оқушыларымен жүргізілетін тұтас педагогикалық процес негізделетін әлеуметтік педагогиканың «диагностика мен түзете-дамыту жұмысының бірлігі» қағидатына сәйкес, педагогтер қадағалаушы бағалау әрекеттерін орындап отырады. Бағалау әрекеттері қатарында аталатындары: бақылау, оқушы қызметіндегі өнімдерді – олардың жазбаша жұмыстарын, ауызша жауаптарын оқу мен тәрбиедегі белгіленген мақсаттармен және міндеттермен салыстырумен зерделеу.

11-кесте – ... оқу жылында (1-4 сыныптар) ... сыныптағы оқушының даму бейіні (А.Т.)

Даму желісі	Оқу жылының басы	Оқу жылының соңы
Әлеуметтік даму және өзіне-өзі қызмет ету		
Ас қабылдау		
Киіну		
Санитарлық-гигиеналық дағдылар		
Ересектермен және кұрдастарымен қатынасқа түсу		
Эмоцияларын білдіру		
Жүріс-тұрыс ерекшеліктері		
Іс-қимыл дамуы		
Жалпы моторикасының жағдайы		
Қолдарының ептілігі		
Жетекші қолы		
Танымдық дамуы		
Танымдық белсенділігі		
Сенсорлық процестерінің дамуы		
Кеңістікте бағдар алуы		
Сөйлеу қабілетінің дамуы		
Сөзді ұғынуы		
Өзіндік сөйлеу қабілеті		
Әрекетінің дамуы		
Қоғамдық тәжірибені игеру амалдары		
Пәндік қызметі		
Бейнелеу қызметі		
Ойын қызметі		
Оқу қызметі		

12-кесте – ... оқу жылында (1-4 сыныптар) ... сыныптағы оқушының даму бейіні (А.Т.).

Оқу пәндері	Оқу жылының басы	Оқу жылының соңы
Өзіне-өзі қызмет етуі		
Жүріс-тұрыс мәдениеті		
Ырғақ		
Дене мәдениеті		
Есептеу		
Психологиялық моторикасының және сенсорлық процесінің дамуы		
Айналадағы әлем/адам және дүние		
Оқылым, жазылым және сөйлеу қабілетін дамыту		
Сурет пен музыка		
Шаруашылық еңбегі		
Қол еңбегі/ ұсталық		

Орташа ақыл-ой кемістігі бар балалардың оқуындағы нәтижелілікті бағалау ағымды (сабақта), мерзімді (тақырыпты) және қорытынды бақылау түрінде орындалады. Ағымды бақылау оқушының сабақтағы қызметін бақылау, оның практикалық және өзіндік жұмыстарын, ұжымдық қызмет түрлерін талдау арқылы жүргізіледі. Оның нәтижелері сабақ карточкасында тіркеледі. Сабақ сайын бақылау оқу процесінің сапасын қамтамасыз ету үшін, педагогпен қолданылатын оқу мазмұны мен әдісін түзеу мақсатымен жүргізіледі.

Бақылаудың ондай түрі, сонымен қатар, оқушыларға қатысты ынталандырушы және тәрбиелік сипатты қабылдайды. Мерзімдік бақылау бағдарламалық тақырыпты, тарауды зерделеп болған соң жүреді. Оның нәтижелері оқушылардың курс тақырыптары бойынша карталарда көрсетіледі. Қорытынды бақылау тоқсан, жыл соңында өтеді. Педагогпен міндетті түрде сыныптағы оқу жылы бойында бақылауда жүріп, әр оқушының жинақ картасында тіркелетін дамуы мен табыстылығының динамикасы талдануы тиіс.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар балалардың жетістіктерін бағалаудың рәсімдері келесідей реттілігіне ие:

1-кезең. Білім алушылардың білімдері мен дамуы деңгейлерін алдын ала бағалау. І кезеңнің нәтижесі – жеке бағдарламаны түзу негізі ретінде оқушының даму бейінін құру.

2-кезең. Оқушылар жетістіктері мен дамуын ағымды бағалау. Оқушылардың сабақтардағы жұмысын күнделікті бақылау негізінде орындалады, ол оқушылармен күнделікті жүргізілетін жұмыс жоспарында тіркеледі (13-кесте).

13-кесте – Оқушылармен күнделікті жұмыс жоспарының үлгісі

Күні:
Жабдық:

Біріккен сабақтар немесе пәнді сабақтар	Қызмет түрлері, жаттығулар	Оқушылармен жүргізілетін жеке жұмыс	Оқушылардың табыстылығы мен қажеттіліктері туралы белгілер
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

3-кезең. Аралық аттестаттау бірінші жарты жылдықтың аяқталысымен өткізіледі. Жеке бағдарламаның әр тарауында анықталатын икемдер мен дағдылардың қалыптасу сәттілігі туралы бағалау сын-пікірлері сәйкес бағанда тіркеледі (14-15 кестелер).

14-кесте – Оқушының жеке бағдарламасы нұсқасының үлгісі (пәнсіз оқыту кезеңіне арналған)

Жұмыстың бағыттары	Бірінші жарты жылдықтың нақты мақсаттары	Орындалуы туралы белгілер	Екінші жарты жылдықтың нақты мақсаттары	Орындалуы туралы белгілер
1	2	3	4	5
1. Әлеуметтік дағдылар және өзіне-өзі қызмет ету				
2. Дене бітімінің дамуы				

14-кестенің жалғасы				
1	2	3	4	5
3. Танымдық дамуы				
4. Сөйлеу қабілетінің дамуы				
5. Әрекеттерінің дамуы				
6. Ата-аналарының сұранысы. Отбасымен жұмыс				

15-кесте – Оқушының жеке бағдарламасы нұсқасының үлгісі (пәндік оқыту кезеңіне арналған)

Оқу жоспарындағы пәндер тізімі	Бірінші жарты жылдықтың нақты мақсаттары	Орындалуы туралы белгілер	Екінші жарты жылдықтың нақты мақсаттары	Орындалуы туралы белгілер
Ата-аналарының сұранысы. Отбасымен жұмыс.				

4-кезең. Жетістіктердің қорытынды бағасы оқу жылының соңында орындалады. Баланың оқуды бастаған кезеңіндегі қызметінің бейінін анықтау үшін қолданылған құралдар мен әдістер (оқушыны бақылау, ата-аналарымен сұхбаттар және т.б.) қолданылады. Оқушының дамуында ілгері басуына қарай, құралдар өзгеріп, баланың игеріп отырған жаңа әрекеттеріне, икемдеріне, дағдыларына сәйкес болуы тиіс.

Жеке бағдарламаның әр тарауында анықталған икемдердің және дағдылардың табыстылығы туралы бағалау пікірлері сәйкес бағанында тіркеледі. Баланың жетістіктері жан-жақты талданып, даму бейініне жеткен деңгейінің сипаттамасы түрінде, алдындағы жетістіктерінің деңгейімен салыстыруда түсіріледі. Бұл құжат ата-аналарға баланың мектептегі жетістіктері мен табыстылығы туралы мәлімдеме түрінде ұсынылады. Оның өзі сынып мұғалімінің педагогикалық есептік құжаттары топтамасында сақталады.

Ақыл-ойы кем мектеп оқушыларының жетістіктерін бағалау мақсатымен «білім кескіндері» деп аталатын шара қолданылмайды. Барлық бағалау іс-шаралары мектептің педагогикалық ұжымымен жоспарланып, әзірленеді және іске асырылады. Олардың мазмұны, мерзімділігі, тіркеу нұсқалары әдістемелік бірлестіктермен әзірленіп, мектептің Педагогикалық кеңесімен бекітіледі.

Аналитикалық-рефлексиялық кезең. Бағалау қызметінің нәтижесінде алынатын оқушының дамуы мен оқуындағы табыстылығы туралы мәліметтер әр тоқсанның соңында өтетін мектептің психологиялық-педагогикалық консилиумының мәжілістерінде, сонымен қатар оқушылардың ата-аналарымен өткізілетін сұхбаттасуларда талқыланады. Мектеп консилиумының мәжілістерінде оқу мен оқушымен жүргізілетін түзеу жұмысының нәтижелері балалармен ақыл-ойы кем оқушылар үшін белгіленген критерийлермен және орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушыларға арналған жеке бағдарламалардың мазмұнымен сәйкестікте жұмыс жасайтын барлық мамандармен (мұғалім, логопед, психолог және т.б.) талданып, талқыланады. Сипаттап бағалау негізінде мазмұнына және қажеттігіне қарай, оқушылармен жұмыс әдістемесіне қажетті өзгертулер енгізіледі. Әр оқушы үшін келесі бағалау іс-шарасына дейінгі кезеңге өзекті жұмыс мақсаттары Алқалық кеңесте анықталады.

Түзеуші кезең. Қолданылып жүрген әдістемелік құралдарға және дидактикалық материалдарға оқу процесінің сапасын көтеру үшін жетістіктерді бағалауда алынған деректерді ескерумен өзгертулерді енгізуді көздейді. Бұл өзгертулер тұтас оқу-тәрбие процесін, соның ішінде барлық пәндерді оқытуды, түзете – дамыту жұмысын және тәрбиелік процесті қамтуы тиіс.

Қорытынды

Зерде бұзылыстары бар оқушылар үшін біздің елде басқа балалармен қатар білім қолжетімді. Оларды оқыту ісі осы санаттағы балалардың танымдық дамуындағы ерекшеліктерді ескеретін арнаулы оқу жоспарларымен, бағдарламаларымен, оқулықтармен, оқу әдістерімен және амалдарымен сәйкестікте ұйымдастырылған. Алайда, осы күнге дейін олардың танымдық қызметіне сайма-сай келетін бағалау критерийлері де, оқу процесін ұйымдастыру ерекшелігін ескеретін бағалау рәсімдері де әзірленбеген.

Оған қоса қарастырылып отырған балалардың санатына арналған мектептердің жұмыс тәжірибесінде соңғы 20 жылда В.В. Воронкованың педагогикалық жіктемесіне сәйкес түрлі типологиялық топтардағы оқушыларға саралау көзқарасымен келу идеясы іске асырылып отыр.

2010 жылдан бастап арнаулы мектептер операциялдық деңгейлік мақсатты тұжырымдауға негізделген жеңіл ақыл-ой кемістігі бар оқушылармен оқу процесін жобалаудың технологиясы игерілуде. Орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушыларды оқыту жеке бағдарламаларға сәйкес орындалады. Қазіргі таңда бес балдық жүйе түрлі типологиялық топтардағы ақыл-ойы кем оқушылардың оқу жетістіктерінің деңгейлерін тиесілі түрде қадағалауды қамтамасыз етуге қабілетсіз. Ақыл-ойы кем оқушылардың мектептегі табыстылығын бағалаудың қолданыстағы жүйесі оларды оқыту практикасын ілгерілемелі дамыту процестеріне терең қарама-қайшылықта. Зерде бұзылыстары бар мектеп оқушыларының жетістіктерін критериалды сипаттаумен бағалауға өтуді жүзеге асыру қажеттігі туындады. Критериалды сипаттаумен бағалаудың психологиялық-педагогикалық негіздемесі ретінде арнайы мектептерде әзірленген және олардың тәжірибесінде апробациядан өткен бағалау рәсімдерін де құрайтын оқу процесін жобалау технологиясы шығады.

Аталған әдістемелік ұсынымда зерде бұзылыстары бар оқушыларды критериалды сипаттаумен бағалаудың ғылыми негіздері мен практикалық іске асырудағы амалдары ашылған. Жеңіл және орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушыларды бағалаудың ұсынылған рәсімдерінің алгоритмі құрамына енетіндері:

- бағалау қызметінің мақсаттарын анықтау;
- бағалау объектісін сипаттау (күтілетін нәтижелер, оқу нәтижелерін бағалау критерийлері болып табылатын нақты көрсеткіштер мен индикаторлар түрінде);
- бағалау шкаласын (жетудің түрлі деңгейлерін) анықтау;
- бағалау құралдарын әзірлеу;
- бағалау нәтижелерін ұсыну нұсқалары (педагогикалық құжаттама);
- бағалау жүйесін қолдану шарттарын анықтау.

Зерде бұзылыстары бар оқушыларды оқытуда қызметті бағалау көріністерінің әр түрлілігі, оның тек академиялық білімдерге ғана емес, өмірлік дағдыларға қатысты да қолданысы [18], оның сипаттамасының өзгеруіне

жетелейді. Бір уақыттық өлшемнен бас тарту байқалуда, түзеуші оқу-тәрбиелік процесінің сапасын үздіксіз кешенді бағалауға ауысу өтуде.

Арнайы мектептердің мұғалімдері мен әкімшілігіне арналған әдістемелік нұсқаулар оқушылардың жеке жетістіктерін оқу процесінде бағалауға және тұтас оқу орнының қызметін жалғастыруы үшін практикалық нұсқама болады.

