

Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі
Министерство просвещения Республики Казахстан

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



**Білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау
бойынша педагогтерге арналған әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации для педагогов по оценке особых
образовательных потребностей обучающихся**

**Астана
2025**

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми-әдістемелік кеңесімен баспаға ұсынылды (2025 жылғы 6 наурыз №1 хаттама)

Рекомендовано к изданию Научно-методическим советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол №1 от 6 марта 2025 года)

Білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау бойынша педагогтерге арналған әдістемелік ұсынымдар – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2025. – 256 б.

Методические рекомендации для педагогов по оценке особых образовательных потребностей обучающихся – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2025. – 256 с.

Бұл білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау бойынша педагогтер мен мамандарға инклюзивті білім беру ортасын құру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау құзыреттіліктерді дамыту үшін қажетті әдістемелік ұсынымдар ұсынылады. Ұсынымдар оларға өз ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды бағалау, зерттеу, деңгейін анықтау, қажеттіліктерін ескеріп жеке оқу бағытын анықтауға, сапалы және қолжетімді білім беру ортасын тиімді жоспарлауға көмектеседі.

Әдістемелік ұсынымдар жалпы білім беретін мектептердің әкімшілігіне, еліміздің педагогтеріне, сондай-ақ білім басқармалары мен бөлімдерінің мамандарына арналған.

Данные методические рекомендации предназначены для педагогов и специалистов, занимающихся оценкой особых образовательных потребностей обучающихся в условиях инклюзивного образовательного пространства. Они направлены на развитие компетенций в области оценки особых образовательных потребностей, что необходимо для создания инклюзивной образовательной среды.

Рекомендации должны оказать помощь педагогам и специалистам в проведении оценки и определении уровня особых образовательных потребностей детей, учитывать их индивидуальные потребности при выборе образовательного маршрута, а также эффективно планировать и создавать качественную и доступную образовательную среду.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2025
Национальная академия образования
им. И. Алтынсарина, 2025

Введение

Согласно Закону РК «О правах ребенка», все дети «имеют равные права независимо от происхождения, расовой и национальной принадлежности, социального и имущественного положения, пола, языка, образования, отношения к религии, места жительства, состояния здоровья и иных обстоятельств...» [1]. Основным приоритетом государственной политики Казахстана является поддержка детей. Эта политика основана на законодательном обеспечении прав ребенка, а также на государственной поддержке семьи для обеспечения полноценного воспитания детей, защиты их прав и подготовки их к полноценной жизни в обществе. Накопление человеческого капитала повышает производительность и возможности трудоустройства, что приводит к повышению общего дохода и уровня развития страны. Политика, направленная на то, чтобы помочь людям получить самую высокую квалификацию, на которую они способны, может принести личные и финансовые выгоды [2].

Всемирный банк также утверждает, что равенство и инклюзивность в образовании необходимы для общего процветания и устойчивого развития страны [3]. Различия в образовании являются одной из основных причин неравенства доходов как внутри стран, так и между ними. Без базового образования люди, занимающие нижние 40% национального распределения доходов, вряд ли добьются успеха в условиях глобализации экономики. В Докладе Всемирного банка о мировом развитии (2012) отмечается, что справедливое и инклюзивное образование является одним из самых мощных рычагов для более справедливого общества [4].

Построение образовательной практики на основе принципов инклюзивности и доступности позволит государству поддерживать всех детей, от одаренных в каких-либо областях до детей с ограниченными возможностями, исходя из понимания того, что это важно для улучшения общего образования всех детей. Данный подход развивает потенциал всех обучающихся, не фокусируясь на трудностях определенной категории детей.

Специалист в области инклюзивного образования Эми Фаркас в своих исследованиях [5] отмечает важные причины реализации инклюзивного образования: все дети в инклюзивных образовательных средах могут получить пользу с социальной точки зрения; оно ведет к улучшению результатов обучения для всех; оно может быть экономически эффективным.

Согласно докладу ООН [6], проводимые во всем мире