Қолданылған әдебиеттік дереккөздер

- 1 Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. -М.: Педагогика, 1989. – 199 с.
- 2 Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе – М.: Просвещение, 1989. – 231 с.
- 3 Салина Р.М, Жумагазина Г. Критерии оценивания учебных достижений учащихся // Профессионал Казахстана. – №10 (53). – 2007. – С. 30-34.
- 4 Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012 – 2016 годы. Утвержден постановлением Правительства Республики Казахстан от 25 июня 2012 года № 832.
- 5 Лебедева Е.П. Как избежать ошибок при подготовке и проведении урока литературного чтения // Начальная школа плюс До и После: ежемесячный научно-методический и психолого-педагогический журнал МОиН РФ; РАО; Московский психолого-социальный институт. -2006. -№5. -С. 19-23.
- 6 Система критериального оценивания учебных достижений учащихся. Методическое пособие. –Астана. НАО. 2013. – 80 с.
- 7 Певзнер М.С. Этиология, патогенез, клиника и классификация олигофрении. - М.: Педагогика, 1979. – 232 с.
- 8 Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. / Под ред. В.В. Воронковой. - М: Школа-пресс, 1994, - 416 с.
- 9 Поташник М.М. Управление качеством образования. -М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
- 10 Елисеева И.Г. Планирование процесса обучения математике школьников с нарушением. В пяти частях. Методические материалы. -Алматы. САТР. 2010. – 152 с.
- 11 Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. -М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1985, - 46 с.
- 12 Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 96 с.
- 13 Севрук А.И., Юнина Е.А. Мониторинг качества преподавания в школе: учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2004. -144 с.
- 14 Гончарова Н. Мониторинг результативности педагогической деятельности // Педагогическая диагностика. - 2008. -№4. -С. 94-96.
- 15 Фоменко С. Мониторинг как способ управления качеством образования в школе // Народное образование. - 2007. -№4. - С. 110-119.
- 16 Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. -354 с.
- 17 Айдарбекова А.А., Елисеева И.Г., Даурцева Г.Ю., Своеволина С.Ю. Проектирование процесса обучения во втором отделении специальной (коррекционной) школы для детей с нарушением интеллекта. Методические рекомендации. - Алматы. САТР. 2010. - 65 с.
- 18 Елисеева И.Г., Даурцева Г.Ю. Организация мониторинга и оценка уровня функциональной грамотности школьников с нарушением интеллекта. - Алматы. САТР. 2015. - 32 с.

Мазмұны

	Кіріспе	3
1	Критериалды бағалаудың әдіснамалық негіздері.....	4
2	Критерилерді жобалау: жалпы тәсілдер мен құралда.....	8
3	Оқушылардың негізгі құзыреттерінің қалыптасуын бағалау механизмі	14
4	Зерде бұзылыстары бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі (<i>оқыту мүмкіндіктері бойынша типологиялық топтастырумен</i>).....	21
5	Зерде бұзылыстары бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалаудың психологиялық-педагогикалық негіздері.....	27
6	Жеңіл және орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау рәсімдері мен критерилері.....	39
	Қорытынды.....	48
	Қолданылған әдебиеттік дереккөздер	50

Введение

В Национальном плане действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы, утвержденном постановлением Правительства Республики Казахстан от 25 июня 2012 года № 832 результатом развития функциональной грамотности определено «овладение обучающимися системой ключевых компетенций, позволяющих молодым людям эффективно применять усвоенные знания в практической ситуации и успешно использовать в процессе социальной адаптации». Ключевые компетенции – это требование государства к качеству личности выпускника средней школы в виде результатов образования, заявленные в ГОСО и учебных программах.

Приведение содержания школьного образования в соответствие с динамичными запросами современного казахстанского общества, развитие функциональной грамотности, формирование компетенций и навыков, обеспечение вариативности и свободы выбора форм и методов обучения являются современными приоритетами среднего образования.

Образовательный процесс при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями осуществляется с использованием специальных образовательных учебных программ, разработанных на основе общеобразовательных учебных программ начального, основного среднего, общего среднего образования с учетом психофизических особенностей и познавательных возможностей обучающихся.

Общеобразовательные учебные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессии, специальности. На сегодняшний день назрела необходимость введения новой системы оценивания достижений школьников с ограниченными возможностями, при которой функции, возлагаемые на оценку, смогут быть не только декларированы, но и реализованы на практике.

Возможность получения объективной и достоверной информации об уровнях подготовки учащихся обеспечивается использованием критериев, учитывающих неоднородность состава учащихся класса по возможностям обучения и предоставлением возможности иметь индивидуальный результат обучения.

Цель методических рекомендаций – помочь специальным педагогам и педагогам работающим с детьми с ограниченными возможностями в осуществлении системы критериального оценивания учебных достижений разных категорий детей.

Представленные материалы будут полезны в использовании как для педагогов, так и для руководителей организаций образования.

Руководители организаций образования могут использовать предлагаемые критерии и процедуры оценивания как опору в анализе различных сторон педагогического процесса.

1 Методологические основы критериального оценивания

Система оценивания является основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи, а также наиболее ясно воплощает в себе принципы, которые положены в основу образовательного процесса в целом.

Разработка новых стандартов образования выявила научные и методологические проблемы, связанные и с системой оценивания достижений обучающихся.

Являясь одним из важнейших инструментов оценки достижений обучающихся, система оценивания должна быть объективной и эффективной для дальнейшего совершенствования образовательного процесса.

В современной системе образования актуальной является система контроля и оценивания качества образовательных результатов обучающихся на основе критериально-ориентированного подхода к оцениванию.

Использование критериально-ориентированного подхода значительно повышает уровень объективности и достоверности оценки достижений обучающихся.

В современной школе критериальный подход к оцениванию образовательной деятельности обучающихся востребован, так как такой подход помогает осуществлять обратную связь, позволяющую всем участникам образовательного процесса видеть измеряемые критерии и результаты обучения.

Важной характеристикой системы оценивания является то, что она не только используется при выставлении отметок, но и в целом осуществляет контрольно-диагностическую связь между учителем, обучающимся и родителями по поводу успешности образовательного процесса.

При оценивании образовательных достижений детей с ограниченными возможностями система оценивания должна не только объективно показать достижения в обучении таких детей, но и стать основой для построения дальнейших шагов поддержки детей с ограниченными возможностями в образовательном процессе.

Система оценивания является основным средством измерения достижений и диагностики проблем обучения, позволяющее определять качество образовательного процесса, принимать кардинальные решения по стратегии и тактикам обучения, совершенствовать как содержание образования, так и формы оценивания ожидаемых результатов. Необходимо учитывать, что при оценивании образовательных достижений детей с ограниченными возможностями значение имеет соотношение полученных результатов и запланированных целей при обучении детей с особыми образовательными потребностями.

Учитывая особенности детей с ограниченными возможностями, необходимо усовершенствовать систему оценивания, сделав ее многофункциональной. Можно выделить несколько функций системы оценивания:

Нормативная функция фиксирует достижения обучающегося относительно утвержденного государством стандарта и отслеживает успеваемость отдельных учеников, школьных классов, уровня их подготовки и качества работы учителя.

Информативно-диагностическая функция обеспечивает содержательную связь между всеми участниками образовательного процесса, содержательную и эмоциональную рефлексию обучающихся, в том числе и с особыми потребностями. Система оценивания дает возможность увидеть, все ли в порядке в образовательном процессе в конкретном классе, для конкретного ребенка.

Система оценивания должна давать возможность определить, насколько успешно усвоен тот или иной учебный материал, сформирован тот или иной практический навык у обучающихся. Такая возможность сверить достигнутый уровень обучающихся с определенным минимумом контрольных измерителей, требований к результатам обучения важна для детей с ограниченными возможностями.

При этом представляется целесообразным брать за точку отсчета именно обязательный минимум, который должен быть четко определен для таких детей.

Система оценивания достижений детей с ограниченными возможностями должна фиксировать как изменения общего уровня подготовленности обучающегося, так и динамику его успехов в различных сферах познавательной деятельности (усвоение информации, обработка информации, творческая и проектная деятельность, выражение мыслей и т.д.), позволяющих получить реальную характеристику достижений в обучении и существующих проблем у детей с ограниченными возможностями в образовательном процессе.

Система оценивания должна обеспечивать постоянный контакт между учителем, учеником, родителями, классным руководителем, а также администрацией и педагогическим коллективом организации образования, что может обеспечить системный подход к формированию образовательного процесса, а значит и обеспечение его целостности.

Кроме того, при оценивании учебных достижений детей с ограниченными возможностями необходимо как можно бережнее относиться к психике обучающихся, избегать травмирующих ее ситуаций, учитывать особенности психологического развития детей с ограниченными возможностями.

Вышеназванные подходы к системе оценивания должны обеспечить понимание всеми участниками образовательного процесса отношения к системе оценивания как к инструменту, необходимому для успешного получения образования, для осуществления обратной связи и не более того.

Перечисленные положения должны формировать основу системы оценивания для детей с ограниченными возможностями и задавать общие рамки ее функционирования и, одновременно, служить критериями успешности и полноценности каждой конкретной образовательной системы.

Методологической основой системы критериального оценивания является технология критериально-ориентированного обучения В. П. Беспалько [1].

Основные положения его теории критериального оценивания основаны на том, что в традиционном образовательном процессе всегда фиксированы параметры условий обучения (одинаковое для всех учебное время, способ подачи информации и др.), а незафиксированным остаются результаты обучения. Взяв за основу разработанные положения американских психологов Дж. Керолла и Б. Блума [2] о том, что в качестве постоянного, фиксированного параметра необходимо выделять именно результаты обучения, В. П. Беспалько попытался изменить подходы к разработке системы оценивания. В этом случае, согласно теории американских психологов, параметры других условий обучения будут меняться ради достижения всеми обучающимися заданного результата-критерия. На основе такого подхода была разработана технология критериально-ориентированного обучения, которую также называют технологией полного усвоения, так как ее исходным моментом является утверждение, что все обучающиеся способны усвоить необходимый учебный материал. Для этого необходимо разработать заданные критерии усвоения, соответствующие стандартам образования. Стандарты, предлагаемые по всем школьным дисциплинам, служат основой для разработки четких критериев усвоения.

Эффективность технологии критериально-ориентированного обучения заключается в том, что, варьируя виды заданий, форм контроля, разнообразных видов помощи обучающимся, позволяют каждому ученику достичь заданного уровня обязательных критериев, без усвоения которого невозможно дальнейшее полноценное обучение и развитие личности.

Система критериального оценивания включает следующие элементы:

- точно определяются критерии усвоения темы (занятия), что выражается в перечне конкретных результатов обучения (целей обучения с определением уровней усвоения в рамках образовательной программы);
- разрабатываются проверочные работы – тесты, основное назначение которых состоит в выявлении необходимости в коррекционных учебных процедурах;
- учебный материал разбивается на отдельные фрагменты (учебные единицы), определяются результаты (критерии), которые должны быть достигнуты в ходе их изучения и составляются текущие проверочные работы, позволяющие убедиться в достижении целей изучения каждой учебной единицы;
- выбираются соответствующие методы обучения, составляются обучающие задания;
- разрабатываются альтернативные коррекционные материалы по каждому из тестовых вопросов.

Критериальное оценивание основывается на критериях, т. е. оценка складывается из составляющих (критериев), которые отражают достижения учащихся по разным направлениям развития их учебно-познавательной компетентности.

Критериальное оценивание - это подход, в рамках которого используются

разные виды, формы и методы оценивания и самооценки.

При критериальном оценивании:

- обучающийся становится настоящим субъектом своего обучения;
- снижается тревожность обучающегося в школе;
- учитель от роли «судьи в последней инстанции» переходит к роли консультанта, специалиста, тьютора.

Таким образом, критериальное оценивание несет в себе потенциал сохранения здоровья учеников и учителей.

Критериальное оценивание подразумевает ряд принципиальных установок для учителя:

- оценивается с помощью отметки может только работа обучающегося, а не его личность;
- работа обучающегося сравнивается не непосредственно с работами других учеников, а с эталоном (образом отлично выполненной работы);
- используются различные формы конкретных заданий и имеются четкие и ясные описания идеально выполненных заданий;
- образец выполненного задания известен обучающимся заранее;
- разработан четкий алгоритм выведения отметки, по которому обучающийся может сам определить свой уровень достижения и определить свою отметку. Рефлексия является обязательным условием развития личности обучающегося, необходимым компонентом развития его, как ученика;
- обучающиеся включаются в процесс оценивания, стремясь к переходу на самооценивание;
- оценивается только то, чему учат, поэтому критерий оценивания - конкретное выражение учебных целей;
- общие учебные цели по предмету являются критериями оценивания достижений обучающихся по данному предмету и позволяют обобщать результаты, выявленные отдельными работами обучающегося.

Таким образом, критериальное оценивание трактуется как процесс, основанный на сравнении учебных достижений обучающихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам процесса критериями, соответствующие целям и содержанию образования, способствующий формированию учебно-познавательной компетентности обучающихся.

Сегодня обозначились два доминирующих подхода к оцениванию достижений обучающихся по критериям. Первый подход к критериальному оцениванию основан на соотношении типологии учебных ситуаций и соответствующей шкалы оценок. Так, внутри каждого типа ситуации ученик может получить отметки от «1» до «5». В этом случае обеспечивается последовательность заданий по сложности. В то же время данный подход ограничивается на этапе применения знаний в условиях классно-урочной системы, не обеспечивает системного «выхода знаний в жизнь», что приводит к несформированности функциональной грамотности.

Второй подход к критериальному оцениванию основан на уровнях

воспроизведения знаний – понимания – применения – систематизации и обобщения и соответствующей им шкале оценок. Результаты такого оценивания, контролирующего, в первую очередь, умения обучающихся, требуют дополнения в аспекте достижения их функциональной грамотности. Данный подход недостаточно покрывает потребности в достижении ожидаемых результатов обучения и их оценке.

Критериальное оценивание осуществляется в соответствии с индивидуальными психолого-педагогическими особенностями обучающихся.

Система критериального оценивания определяет цель создания условий и возможностей для формирования и развития учебно-познавательной активности обучающихся, их творческой и исследовательской сферы, учебной самостоятельности и ориентации в потоке научной информации. Положительными аспектами критериального оценивания является то, что обучаемый становится настоящим субъектом своего обучения.

2 Проектирование критериев: общие подходы и инструменты

С учетом внедрения новой образовательной парадигмы, при которой результатом обучения являются знания, умения, навыки и компетенции обучающихся, вопрос о смене системы оценивания их учебных достижений становится как никогда актуальным.

Цель оценивания учебных достижений обучающихся заключается в установлении степени достижений целей обучения:

- уровня обученности, уровня обучаемости;
- определении индивидуальной траектории продвижения учащихся для повышения качества усвоения программного материала и результатов обучения.

Задачами оценивания учебных достижений учащихся являются:

- определение уровней усвоения учебного материала учащимися;
- выявление соответствия результатов обучения ожидаемым результатам;
- коррекционная работа по ликвидации пробелов в знаниях учащихся;
- повышение мотивации учащихся к учению;
- развитие критического мышления и способностей к самооценке [3].

Анализ научно-педагогической литературы по вопросам оценивания результатов обучения показал, что существует множество подходов к оцениванию учебных достижений учащихся. В практике существуют различные системы оценивания: десятибалльная (В. Симонов); двенадцатибалльная (В.П. Беспалько); критериальная система оценивания; рейтинговая и другие системы оценивания.

Несмотря на разную балльность в оценивании и расхождение мнения ученых в этом вопросе, во всех этих системах есть одно общее ядро, это критериальность оценивания и дифференциация уровней усвоения учебного материала обучающихся. Специалисты сходятся в том, что четкая дифференциация уровней усвоения позволяет сформулировать критерий каждой отметки, а это, в свою очередь, снимет субъективизм в оценивании результатов обучения.

Критериальная оценка образовательной деятельности обучающихся – оценка, применяемая в условиях личностно-деятельностного обучения, дающая содержательную характеристику результатов образовательной деятельности обучающихся по комплексу критериев, например:

- уровень мыслительной деятельности;
- уровень осуществления проектной деятельности;
- уровень осуществления самообразования;
- уровень аналитических умений;
- степень освоения специальных и общеучебных умений;
- степень познавательной активности и креативности.

Возможна комбинация множества других критериев. Критериальная оценка направлена на развитие ребенка и становление его как активного субъекта учебной деятельности. В этом плане важно понимать значение

системы критериального оценивания умений, навыков и компетенций детей с особыми образовательными потребностями. Что наиболее важно в системе критериального оценивания - оценка характеризует содержание и качество, выполненных учеником видов деятельности и не фиксирует недочеты и недостатки; в системе критериальной оценки отсутствуют отрицательные отметки.

Критерии оценки подбираются однозначные, прозрачные и отражают цели учебной работы, это не только инструмент педагогической оценки, а одновременно, и инструмент ученической самооценки и взаимооценки.

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 (таблица 1).

Таблица 1 – Критерии оценки учебных достижений обучающихся в соответствии с уровнями усвоения учебного материала

Авторы	Критерии оценки учебных достижений
Блум Б.	Знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка
Симонов В.П.	Различение, запоминание, понимание, простейшие умения и навыки, перенос
Королева В.Г.	Репродуктивное самостоятельное воспроизведение, репродуктивное алгоритмическое действие, продуктивное эвристическое действие, продуктивное творческое действие
Беспалько В.П.	Ученический (деятельность по узнаванию), алгоритмический (решение типовых задач), эвристический (выбор действия), творческий (поиск действия)
Максимова В.Н.	Узнавание, запоминание, понимание, применение (тематическое обобщение, предметное обобщение, межпредметное обобщение)
Скаткина М.Н.	Воспроизведение понятия, распознавание понятия, применение понятия, воспроизведение системы понятий, применение системы понятий
Хижнякова Л.С., Синявина А.А.	Описание, сравнение, классификация, преобразование, моделирование, систематизация, интерполяция, экстраполяция, дивергенция, конвергенция

Оценка индивидуальных достижений обучающихся должна осуществляться по следующим критериям:

- способность к решению учебно-практических задач на основе систем научных знаний и представлений о природе, обществе, человеке, знаковых и информационных системах;

- умения учебно-познавательной, исследовательской, конструктивной, проектной деятельности;

- обобщённые способы коммуникативной и информационной, аналитической деятельности.

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

Новая система оценивания может быть построена с учетом требований новой образовательной парадигмы к личности выпускника школы, а также с учетом разных возможностей детей, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями. Исходя из этих положений, система оценивания учебных достижений обучающихся в условиях компетентностного образования в школе должна быть разработана с учетом следующих принципов:

- дифференциации уровней усвоения;
- критериальности оценивания;
- объективности оценивания;
- индивидуализации оценивания;
- гласности оценивания.

Принцип дифференциации уровней усвоения учебного материала обучающимися дает возможность разработать критериально-оценочную базу шкалы оценивания, за счет чего достигается 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.

Таким образом, обучающиеся, их родители и учителя получают возможность постоянно прослеживать динамику развития каждого ученика в отдельности, сравнивая его собственные достижения в каждый промежуток времени (четверть, год и т.д.). Следовательно, разработка системы оценивания учебных достижений обучающихся в условиях компетентностного образования в школе с учетом вышеперечисленных принципов оценивания позволит ликвидировать противоречие, возникшее между потребностями школьной практики, требованиями новой образовательной парадигмы и средствами оценивания.

Систему оценивания необходимо усовершенствовать, сделать многофункциональной и 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.

Установлено, что критериальное оценивание позволяет оценить развитие навыков обучающихся (знание и понимание; применение знаний; критическое мышление; сотрудничество в группе и индивидуальная работа; слушание, говорение, письмо, чтение; проведение исследования; формулирование выводов, рефлексия).

Критериальное оценивание внедряется, прежде всего, для объективной оценки учебных успехов обучающихся, для учета их особенностей развития и соответственной их развитию оценки. Во-вторых, оно должно служить основой точного, четкого определения (измерения) уровня качества знаний обучаемых.

Как известно, критерий – это признак, основание, правило принятия решения по оценке чего-либо на соответствие предъявленным требованиям (мере). Следовательно, критериями оценивания учебных достижений обучающихся могут служить характеристики (описание) учебных целей по таксономии Б. Блума, а также характеристики уровня усвоения (таксономии) В.П. Беспалько (таблица 2).

Таблица 2 – Критерий оценивания учебных достижений учащихся

Уровни	Показатели оценки
1	2
Низкий (рецептивный)	Нет интереса к объекту изучения, стремления познать сущность явления
Удовлетворительный (рецептивно-репродуктивный)	Узнавание объекта изучения, оперирование терминами без овладения их значений, выполнение имитационных заданий (по образцу), неумение применять заданный алгоритм выполнения в измененных ситуациях. Невидение целостной структуры представленного учебного материала, его частичное воспроизведение без освоения родо-видовых отношений и причинно-следственных связей; наличие существенных ошибок в ответе; использование алгоритма выполнения с чьей-либо помощью; отсутствие самостоятельных навыков выполнения заданий.

Продолжение таблицы 2	
1	2
Средний (репродуктивно-продуктивный)	<p>Механическое освоение учебного материала на репродуктивном уровне без осмысления содержания, отрывистое его воспроизведение на основе наводящих вопросов; неумение применять полученные знания на практике, проявление стремления использовать самостоятельно алгоритм решения задачи и достижение частичного выполнения.</p> <p>Понимание учебного материала, его воспроизведение; проявление интереса к учебе, приложение усилий как желая достичь результат; владение средним уровнем учебных умений, заключающимся в повторении учебных действий без глубокого осмысления значимости для дальнейшего познавательного процесса.</p>
Достаточный (продуктивный)	<p>Достаточное воспроизведение учебного материала; овладение навыками выполнения задания по образцу в типичных ситуациях; затруднение выполнения задания в вариативных ситуациях; стремление самостоятельно выполнять задания, следствием которого является неполнота, непоследовательность действий, приводящая к ошибкам; стремление выполнять творческую работу в группе; отсутствуют навыки самостоятельного творческого решения задачи. Овладение программным материалом на основе определения его когнитивной структуры (семантических блоков), видение взаимосвязи частей изучаемого материала, его родо-видовых и причинно-следственных связей; умение применять знания в типичных, вариативных и иногда проблемных ситуациях; проявление способности исправить собственные ошибки при указании на них; естественная мотивация в выполнении творческих заданий; активное участие в выполнении творческого задания в группе; умение ставить цель по устранению своих ошибок.</p>
Высокий (продуктивный творческий/творческого применения)	<p>Освоение учебного материала и самостоятельное применение их в типичных, вариативных и проблемных ситуациях; владение навыками творческого применения полученных знаний, умение анализировать и исправлять собственные ошибки, планирование действий по совершенствованию навыков решения задач; использование полученных знаний для решения проблем в жизненных ситуациях.</p> <p>Полное овладение учебным материалом и его воспроизведение с собственными дополнениями и</p>

Продолжение таблицы 2	
1	2
	<p>аргументами; свободное оперирование учебным материалом различной степени сложности в проблемных ситуациях; выполнение заданий творческого характера; высокий уровень самостоятельности и творческого подхода; допущение незначительных погрешностей в последовательности действий или оформлении; творческое использование полученных знаний для решения проблем в жизненных ситуациях.</p> <p>Творческое осмысление учебного материала, использование дополнительных источников для более глубокого осмысления сущности явлений, видение когнитивной структуры материала, выявление недостающих элементов структуры, дополнение ими; выделение проблемных аспектов изучаемого материала; естественная мотивация в изучении предмета; креативное использование полученных знаний для решения проблем в жизненных ситуациях, систематизация и обобщение, изобретение.</p>

Критериальное оценивание – это подход, в рамках которого используются разные виды, формы и методы оценивания и самооценки. Выявлены функции (нормативная, диагностическая, обучающая, организующая, воспитывающая, ориентирующая, информационная) и принципы критериального оценивания (таблица 3).

Таблица 3 – Принципы критериального оценивания

Принципы	Содержание
1	2
Связь с процессом образования и воспитания	Параметры измерения определяются требованиями ГОСО и учебных программ к результатам обучения и воспитания
Значимость	Акцент на оценивании наиболее значительных результатов обучения и деятельности учащихся.
Объективность и справедливость	Осуществление тщательного подбора конкретных критериев оценки, которая не должна быть инструментом (или результатом) давления.
Адекватность	Соответствие оценки знаний, умений, навыков, ценностей, компетентностей целям и результатам обучения.
Интегрированность	Оценивание осуществляется как составная часть процесса обучения.

Продолжение таблицы 3	
1	2
Открытость и гласность	Критерии и стратегии оценивания сообщаются учащимся заранее; учащиеся участвуют в разработке критериев оценки.
Надежность	Степень надежности определяется коэффициентом надежности (корреляционный коэффициент), который показывает, в какой мере совпадают результаты измерений, проведенных в одинаковых условиях
Эффективность	Способность к реализации целей и планов с определёнными требованиями – временем, затратами, степенью достижения цели.
Валидность	Валидность измерения показывает то, что данная методика позволяет измерять действительно требуемые критерии (характеристики) исследуемого педагогического явления. Типы валидности: содержательная валидность – экспертное подтверждение соответствия диагностического материала программе и основным целям обучения в контролируемой предметной области, согласованности результатов диагностики с другими независимыми формами контроля знаний; критериальная – достаточный уровень корреляции результатов тестирования по отдельным заданиям и по всему тесту в целом; техническая – обеспечение достаточного числа эквивалентных форм измерителей (вариантов заданий, вопросов), предотвращающих возможность механического заучивания правильных ответов.
Систематичность и системность	Процедуры оценивания осуществляются последовательно и периодически. Периодически проводимые измерения в совокупности должны представлять собой целостную систему, состоящую из контрольных мероприятий как по определенным разделам, так и по всему содержанию
Всесторонность	Задача формирования функциональной грамотности требует измерения результатов по освоению содержания предмета, сформированности ключевых компетенций
Доброжелательность	Создание ситуации партнерских отношений между учителем и учащимся, стимулирующих к росту достижений; направленность на развитие и поддержку учащихся

В педагогике отмечены положительные аспекты критериального оценивания: обучаемый становится настоящим субъектом своего обучения; снижается его школьная тревожность; учитель становится консультантом, специалистом, тьютором.

Таким образом, критериальное оценивание несет в себе потенциал сохранения здоровья учеников и учителей, что особенно важно при обучении детей с особыми потребностями.

Система критериального оценивания текущих и итоговых учебных достижений в общеобразовательных организациях должна соответствовать процессу развития функциональной грамотности обучающихся и учитывать результативность всех видов учебной деятельности, процессуальную сторону усвоения учебного материала и проявление индивидуальных и личностных качеств обучающихся.

3 Механизм оценивания сформированности ключевых компетенций учащихся

В настоящее время подготовка школьников к жизни к труду, как один из ведущих приоритетов образования, требует пересмотра результатов образования. Современное понимание образовательных результатов выходит за рамки обычного перечня знаний, умений и навыков, соотносимых с обучением учебного предмета. Образовательные результаты являются конечным продуктом процесса обучения учащихся в школе и свидетельствуют о качественных изменениях в личности обучающегося и проявляются в его поведении, взаимодействии с социальной средой.

Следовательно, оценка достижения результатов образования, как важная составляющая включена в ряд основных целей и направлений действий развития в Казахстане функциональной грамотности школьников.

Понимая способность, как приобретаемое свойство человека, приведем семь ключевых компетенций, рассмотренных в «Национальном плане действий по развитию функциональной грамотности школьников»[4]:

1. Личностная компетенция – способность к самоорганизации, самосовершенствованию, жизненному и профессиональному самоопределению, самореализации, толерантности.

2. Гражданская компетенция – способность нести ответственность за свою родину, проявление казахстанского самосознания в выражении собственной позиции в разных жизненных ситуациях.

3. Социальная компетенция – способность к социальной адаптации и успешному взаимодействию с окружающим миром.

4. Управленческая компетенция – способность к самоорганизации, самоуправлению и разрешению проблем в разных жизненных ситуациях.

5. Коммуникативная компетенция – способность к устной и письменной продуктивной коммуникации на казахском, русском и английском языках.

6. Информационная компетенция – способность к самостоятельной познавательной деятельности, умение учиться на протяжении всей жизни.

7. Технологическая компетенция – способность к использованию технологий, в том числе научных, цифровых на уровне эффективного пользователя.

Отобранная как значимые приоритеты образования совокупность семи компетенций представляет собой функциональную грамотность школьника, необходимая для подготовки к жизнедеятельности на разных этапах обучения в школе. Она будет конкретизироваться по уровням дошкольного и школьного образования, а также те или иные компетенции будут являться доминирующими в рамках того или иного учебного предмета [5].

Образовательный процесс в специальных классах осуществляется с соблюдением принципа дифференцированного и индивидуального подхода в обучении, воспитании и коррекционно-развивающей работе. Учебные программы по коррекционным компонентам имеют практическую и коррекционную направленность, готовить учащихся к непосредственному

включению в жизнь, трудовую деятельность и социально-адаптирующую направленность, необходимую для социальной жизни, норм поведения, выработку соответствующих навыков и привычек, начиная от элементарных гигиенических, коммуникативных, бытовых навыков и заканчивая сложными социальными навыками.

Результаты учебных достижений являются значимыми для оценки качества образования детей с ограниченными возможностями (ОВ). При определении подходов к оцениванию учебных достижений детей с ограниченными возможностями целесообразно опираться на следующие принципы:

- *комплексности* оценки достижений обучающихся в освоении содержания основной образовательной программы, предполагающей оценку освоенных обучающимися академических знаний по основным образовательным областям, а также социального опыта (жизненных компетенций), необходимого для их включения во все важнейшие сферы жизни и деятельности, адекватные возрасту и возможностям развития;

- *дифференциации* оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и образовательных потребностей обучающихся с ОВР;

- *динамичности* оценки достижений в освоении обучающимися содержания основной образовательной программы, предполагающей изучение изменений его психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей;

- *единства* параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении обучающимися содержания образовательной программы, что сможет обеспечить объективность оценки достижений обучающихся в разных образовательных организациях.

Эти принципы, отражая основные закономерности целостного процесса образования детей с ОВ, самым тесным образом друг с другом взаимосвязаны и касаются одновременно разных сторон процесса осуществления оценки результатов их образования.

К основным функциям в специальной педагогике относят:

- *контролирующая*: определяет уровень достижений отдельного ученика (класса, группы), выявления уровня готовности к усвоению нового материала, что позволяет педагогу соответственно планировать и доступно излагать учебный материал, своевременно оказывать необходимую индивидуальную помощь, предупреждать возможные возникающие трудности;

- *учебно-коррекционная*: обеспечивает специальную организацию оценивания учебных достижений учеников, направленную на подготовку к изучению нового материала, его усвоению, воспроизведению, уточнению и углублению знаний, их систематизации, совершенствованию приобретённых умений и навыков;

- *диагностико-корректирующая*: выясняет причины трудностей, возникающих у ученика в процессе обучения; обнаруживает пробелы в

усвоенном, вносит коррективы, направленные на их устранение;

– стимулирующе-мотивационная: определяет специальную организацию оценивания учебных достижений учащихся, стимулирует желание улучшить свои результаты, развивает активность, формирует положительную мотивацию обучения;

– развивающе-воспитательная: способствует формированию умений самостоятельно и сосредоточенно работать, используя сохраненные анализаторы, применять приемы контроля и самоконтроля, рефлексии учебной деятельности.

При разработке системы оценки учебных достижений учащихся в освоении содержания образовательной программы необходимо ориентироваться на представленные в ГОСО требования к уровню подготовки обучающихся.

Уровень подготовки обучающихся оценивается с охватом трех аспектов:

- 1) личностные результаты;
- 2) системно-деятельностные результаты;
- 3) предметные результаты.

Личностные результаты отслеживаются в форме психолого-педагогического мониторинга уровня воспитанности, социализации духовно-нравственного, творческого и физического развития обучающегося и фиксируются в его портфолио.

Системно-деятельностные результаты определяются достижениями обучающегося по предметным олимпиадам, курсам по выбору, выполнению творческих учебных проектов, а так же другим видам исследовательской деятельности и фиксируются в его портфолио.

Предметные результаты отражаются в знании и деятельности по подготовке обучающихся по освоению базового содержания среднего образования.

При оценке учебных достижений обучающихся с ОВ используются вышеперечисленные три аспекта. В соответствии с Типовыми правилами деятельности видов специальных организаций образования для детей с ограниченными возможностями в развитии от 4 июля 2013 года № 258: специальные организации образования для детей с нарушением зрения, нарушением слуха, нарушением речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития осуществляют образовательный процесс в соответствии с общеобразовательными программами уровней образования: дошкольное воспитание и обучение, начальное образование, основное среднее образование, общее среднее образование.

Таким образом, дети с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития осваивают общеобразовательную программу и достигают результатов соответствующих результатам нормально развивающихся сверстников. Обучающиеся осваивают содержание образования в те же сроки и вместе с нормально развивающимися сверстниками.

Некоторым детям необходимы более длительные сроки освоения программы, но в результате они достигают уровня, сопоставимого с результатами начального, основного и среднего уровня образования нормально

развивающихся детей. Важно, чтобы их индивидуальные достижения могли оцениваться по тем же критериям и показателям, которые приняты для нормально развивающихся сверстников.

Это подтверждает их равные права в сфере образования и равные обязанности, которые они должны выполнить. В связи с этим, основное содержание оценки их достижений может быть таким же, как и нормально развивающихся сверстников с учетом ограничений, т.е. имеющихся нарушений (зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, социально-эмоциональной сферы). При этом необходимо оценивать сформированность специфических учебных навыков, как например, письмо и чтение с освоением шрифта Л. Брайля и/или плоскочечатного шрифта – у детей с нарушением зрения.

Проверяемые показатели достижений детей с ОВ могут быть дополнены значимыми для них жизненными компетенциями, такими как:

- адекватность представлений о собственных возможностях и ограничениях;
- способность вступать в коммуникацию со взрослыми и окружающими;
- владение социально-бытовыми умениями в повседневной жизни;
- владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия;
- осмысление социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.

Для определенных групп детей необходимы критерии оценки жизненной компетенции, по которым могут быть представлены качественные и количественные характеристики их развития.

Существует категория детей со сложными нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития.

Результаты их освоения общеобразовательной программы не соответствуют уровню начального общего образования. Такие дети имеют возможность продолжить образование в старших классах по программе, преемственной программе начальной ступени.

Формальной оценке достижения данная категория детей не подлежит. Однако мониторинг качества образования этой группы детей должен быть обязательным.

В связи с этим, важно создать такую систему оценки, в которой был бы четкий перечень системы критериев, показателей и индикаторов, позволяющих делать объективные выводы о реальных достижениях разных групп детей с ОВ.

Вероятно, что критерии оценки могут быть общими для обучающихся с разными нарушениями в развитии, а отдельные показатели могут отличаться.

Среди обучающихся разных категорий детей, есть дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, получение образования для них предусматривает обучение по индивидуальным образовательным программам, соответствующим индивидуальным возможностям.

Таким образом, психолого-педагогическое обследование школьников,

обучающихся по индивидуальным образовательным программам, становится главным средством мониторинга их достижений в освоении содержания образования.

Фиксирование результатов обследования должно быть удобным, относительно простым, не требовать от педагога большого количества сил и времени, которое с большей пользой может быть использовано для взаимодействия с детьми.

В силу специфики развития обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития основным методом проведения психолого-педагогического обследования и осуществления мониторинга их достижений в образовательном процессе является наблюдение.

Помимо оценок достижений обучающихся предусмотренной программой на соответствующей ступени образования, оценка результатов образования обучающихся с ОВ в самой образовательной организации может осуществляться с помощью технологии «портфолио» - папки индивидуальных достижений школьника, отражающих процесс индивидуального развития за время его обучения. В портфолио обязательно должны войти результаты внешней и внутренней оценки достижений ребенка с ОВ, которую он проходил по процедурам, применяемым к нормально развивающимся сверстникам, в том числе, результаты выполнения тестовых и контрольных работ.

На основе содержания портфолио учащегося можно судить об учебных, творческих, коммуникативных способностях школьника. Портфолио является способом фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения. Оно особенно значимо для организации учебно-воспитательной работы, направленной на системное формирование ключевых компетенций обучающегося. Это своеобразный отчет по процессу обучения учащегося, позволяющий увидеть картину конкретных образовательных результатов, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса в широком образовательном контексте, продемонстрировать его способности практически применять приобретенные навыки.

Портфолио предназначено для систематизации накапливаемого опыта, знаний, четкого определения направлений своего развития (например, в будущей профессии), оказания помощи или консультирования со стороны учителей или более квалифицированных специалистов в данной сфере, а также осуществления более объективной оценки своего уровня (учебного или профессионального) [6], (таблица 4).

Общий подход к оценке знаний и умений ребёнка с ОВ предлагает в целом сохранить в его традиционном виде, но со специальными условиями:

1. Особую форму организации проверки ЗУН (в малой группе, индивидуальную) с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся с ОВ.

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

3. Присутствие в начале работы этапа общей организации деятельности.

Таблица 4 – Содержание портфолио достижений

Портфолио документов	Портфолио работ	Портфолио отзывов
Сертифицированные (документированные) индивидуальные образовательные достижения – документы об участии в олимпиадах, конкурсах и других мероприятиях (грамоты, дипломы, сертификаты, свидетельства, вкладыш в аттестат и т. д.)	Собрание творческих, исследовательских и проектных работ ученика, описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности. Портфолио работ оформляется в виде творческой книжки с приложением самих работ (текстов, бумажных или электронных документов, видеозаписей и т.д.)	Характеристики отношения школьника к различным видам деятельности, представленные учителями, родителями и др., а также письменный анализ отношения самого школьника к своей деятельности и ее результатам (тексты заключений, рецензий, отзывы, резюме, рекомендательные письма и прочее)
Количественная и качественная оценка материалов портфолио	Качественная оценка по заданным параметрам (полнота, разнообразие, убедительность материалов, ориентированность на выбранный профиль обучения, динамика учебной и творческой активности, направленность интересов, характер предпрофильной подготовки)	Самооценка ученика, повышающая степень осознанности процессов, связанных с обучением и выбором профильного направления

4. Адаптирование инструкции с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся с ОВ:

1) упрощение формулировок по грамматическому и семантическому оформлению;

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

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

5. При необходимости адаптирование текста задания с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся с ОВ (более крупный шрифт, четкое отграничение одного задания от другого и др.).

6. 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).

7. Увеличение времени на выполнение заданий.

8. Возможность организации короткого перерыва (10-15 мин) при нарастании в поведении ребенка проявлений утомления, истощения.

9. Недопустимыми являются негативные реакции со стороны педагога, создание ситуаций, приводящих к эмоциональному травмированию ребенка.

Учёт особых образовательных потребностей обучающегося с ОВ 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.

4 Система критериального оценивания учебных достижений учащихся с нарушением интеллекта

Учащиеся с нарушением интеллекта (умственной отсталостью), обучаются в соответствии со специальным учебным планом и программами, не ориентированными на выполнение требований ГОСО в силу серьезных ограничений познавательной деятельности. В последние 10 лет наблюдается тенденция изменения контингента учащихся специальных школ для детей с нарушением интеллекта в сторону утяжеления состояния психофизического и интеллектуального развития учащихся, в связи с получением доступа к образованию детей с выраженной умственной отсталостью. Это делает актуальным усиление индивидуализации обучения и переход к критериальному описательному оцениванию учебных достижений учащихся, как это имеет место в мировой практике.

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. Разнообразие возможностей обучения умственно отсталых детей связаны с глубиной и распространенностью нарушения развития [7].

Многолетние исследования сотрудников Научно-исследовательского института дефектологии Академии педагогических наук СССР под руководством В.В. Воронковой [8] позволили выявить типологические особенности учащихся с нарушением интеллекта, которые наблюдаются при усвоении материала специальных учебных программ, а также специфические затруднения, влияющие на качество получаемых знаний, умений и навыков. 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. Не испытывают больших затруднений при выполнении измененного задания, в основном правильно используют имеющийся опыт, выполняя новую работу. 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. Можно отметить относительную прочность и гибкость их знаний. Школьники способны овладеть обратным ходом рассуждений. Они пользуются фразовой речью, свободно поясняют свои действия, могут планировать предстоящую работу, способы выполнения заданий.

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. Они нуждаются в организации непосредственного наблюдения изучаемых объектов, явлений, закономерностей. Сознательно выполняют задание только тогда, когда оно иллюстрировано с помощью предметов. Словесно сформулированные сведения не всегда вызывают у них необходимые представления. Эти дети медленнее, чем учащиеся первой группы, обобщают знания, овладевают приемами работы, алгоритмами учебных действий.

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. Связи, отношения, причинно-следственные зависимости ими не осмысливаются. Они удерживают в памяти отдельные факты, требования, рекомендации к выполнению заданий, но так запоминание происходит без должного осмысления, дети нарушают последовательность умственных и даже реальных действий, смешивают существенные и несущественные признаки изучаемых фактов. Ученики третьей типологической группы испытывают большие трудности в овладении фразовой речью, словарь их беден, усвоение терминологии происходит крайне медленно. Обучение этих школьников 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.

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. Сделать выводы с некоторой долей самостоятельности, использовать прошлый опыт им недоступно. Учащимся требуется четкое неоднократное объяснение учителя при выполнении любого задания. Помощь учителя в виде прямой подсказки одними учениками используется верно, другие и в этих условиях допускают ошибки. Эти школьники не видят своих ошибок в работе, им требуется конкретное указание на них и объяснение к исправлению. Каждое следующее задание воспринимается ими как новое. Знания усваиваются механически, быстро забываются. Для детей четвертой типологической группы, как правило, составляется индивидуальная программа обучения по каждому

учебному предмету.

Итак, в каждодневной работе в классе, который может включать учащихся всех перечисленных выше типологических групп, педагогом ставятся и реализуются разные цели обучения, осуществляет дифференцированный и индивидуальный подход в обучении. 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 ученика, стимулировать процесс его учения и развития, выполнять воспитательную и коррекционно-развивающую задачи.

Педагог понимает и готов к тому, что результаты изучения учебного материала в рамках определенной темы, у учащихся разных типологических групп будут неодинаковы. Оценка достижений умственно отсталых школьников, являясь неотъемлемой частью образовательного процесса, должна быть адекватна реальной учебной ситуации и возможностям учащихся. Педагогу постоянно нужна информация о достигаемых образовательных результатах для удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся каждой типологической группы. Существующая пяти-бальная (а по сути, трех-бальная) оценка достижений такой информации не дает, что не может не сказаться на качестве процесса обучения.

Выявление текущих затруднений ученика для оказания ему персональной педагогической поддержки является важнейшей функцией педагога-дефектолога, которая должна осуществляться посредством системы оценивания. На основе информации получаемой в ходе оценочной деятельности учитель получает возможность осознанно управлять учебным процессом. Пяти-бальная система оценивания даже не претендует на решение этой задачи, поскольку в отметке не содержится какой-либо конструктивной информации о том, что именно служит причиной низкого или высокого балла. Тем самым и педагог, и ученик лишены возможности видеть над чем конкретно необходимо работать на ближайшем этапе обучения. Умственно отсталым учащимся трудно понять условность опосредованный характер выставляемых баллов.

Таким образом, очевидно, что традиционная система оценивания достижений умственно отсталых школьников находится в противоречии с целостным образовательным процессом, реализуемым в специальной школе на основе дифференциации и индивидуализации подходов к учащимся. Она субъективна (поскольку не существует единых критериев оценки), неинформативна, а значит, не позволяет:

- судить о качестве обучения школьников, включая качество коррекционно-развивающей работы и подготовки детей к самостоятельной, независимой жизни в социуме;
- определить индивидуальную траекторию развития и обучения каждого учащегося с учетом его индивидуальных способностей;
- объективно судить о возможностях выпускника специальной школы продолжить свое образование для получения квалификации по одному из видов рабочей профессии;

– совершенствовать качество учебного процесса, качество жизни детей, часть из которых имеют инвалидность.

Учащиеся с нарушением интеллекта не всегда четко представляют, насколько успешно продвигаются в обучении. Они без должной критичности оценивают свои знания и умения, не могут объективно судить об уровне понимания, сохранения в памяти учебного материала. Важно, чтобы учитель давал детям четкие, понятные им критерии оценок качества знаний и умений, показывал каждому ученику уровень овладения им учебным материалом. Контролируя продвижение детей на уроках, сообщая им результаты их письменных работ, оценивая устные ответы, практическую работу учитель воспитывает у учащихся адекватную самооценку своих успехов и неудач, учит правильно относиться к ним, судить о своих возможностях. Формируя адекватное отношение учащихся к достигнутым результатам в учении, учитель развивает трудолюбие, желание и умение преодолевать трудности.

Система оценивания рассматривается также и как инструмент осуществления взаимосвязи и взаимодействия между учителем и родителями в образовательном процессе, а также как средство получения информации об успешности функционирования педагогического процесса в целом. Критериальная описательная оценка достижений учащихся снабдит родителей необходимой достоверной информацией о реальных возможностях и достижениях их сына или дочери для принятия жизненно важных решений в отношении послешкольного образования или трудоустройства. Анализ данных критериальной описательной оценки достижений учащихся может стать основанием для принятия управленческих решений администрации школы.

Система оценивания учебных достижений школьников с нарушением интеллекта основана на следующих подходах:

– личностно-ориентированный подход, включающий учет неодинаковых возможностей учащихся разных типологических групп усваивать учебный материал с использованием разноуровневых критериев оценивания учебных достижений;

– деятельностный подход предполагает выявление возможностей и способностей ученика в разнообразных доступных детям видах продуктивной деятельности;

– здоровьесберегающий подход, обеспечивающий решение задач сохранения и укрепления психосоматического здоровья учащихся путем создания благоприятного психологического климата в ситуации оценивания.

В соответствии со статьей 28 Закона РК «Об образовании» в целях контроля за освоением обучающимися образовательных программ организации образования осуществляют текущий контроль успеваемости обучающихся и промежуточную аттестацию (внутренняя оценка). Организации образования самостоятельны в выборе форм, порядка и периодичности проведения текущего контроля успеваемости обучающихся и промежуточной аттестации. Цель внутренней оценки – установить соответствие реальных достижений учащихся ожидаемым результатам обучения, в соответствии с операционально сформулированными уровневými целями, соответствующими программному

содержанию и возможностям учащихся разных типологических групп. Внутренняя оценка обеспечивает систематический контроль за достижением планируемых образовательных результатов на основании данных педагогической диагностики.

Педагогическая диагностика – особый вид деятельности, представляющий собой изучение состояния и результатов процесса обучения, и позволяющий на этой основе корректировать процесс обучения 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. Диагностированию подлежат уровень знаний учащихся, степень социального и психического развития, что соответствует трем функциям учебно-воспитательного процесса: обучающей, воспитывающей и развивающей.

Содержание контролирующих материалов определяется в соответствии с уровневым целеполаганием, учитывающим возможности умственно отсталых учащихся различных типологических групп.

Внутренняя оценка результатов освоения учебных программ проводится в ходе образовательного процесса непосредственно учителем на занятиях. Она реализуется в виде текущего (поурочного), периодического (тематического) и итогового контроля.

К текущему контролю относят: систематические наблюдения за деятельностью учащихся на уроке, анализ практических и самостоятельных работ, коллективных видов деятельности. Поурочный контроль проводится с целью корректировки процесса познавательной и учебной деятельности учащихся разных типологических групп. Такой контроль носит также стимулирующий и воспитательный характер.

Периодический контроль проводится после изучения программной темы, раздела. Тематический контроль проводится с целью проверки и оценки усвоения учащимися учебного материала определённой темы (тем). При осуществлении тематического контроля оцениваются достижения учащихся не по отдельным элементам (как при поурочном контроле), а в логической системе, соответствующей структуре и содержанию учебной темы (тем) в целом.

Итоговый контроль проводится в конце четверти, года. Его результаты не рассматриваются в качестве единственного показателя успешности учащихся. Педагогом обязательно анализируется и описывается динамика развития и успешности каждого ученика класса, наблюдаемая в течение учебного года.

Основные виды контроля осуществляются в устной, письменной, практической формах и в их сочетании. Выбор формы контроля зависит от содержания и специфики учебного предмета, типологических и индивидуальных особенностей умственно отсталых учащихся. Для осуществления контроля используются методы и средства, с помощью которых устная, письменная, практическая формы контроля или их сочетание позволяют получить наиболее объективную информацию о качестве образовательного процесса и результатах учебной деятельности учащихся. К ним относятся:

устные и письменные задания, практическая деятельность учащихся, ситуационные задачи. Не рекомендуется использование тестов, вследствие условности данного вида деятельности, требующей проявления гибкости мыслительной деятельности затрудняющей реализацию имеющихся у учащихся навыков.

Все сведения, которые получает педагог посредством названных видов контроля, должны фиксироваться в соответствующей документации и подвергаться анализу:

- на этапе поурочного контроля, сведения полученные педагогом фиксируются в информационной карте урока;

- на этапе тематического контроля заполняются тематические карты учебных достижений;

- достижения учащегося по завершении учебного года фиксируются в сводных картах учебных достижений по предметам. Результаты социализации учащегося отражаются в Профилях развития (или функционирования), в портфолио. Оценивание осуществляется в ходе наблюдения за деятельностью учащегося в учебных и жизненных ситуациях за определенный учебный период.

Любые достижения учащихся с нарушением интеллекта в усвоении учебных программ к концу учебного года, даже самые минимальные, расцениваются как положительные. Умственно отсталые школьники на второй год не оставляются. Школьное обучение умственно отсталых детей завершается не итоговой аттестацией, а экзаменом по трудовому обучению. Обучающиеся могут быть освобождены от выпускного экзамена в установленном порядке.

Таким образом, дифференцированный, уровневый подход в обучении умственно отсталых школьников 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 деятельности ребенка в школе. На основании описательной оценки родители должны убедиться в том, что ребенок в школе включается в школу в разные виды деятельности, что даже с самым слабым ребенком можно работать и добиваться результатов. У родителей необходимо пробудить желание присоединиться к этой работе. Описательная оценка несет учебно-терапевтическую функцию в отношении родителей учащихся с

умственной отсталостью. Описательная оценка:

- подводит итоги работы ученика за определенный период;
- содержит описание достигнутого уровня в сравнении с уровнем описанным ранее (то есть описывает динамику изменений: положительную, отрицательную или ее отсутствие динамики);
- должна быть положительной оценкой, при этом объективно описывать ученика, чтобы родители не создавали ложного образа своего ребенка;
- не должна быть обобщенной и схематичной, а должны быть конкретной и индивидуальной.

5 Психолого-педагогические основы критериального оценивания учебных достижений учащихся с нарушением интеллекта

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» [9]. Потенциал развития учащихся с нарушением интеллекта характеризуется большой вариативностью, о чем свидетельствуют описания четырех типологических групп представленные ранее. Поэтому учебный процесс, в который включаются дети рассматриваемой категории, должен выстраиваться на основе уровневого целеполагания с возможностью иметь образовательный результат любого из уровней.

Психолого-педагогической основой критериального оценивания учебных достижений умственно отсталых учащихся является 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 [10].

Педагогическое проектирование - это подход к описанию педагогического процесса, ставящий своей задачей рекомендовать ключевые особенности деятельности педагога и ученика, приводящие к запланированному образовательному результату. Проект - это предполагаемая модель педагогического процесса, раскрывающая содержание всех его компонентов:

- цели;
- содержание обучения;
- деятельность педагога;
- деятельность учащихся;
- педагогическую диагностику;
- оценку достижений.

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 умственно отсталых детей невозможно ожидать одинаковых учебных достижений, цели формулируются в соответствии с уровнями усвоения учебного материала. Это позволяет осуществлять в учебном процессе дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся.

За основу уровневого целеполагания можно взять таксономию учебных целей Б. Блума. В отношении умственно отсталых детей приемлемы первые три уровня: «узнавание», «понимание», «применение». Эти уровни согласуются с методическими подходами, используемыми в обучении умственно отсталых школьников, которые основываются на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [11]. В соответствии с этой теорией на первом этапе введения нового понятия (изучения нового материала) разворачивается предметно-практическая деятельность, сопровождаемая громким подробным речевым сопровождением (оречевлением) 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.

Итак, первой категорией целей обучения является «узнавание». Это 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» – следующий шаг в овладении учебным материалом, он предполагает правильное применение усвоенных понятий, правил, принципов в похожей учебной ситуации.

Программное содержание учебного предмета и соответствующее ему целеполагание (в виде ожидаемых результатов), выполненное учителем, структурируются в таблице и представляют первый документ проекта учебного процесса. Фрагмент выполненного целеполагания для курса математики в разделе «Нумерация чисел 6-10» представлен в таблице 5. Поскольку программа по математике для учащихся с нарушением интеллекта построена на основе принципа концентричности, то в целеполагании можно видеть, как осуществляется включение пройденного материала в систему изучения нового.

После определения целей обучения выстраивается логическая структура учебного курса, а именно, выделяются ведущие содержательные линии учебного предмета, и определяется последовательность их изучения с учащимся. Логическая структура учебного курса представляется в календарном плане. Поскольку усвоение учебного материала учащимися с нарушениями 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, предлагаемая в проекте, содержит соответствующие графы для фиксирования изменений и их обоснования. Итак, календарный план - второй документ 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 проекта – технологических картах учебных тем.

В технологической карте есть возможность отразить все особенности (содержательные и методические) процесса обучения школьников с учетом этапов работы, подчиняющихся уровневому 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 интеллектуальными нарушениями 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 контроль, при этом создаются условия для индивидуального подхода к каждому ученику класса.

Структура технологической карты учитывает 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. В технологической карте фиксируется минимальный перечень оборудования, дидактических пособий. Таким образом, технологическая карта дает учителю целостное представление о целях, содержании, объеме, разнообразии учебной деятельности учащихся в рамках учебной темы (таблица 6). Также учитель должен самостоятельно определить количество уроков, необходимое на изучение каждой темы, с учетом состава учащихся класса и объема учебного материала. Это количество часов фиксируется в технологической карте темы и соответственно в календарном плане.

Процесс обучения умственно отсталых школьников осуществляется с учетом типологических и индивидуальных психологических особенностей учащихся, с применением соответствующих вариативных приемов и методов обучения.

Индивидуальный подбор учебного материала, а также методов, приемов,

способов его преподнесения учащимся 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 (контроля).

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 в таблице для каждой темы учебного предмета (таблица 7).

Диагностика учебных достижений осуществляется во время обычной работы с детьми на уроке после того, как завершается изучение темы. На таком уроке учитель организывает 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.

Такая диагностика является мобильной, системной, непродолжительной во времени, но она дает учителю необходимые сведения для корректировки учебного процесса.

Достижения учащихся, имеющих интеллектуальные нарушения, после изучения темы не бывают одинаковыми. Учащиеся 1 типологической группы продемонстрируют самостоятельное владение навыком, применение знаний в подобных 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. Любые достижения ученика, какими бы минимальными они не были, рассматриваются как положительные.

Индивидуальные результаты обучения школьника по каждой теме фиксируются в картах учебных достижений, где в графе, соответствующей уровню достижений ученика (знание, понимание или применение) учитель выставляет дату получения указанного результата (таблица 8). Ученик может улучшить свой результат, поскольку большинство учебных программ имеет концентрическое строение и изученный материал постоянно повторяется, закрепляется, тогда в этой же карте достижений, но уже в другой графе

выставляется дата получения нового результата. Такая карта будет демонстрировать динамику продвижения ученика в усвоении учебного материала, 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 заполнения Карты достижений 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.

Разработанная форма учета достигнутых результатов обучения в рамках учебной темы является объективной, удобной, информативной, что принципиально отличает ее от традиционного подхода к оценке знаний школьников с выставлением баллов. 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 включает: создание технологических карт учебных тем, создание контрольно-диагностического инструментария для каждой темы, подготовку индивидуальных карт учебных достижений по каждой теме.

Учебная тема изучается, как правило, на нескольких уроках. В технологической карте темы отмечается их количество. 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, которые фиксируются в информационной карте урока (таблица 9).

По завершении учебного года достижения учащегося обобщаются и описываются в итоговой карте достижений (таблица 10). Описание 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 умственно отсталых школьников является практическое овладение педагогами технологией проектирования целостного педагогического процесса по предмету на основе критериального уровневого целеполагания.

Основными процедурами проектирования учебного процесса по предмету

являются:

- уровневое операциональное целеполагание;
- определение логической структуры учебного курса;
- проектирование на уровне учебной темы;
- разработка контрольно-диагностических материалов;
- проектирование на уровне урока.

Проект учебного процесса по предмету обеспечивается пакетом педагогической документации:

- целеполагание (ожидаемые результаты);
- календарный план;
- технологические карты учебных тем;
- контрольно-диагностический материал;
- карты учебных достижений учеников (по темам и разделам);
- информационные карты уроков;
- итоговая карта достижений учащегося по предмету за год.

Образцы педагогической документации на примере учебного курса математики представлены в таблицах 5-10.

Таблица 5 – Фрагмент целеполагания к разделу «Нумерация чисел 6-10»

Разделы программы и их содержание	Ожидаемые результаты		
	Знание, узнавание	Понимание	Применение
<p>Нумерация</p> <p>Повторение нумерации чисел 1-5.</p> <p>Образование чисел от 6 до 10 способом +1, -1 в предметно-практической деятельности. Число 0.</p> <p>Цифры 0, 6, 7, 8, 9.</p> <p>Запись числа 10 двумя цифрами.</p> <p>Соотношение количества, числительного, цифры.</p> <p>Последовательность чисел в числовом ряду.</p> <p>Сравнение чисел.</p> <p>Состав чисел.</p> <p>Знаки сравнения.</p> <p>Число и цифра.</p>	<p>1. Называет числительные (порядковые и количественные) в прямом и обратном порядке .</p> <p>2. Отыскивает цифры 1-9 и число 10 в цифровой касе по образцу, по названию.</p> <p>3. Записывает числа 1-10.</p> <p>4. Воспроизводит отрезок числового ряда 1-10 с помощью цифр.</p> <p>5. Раскладывает группу из 2-10 предметов на две части, используя различные варианты разложения.</p>	<p>1. Определяет количество предметов в группе, на рисунке, числовой фигуре пользуясь счетом.</p> <p>2. Соотносит количество предметов с количеством пальцев, с числительным и соответствующей цифрой.</p> <p>3. Сравнивает количества предметов в двух группах способами попарного соотнесения, пересчетом.</p> <p>4. Называет, из каких двух меньших чисел можно составить числа 2 – 10.</p>	<p>1. Получает каждое из чисел 1-10 способами +1 к предыдущему числу и – 1 от последующего числа.</p> <p>2. Сравнивает числа 1-10, результаты сравнения записывает с помощью знаков.</p>

Таблица 6 – Технологическая карта темы: Число и цифра 6.

Количество уроков	4
1	2
Микроцели	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учить определять количество предметов в группе (в пределах 6), на рисунке, числовой фигуре пользуясь счетом. Отвечать на вопрос «Сколько?» 2. Формировать умение называть числительные (порядковые и количественные) в прямом и обратном порядке в пределах 6 начиная с 1, а также с любого числительного. 3. Учить отыскивать цифру 6 в цифровой кассе по образцу, по названию. Записывать цифру 6. 4. Учить определять место числа 6 в числовом ряду (называть предыдущее число). 5. Учить соотносить количество предметов с количеством пальцев, с числительным и цифрой 6. 6. Учить сравнивать группы предметов способами попарного соотнесения, пересчетом. 7. Учить сравнивать числа, результаты сравнения записывать с помощью цифр и знаков. 8. Учить получать число 6 способом прибавления 1 к числу пять.
Наглядная геометрия	Группировать модели геометрических фигур по форме.
Сопутствующее повторение	«Столько же, сколько, больше, меньше, не хватает одного». Цифры и числа 1, 2, 3, 4, 5, 0. Сложение в пределах 5, вычитание в пределах 5.
Математический словарь и словосочетания	<p>Ответ на вопросы «Сколько?» «Который по счету?». Суббота – шестой день недели.</p> <p>Использование вопроса «Сколько?» в активной речи. Один, одна, одно, два, две, пара, три, четыре, пять, шесть. Первый, первая, первое, второй, вторая, второе, третий, третья, третье, четвертый, четвертая, четвертое, пятый, пятая, пятое, шестая, шестой, шестое (понимание, по возможности использование в активной речи).</p> <p>Один плюс один будет (получится) два. Два плюс один будет (получится) три. Три плюс один будет (получится) четыре. Четыре плюс один будет (получится) пять. Два минус один будет (получится) один. Три минус один будет (получится) два. Четыре минус один будет (получится) три, пять минус один будет (получится) четыре.</p>

Продолжение таблицы 6	
1	2
	Сравнил (а). Шесть (пять, четыре, три, два) больше, чем один. Один меньше, чем два (три, четыре, пять, шесть) и т.п.
Внутрипредметные связи	Набирать 6 тг. монетами, достоинством 2 тг. и другими монетами.
«Забегание вперед»	Практические упражнения в счете парами предметов. Суббота – шестой день недели.
Оборудование	Игрушки, мелкие предметы. Счеты. Числовые фигуры для чисел 1, 2, 3, 4, 5, 6. Таблички с цифрами 1, 2, 3, 4, 5, 6. Таблички со знаками сравнения (больше, меньше) и знаком равенства. Монеты достоинством 1, 2, 5 тг. Индивидуальные трафареты и шаблоны цифр 1, 2, 3, 4, 5, 6. Индивидуальные таблички с цифрами 1, 2, 3, 4, 5, 6, вырезанными из наждачной или бархатной бумаги. Лото, домино для установления взаимно однозначного соответствия количества и цифры.

Таблица 7 – Примерный контрольно-диагностический материал по теме: « Число и цифра 6»

Уровни и критерии достижений	Измерители
1	2
<p>Узнавание</p> <p>1. Называет числительные (порядковые и количественные) в прямом и обратном порядке в пределах 6 начиная с 1, а также с любого числительного.</p> <p>2. Отыскивает цифру 6 в цифровой кассе по образцу, по названию.</p> <p>3. Записывает цифру 6.</p> <p>4. Воспроизводит отрезок числового ряда 1-6 с</p>	<p>1. Считай вслух от 1 до 6, от 6 до 1» Считай от 2 до 6. Считай обратно от 6 до 3.</p> <p>2. Найди цифру шесть в цифровой кассе. В случае, если ребенок не выполняет задание, то педагог, показывая цифру 6, просит: «Найди такую же цифру».</p> <p>3. Запиши цифру 6.</p> <p>4. Разложи числа по порядку (у ребенка таблички с цифрами от 1 до 6)</p>

Продолжение таблицы 7	
1	2
<p>помощью цифр.</p> <p>5. Раскладывает группу из 6 предметов на две части, используя различные варианты разложения.</p>	<p>5. Разложи карандаши в 2 стакана. Расскажи, как разложил? Разложи по-другому.</p>
<p style="text-align: center;">Понимание</p> <p>1. Определяет количество предметов в группе (в пределах 6), на рисунке, числовой фигуре пользуясь счетом.</p> <p>2. Соотносит количество предметов с количеством пальцев, с числительным и соответствующей цифрой.</p> <p>3. Сравнивает группы, содержащие 1 - 6 предметов способом попарного соотнесения, пересчетом.</p> <p>4. Называет, из каких двух меньших чисел можно составить число 6.</p>	<p>1. Перед ребенком шесть предметов (рисунок с изображением 6 предметов, числовая фигура 6). Педагог спрашивает: «Сколько предметов?»</p> <p>2. «Покажи столько же пальцев» «Покажи нужную цифру».</p> <p>3. а) Перед ребенком две тарелочки. На одной лежит один предмет (2,3, 4, 5), на второй шесть предметов. «Сравни. Где предметов больше. Где предметов меньше?»</p> <p>4. Ученику предлагается заполнить числами «домик» числа 6.</p>
<p style="text-align: center;">Применение</p> <p>1. Получает число 6 способом +1 к предыдущему числу и число 5 способом – 1 из следующего за ним числа.</p> <p>2. Сравнивает числа 1-6, результаты сравнения записывает с помощью знаков.</p>	<p>2. Сколько нужно добавить к 5, чтобы получить 6? Сколько нужно отнять от 6, чтобы получить 5?</p> <p>2. Перед ребенком карточки с числами (1-6) и знаками сравнения. Педагог предлагает два числа и просит: «Сравни числа, поставь нужный знак».</p>

Таблица 8 – Карта учебных достижений ученика по теме: Число и цифра 6

Узнавание	дата	Понимание	дата	Применение	дата
1. Называет числительные (порядковые и количественные) в прямом и обратном порядке в пределах 6 начиная с 1, а также с любого числительного.		1. Определяет количество предметов в группе (в пределах 6), на рисунке, числовой фигуре пользуясь счетом.		1. Получает число 6 способом $+1$ к предыдущему числу и число 5 способом -1 из следующего за ним числа.	
2. Отыскивает цифру 6 в цифровой кассе по образцу, по названию.		2. Соотносит количество предметов с количеством пальцев, с числительным и соответствующей цифрой.		2. Сравнивает числа 1-6, результаты сравнения записывает с помощью знаков.	
3. Записывает цифру 6.		3. Сравнивает группы, содержащие 1 - 6 предметов способом попарного соотнесения, пересчетом.			
4. Воспроизводит отрезок числового ряда 1-6 с помощью цифр.		4. Называет, из каких двух меньших чисел можно составить число 6			
5. Раскладывает группу из 6 предметов на две части, используя различные варианты разложения.					

Таблица 9 – Форма информационной карты урока

Тема:

Цели:

Демонстрационное оборудование:

Раздаточный материал:

Этап урока	Содержание совместной деятельности учителя и учащихся	Дифференцированный и индивидуальный подход			Результативность деятельности учащихся
		1 и 2 гр.	3 гр.	4 гр.	

Таблица 10 – Сводная карта достижений учащегося по математике за ... учебный год.

Раздел программы	Описание достижений учащегося
Нумерация	
Арифметические действия	
Величины и их измерения	
Элементы наглядной геометрии	
Арифметические задачи	

6 Критерии и процедуры оценивания учебных достижений учащихся с легкой и умеренной умственной отсталостью

Одной из особых образовательных потребностей школьников с нарушением интеллекта является регулярный контроль за соответствием содержания учебного материала познавательным возможностям каждого ученика и его реальным учебным достижениям. Важно осуществлять пошаговое отслеживание успешности усвоения учебного материала и формирования жизненных навыков учащихся. Информация, получаемая педагогом с помощью процедур оценивания, позволяет вовремя и адекватно реагировать на трудности, возникающие в процессе овладения навыками и умениями. Педагог получает возможность обоснованно определять содержание и способы индивидуальной помощи в классе школьникам с легкой умственной отсталостью, а также вносить коррективы в индивидуальную программу обучения ученика с умеренной умственной отсталостью.

Требования к процедурам оценивания продиктованы идеями гуманизации, природосообразности школьного обучения этой категории учащихся. Описательная оценка определяет не только наличный уровень развития и обученности, но и последующие шаги в работе с учеником. Именно описательная оценка дает возможность формировать у школьников адекватную самооценку. При этом недопустимо сравнение достижений разных учащихся. Сравнивать достижения ученика можно только с его собственными предшествующими достижениями. В отношении детей с нарушением интеллекта некорректно определять процент успеваемости и качества знаний, как это принято в общеобразовательной школе.

Основной идеей технологии критериального описательного оценивания достижений учащихся с нарушением интеллекта является обеспечение объективности оценивания.

Нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся с легкой умственной отсталостью по учебным предметам базируются на ожидаемых результатах обучения, определённых уровнем операциональным целеполаганием, и направлены на осуществление единых подходов при организации проверки и оценки учебных достижений учащихся.

Обучение школьников с умеренной умственной отсталостью осуществляется с составлением индивидуальной программы обучения на основе типовых учебных программ, носящих рекомендательный характер.

В младших классах учебный процесс для этих школьников строится на основе беспредметного обучения. Беспредметное обучение обеспечивает общее развитие детей, создает базу для перевода учеников на предметное обучение. Оно реализуется следующим направлениям:

- формирование представлений ребенка о себе и окружающем;
- развитие навыков коммуникации;
- формирование навыков самообслуживания и безопасной жизнедеятельности;
- подготовка к овладению простейшими видами учебной деятельности;

– социальная интеграция и преодоление бытовой зависимости от ближайшего окружения.

Отправными моментами для оценивания достижений учащихся с умеренной умственной отсталостью являются те направления, которые взяты за основу построения коррекционно-педагогической работы с ними. Система контроля и оценки строится на содержательной основе без использования отметки как формы количественного выражения результатов оценочной деятельности.

Оценка достижений школьников является технологией, представляющей собой упорядоченную систему действий (процедуру) всех его субъектов, в соответствии со следующими этапами: подготовительным, конструктивно-проектировочным, организационно-деятельностным, аналитико-рефлексивным, коррекционным [12-16]. На подготовительном этапе создается результативно-целевая основа проектирования образовательного процесса. На конструктивно-проектировочном этапе определяют критерии, показатели, создают фонд оценочных средств (измерителей). На организационно-деятельностном этапе определяют условия и правила процедуры оценивания. На аналитико-рефлексивном этапе выполняют анализ полученных данных в разрезе индивидуальных и групповых достижений учащихся в соответствии с установленными критериями. На коррекционном этапе вносят необходимые изменения в содержание обучения, методические средства и дидактические материалы с учетом полученных данных для повышения качества учебного процесса.

Следуя процедуре оценивания, рассмотрим содержание деятельности педагогов на каждом из выделенных выше этапах в отношении учащихся с легкой и умеренной умственной отсталостью.

Подготовительный этап. Создается результативно-целевая основа проектирования образовательного процесса. Выполняется целеполагание. В отношении школьников с легкой умственной отсталостью – это уровневое операциональное целеполагание в рамках учебных предметов, описывающее деятельность ученика, демонстрирующую степень владения навыком.

В отношении школьников с умеренной умственной отсталостью нельзя однозначно определить рамки ожидаемых успехов и запрограммировать их «сверху». У каждого ребенка свой темп и ритм развития, свои способности и ограничения. Невозможно запланировать, предвидеть, ожидать конкретных достижений ребенка в определенное время. Можно лишь определить направления, в которых ученик, скорее всего, будет развиваться, стараться поддерживать его на этом пути. Такой ребенок находится на более низком этапе индивидуального развития, чем ребенок с легкой степенью умственной отсталости. Обучение этой категории детей должно пониматься в широком смысле этого слова и не относиться только к сфере формирования предметных знаний, в отношении которых у них наблюдается малый резерв возможностей. Более значимым для детей является общее развитие и овладение так называемыми жизненными навыками, что и должно явиться основными задачами процесса обучения, среди которых особо выделяются:

- охрана жизни и здоровья ребенка, преодоление нарушений физического развития;
- формирование коммуникативных умений и адекватного поведения в социальной среде;
- формирование элементарных практических знаний об окружающем природном и социальном мире, способствующих социальной абилитации и адаптации;
- формирование социально-бытовых, трудовых умений и навыков, обеспечивающих собственную жизнедеятельность;
- подготовка ученика к активному проведению свободного времени.

Принимая во внимание степень тяжести интеллектуального нарушения и связанных с ним проблем включения школьников в образовательный процесс, обучение детей с умеренной умственной отсталостью следует рассматривать, прежде всего, как социальную поддержку семьи. Поэтому цели обучения школьников с умеренной умственной отсталостью формулируются как задачи для учителя, выражающие его намерение.

Учеников с умственной отсталостью нельзя оценивать согласно общепринятой шкале оценок. Каждый педагогический совет должен иметь право создавать собственную школьную систему оценивания и необходимые для этого инструменты.

Конструктивно-проектировочный этап. При технологическом подходе к проектированию учебного процесса школьников с легкой умственной отсталостью планируемые результаты обучения каждому учебному предмету дифференцированы по уровням учебных достижений. К каждому уровню достижений разрабатываются показатели, которыми являются действия учащихся, соответствующие уровню усвоения содержания.

Оценочные средства разрабатываются для каждого показателя. Оценочными средствами являются задания и упражнения, с помощью которых формировались навыки.

Технология проектирования (планирования) процесса обучения школьников с умеренной умственной отсталостью основывается на индивидуальных потребностях каждого школьника. При планировании идут от ребенка, а не от содержания типовых программ. Поскольку единственно возможной в отношении детей с умеренной умственной отсталостью является индивидуальная программа обучения, то ее составление является важным компонентом проектировочной деятельности педагога.

Составление индивидуальной программы обучения школьника с умеренной умственной отсталостью предваряется стартовой педагогической оценкой его возможностей и потребностей [17]. Критерии оценки определены в соответствии с онтогенезом основных линий развития ребенка: социального, двигательного, познавательного, речевого, развития деятельности. В разделе «Социальное развитие и самообслуживание» изучаются представления ребенка о себе, средства общения, которыми пользуется ребенок, особенности коммуникации со взрослым и сверстниками, особенности поведения, навыки

самообслуживания (одевание, прием пищи, опрятность).

В разделе «Физическое развитие» определяется уровень развития основных движений ребёнка: ходьбы, бега, прыжков, лазанья и метания, а также развития мелкой моторики руки. В разделе «Познавательное развитие» исследуются: уровень сенсорного развития, наглядно-действенного мышления; элементарные представления об окружающем мире, особенности зрительно-пространственных представлений.

В разделе «Развитие речи» устанавливается наличие или отсутствие собственной активной речи, изучается понимание ребёнком обращённой к нему речи, состояние словаря, а также коммуникативных навыков.

В разделе «Развитие деятельности» исследуется состояние предметно-практической, игровой, конструктивной, элементарной трудовой деятельности, а также способы присвоения общественно-исторического опыта, которыми пользуется ребенок (совместные действия, действия по подражанию, образцу, словесной инструкции).

Стартовая педагогическая диагностика - длительный процесс. Ей уделяется 2-4 недели в начале каждого учебного года. По этим же критериям производится оценка результативности обучения и развития на конец учебного года. Результаты педагогической оценки фиксируются в Картах развития учащихся класса. Карты составлены таким образом, чтобы информация об учащихся была зафиксирована на начало и конец учебного года для контроля динамики развития и обучения ученика. Показатели развития ребенка по каждой линии максимально конкретизированы для обеспечения объективности оценочных суждений [17].

Оценочные суждения обобщаются по линиям развития и заносятся в Профиль развития ученика. В этом документе педагог описывает словами уровень развития и функционирования ученика по каждой линии. При составлении такого описания педагогу следует избегать общих фраз, лучше привести конкретные факты, свидетельствующие о возможностях ребенка. Профиль развития выполняет несколько функций: рассматривается в качестве отправной точки в определении содержания индивидуальной программы обучения школьника, содержит описательную оценку достижений ученика с умеренной умственной отсталостью.

На этапе беспредметного обучения (1-4 классы) в этом документе педагог описывает навыки, которыми владеет ребенок в соответствии с основными линиями развития, особенности поведения и действий в разных жизненных ситуациях (таблица 11). На этапе предметного обучения (5-9 классы) описываются навыки и умения, приобретенные в рамках предметов учебного плана (таблица 12). Информация о ребенке заносится в профиль в начале и конце учебного года, что позволяет наблюдать динамику развития и успешности в обучении ученика.

Таблица 11 – Профиль развития учащегося (Ф.И.) ... класса в ... учебном году (1-4 классы)

Линии развития	Начало учебного года	Конец учебного года
Социальное развитие и самообслуживание		
Прием пищи		
Одевание		
Санитарно-гигиенические навыки		
Общение со взрослыми и детьми		
Проявление эмоций		
Особенности поведения		
Двигательное развитие		
Состояние общей моторики		
Ручная ловкость		
Ведущая рука		
Познавательное развитие		
Познавательная активность		
Развитие сенсорных процессов		
Ориентировка в пространстве		
Речевое развитие		
Понимание речи		
Самостоятельная речь		
Развитие деятельности		
Способы усвоения общественного опыта		
Предметная деятельность		
Изобразительная деятельность		
Игровая деятельность		
Учебная деятельность		

Таблица 12 – Профиль развития учащегося (Ф.И.) ... класса в ... учебном году (1-4 классы)

Учебные предметы	Начало учебного года	Конец учебного года
Самообслуживание		
Культура поведения		
Ритмика		
Физкультура		
Счет		
Развитие психомоторики и сенсорных процессов		
Мир вокруг/человек и мир		
Чтение, письмо и развитие речи		
Рисование и музыка		
Хозяйственный труд		
Ручной труд/ремесло		

Организационно-деятельностный этап. На этом этапе определяются условия и правила осуществления процедур оценивания достижений учащихся.

Оценивание достижений учащихся с нарушением интеллекта осуществляется только средствами внутренней оценки. Результаты освоения учебных программ оцениваются в ходе образовательного процесса непосредственно учителем на занятиях. Следуя принципу специальной педагогики – «единство диагностики и коррекционно-развивающей работы», на основе которого строится весь педагогический процесс с умственно отсталыми школьниками, педагоги систематически осуществляют контролирующие оценочные действия. Оценочными действиями являются наблюдения, изучение продуктов деятельности учащихся, их письменных работ, устных ответов в сопоставлении с поставленными целями и задачами обучения и воспитания.

Оценка результативности обучения школьников с легкой умственной отсталостью реализуется в виде текущего (поурочного), периодического (тематического) и итогового контроля. Текущий контроль производится с помощью наблюдения за деятельностью учащихся на уроке, анализа

практических и самостоятельных работ, коллективных видов деятельности. Его результаты фиксируются в поурочной карточке. Поурочный контроль проводится с целью корректировки содержания и методов обучения, используемых педагогом для обеспечения качества учебного процесса. Такой контроль носит также стимулирующий и воспитательный характер в отношении учащихся. Периодический контроль проводится после изучения программной темы, раздела. Его результаты отражаются в картах достижений учащихся по темам курса. Итоговый контроль проводится в конце четверти, года. Педагогом обязательно анализируется динамика развития и успешности каждого ученика класса, наблюдаемая в течение учебного года, которая фиксируется в сводных картах достижений учащегося.

Процедуры оценивания достижений учащихся с умеренной умственной отсталостью имеют следующую последовательность.

1 этап. Предварительная оценка уровня знаний и развития обучающихся. Итогом 1 этапа педагогической оценки является создание профиля развития ученика в качестве основы для создания индивидуальной программы.

2 этап. Текущая оценка достижений и развития учащихся. Осуществляется ежедневными наблюдениями за работой учащихся на занятиях, которая фиксируется в ежедневном плане работы с учащимися (таблица 13).

Таблица 13 – Образец формы ежедневного плана работы с учащимися

Дата:

Оборудование:

Интегрированные занятия или предметные уроки	Виды деятельности, упражнения	Индивидуальная работа с учащимися	Отметки об успешности и потребностях учащихся
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

3 этап. Промежуточная оценка осуществляется по завершении первого полугодия. Оценочные суждения об успешности формирования умений и навыков, определенных в каждом разделе индивидуальной программы фиксируются в соответствующей графе (таблица 14, 15).

Таблица 14 – Образец формы индивидуальной программы обучения ученика (для этапа беспредметного обучения)

Направления работы	Конкретные цели первого полугодия	Отметки о выполнении	Конкретные цели второго полугодия	Отметки о выполнении
1	2	3	4	5

Продолжение таблицы 14				
1	2	3	4	5
1. Социальные навыки и самообслуживание				
2. Физическое развитие				
3. Познавательное развитие				
4. Развитие речи				
5. Развитие деятельности				
6. Запрос родителей. Работа с семьей				

Таблица 15 – Образец формы индивидуальной программы обучения ученика (для предметного обучения)

Перечень предметов учебного плана	Конкретные цели первого полугодия	Отметки о выполнении	Конкретные цели второго полугодия	Отметки о выполнении
Запрос родителей. Работа с семьей.				

4 этап. Итоговая оценка достижений осуществляется по окончании учебного года. Используется тот же инструментарий и методы (наблюдения за учеником, беседы с родителями и др.), который использовался для определения профиля функционирования ребенка на начальном этапе его обучения. Однако по мере продвижения ученика в развитии инструментарий должен меняться и соответствовать новым действиям, умениям, навыками, которые осваивает ребенок.

Оценочные суждения об успешности формирования умений и навыков, определенных в каждом разделе индивидуальной программы фиксируются в

соответствующей графе. Достижения ребенка всесторонне анализируются и заносятся в профиль развития в виде описания достигнутого уровня в сравнении с предыдущим уровнем достижений. Этот документ предоставляется родителям, в качестве рапорта о школьных достижениях и успешности ребенка. Он же хранится в пакете отчетной педагогической документации учителя класса.

С целью оценки достижений школьников с умственной отсталостью не практикуются так называемые «срезы знаний». Все оценочные мероприятия планируются, разрабатываются и осуществляются педагогическим коллективом школы. Их содержание, периодичность, формы фиксирования разрабатываются методическими объединениями и утверждаются педагогическим Советом школы.

Аналитико-рефлексивный этап. Получаемые в результате оценочной деятельности сведения об успешности развития и обучения учащихся обсуждаются на заседаниях школьного психолого-педагогического консилиума, которые проводятся в конце каждой четверти, а также в беседах с родителями учащихся. На заседаниях школьного консилиума результаты обучения и коррекционной работы с учеником анализируются и обсуждаются всеми специалистами (учитель, логопед, психолог и др), работающими с детьми в соответствии с установленными критериями для учащихся с легкой умственной отсталостью и содержанием индивидуальных программ учащихся с умеренной умственной отсталостью. На основе описательной оценки вносятся необходимые изменения в содержание и, если необходимо, в методику работы с учащимися. Коллективно определяются актуальные для каждого ученика цели работы на период до следующего оценочного мероприятия.

Коррекционный этап. Предполагает внесение изменений в используемые методические средства и дидактические материалы с учетом полученных данных при оценке достижений для повышения качества учебного процесса. Эти изменения должны коснуться всего учебно-воспитательного процесса, включая преподавание всех предметов, проведение коррекционно-развивающей работы и воспитательного процесса.

Заключение

Школьники с нарушением интеллекта в нашей стране имеют доступ к образованию наравне с другими детьми. Их обучение организовано в соответствии со специальными учебными планами, программами, учебниками, методами и приемами обучения, учитывающими особенности их познавательного развития. Однако до сих пор не были разработаны ни адекватные особенностям их познавательной деятельности критерии оценки, ни оценочные процедуры, учитывающие специфику организации учебного процесса.

Вместе с тем в практике работы школ для детей рассматриваемой категории последние 20 лет реализуются идеи дифференцированного подхода к учащимся разных типологических групп в соответствии с педагогической классификацией В.В. Воронковой.

С 2010 года специальные школы осваивают технологию проектирования учебного процесса учащихся с легкой умственной отсталостью, основанную на операциональном уровне целеполагания. Обучение школьников с умеренной умственной отсталостью осуществляется в соответствии с индивидуальными программами. В настоящее время пятибалльная система не может обеспечить должного контроля уровней учебных достижений умственно отсталых учащихся различных типологических групп. Существующая система оценки школьной успешности умственно отсталых учащихся находится в глубоком противоречии процессам поступательного развития практики их обучения. Назрела необходимость осуществить переход к критериальной описательной оценке достижений школьников с нарушением интеллекта. Психолого-педагогическим основанием критериальной описательной оценки является разработанная и апробированная в практике работы специальных школ технология проектирования учебного процесса, включающая и оценочные процедуры.

В данном пособии раскрыты научные основы и способы практической реализации системы критериального описательного оценивания школьников с нарушением интеллекта. Предложенный алгоритм процедур оценивания учащихся с легкой и умеренной умственной отсталостью включает в себя:

- определение цели оценочной деятельности;
- описание объекта оценки (в виде ожидаемых результатов, конкретных показателей и индикаторов, являющихся критериями оценки результатов обучения);
- определение оценочной шкалы (различных уровней достижения);
- разработку инструментов оценки;
- формы представления результатов оценки (педагогическая документация);
- определение условий применения системы оценки.

Разнообразие проявлений оценочной деятельности при обучении учащихся с нарушением интеллекта, использование ее не только в отношении

академических знаний, но и жизненных навыков [18], приводит к изменению ее характера. Наблюдается отказ от единовременного измерения, происходит переход к непрерывному комплексному контролю качества коррекционного учебно-воспитательного процесса.

Методические рекомендации для учителей и администрации специальных школ станут практическим руководством к оцениванию индивидуальных достижений учащихся в учебном процессе и функционирования всей организации образования в целом.

Использованные литературные источники

- 1 Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. -М.: Педагогика, 1989. – 199 с.
- 2 Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе – М.: Просвещение, 1989. – 231 с.
- 3 Салина Р.М, Жумагазина Г. Критерии оценивания учебных достижений учащихся // Профессионал Казахстана. – №10 (53). – 2007. – С. 30-34.
- 4 Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012 – 2016 годы. Утвержден постановлением Правительства Республики Казахстан от 25 июня 2012 года № 832.
- 5 Лебедева Е.П. Как избежать ошибок при подготовке и проведении урока литературного чтения // Начальная школа плюс До и После: ежемесячный научно-методический и психолого-педагогический журнал МОиН РФ; РАО; Московский психолого-социальный институт. -2006. -№5. -С. 19-23.
- 6 Система критериального оценивания учебных достижений учащихся. Методическое пособие. –Астана. НАО. 2013. – 80 с.
- 7 Певзнер М.С. Этиология, патогенез, клиника и классификация олигофрении. - М.: Педагогика, 1979. – 232 с.
- 8 Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. / Под ред. В.В. Воронковой. - М: Школа-пресс, 1994, - 416 с.
- 9 Поташник М.М. Управление качеством образования. -М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
- 10 Елисеева И.Г. Планирование процесса обучения математике школьников с нарушением. В пяти частях. Методические материалы. -Алматы. САТР. 2010. – 152 с.
- 11 Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. -М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1985, - 46 с.
- 12 Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 96 с.
- 13 Севрук А.И., Юнина Е.А. Мониторинг качества преподавания в школе: учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2004. -144 с.
- 14 Гончарова Н. Мониторинг результативности педагогической деятельности // Педагогическая диагностика. - 2008. -№4. -С. 94-96.
- 15 Фоменко С. Мониторинг как способ управления качеством образования в школе // Народное образование. - 2007. -№4. - С. 110-119.
- 16 Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. -354 с.
- 17 Айдарбекова А.А., Елисеева И.Г., Даурцева Г.Ю., Своеволина С.Ю. Проектирование процесса обучения во втором отделении специальной (коррекционной) школы для детей с нарушением интеллекта. Методические рекомендации. - Алматы. САТР. 2010. - 65 с.
- 18 Елисеева И.Г., Даурцева Г.Ю. Организация мониторинга и оценка уровня функциональной грамотности школьников с нарушением интеллекта. - Алматы. САТР. 2015. - 32 с.

Содержание

	Введение.....	52
1	Методологические основы критериального оценивания.....	53
2	Проектирование критериев: общие подходы и инструменты.....	58
3	Механизм оценивания сформированности ключевых компетенций учащихся.....	66
4	Система критериального оценивания учебных достижений учащихся с нарушением интеллекта <i>(с типологической классификацией учащихся по возможностям обучения)</i>	73
5	Психолого-педагогические основы критериального оценивания учебных достижений учащихся с нарушением интеллекта.....	80
6	Критерии и процедуры оценивания учебных достижений учащихся с легкой и умеренной умственной отсталостью..	92
	Заключение.....	101
	Использованные литературные источники.....	103

**Мүмкіндіктері шектеулі балалардың оқу жетістіктерін критериалды
бағалау жүйесі бойынша әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации
по системе критериального оценивания
учебных достижений детей с ограниченными возможностями**

Басуға 09.07. 2015 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 6,6.

Подписано в печать 09.07. 2015 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 6,6.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
«Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы» РМҚК
010000, Астана қ., Орынбор көшесі 4, «Алтын Орда» БО, 15-қабат

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина
010000, г. Астана, ул. Орынбор, 4, БЦ «Алтын Орда», 15 этаж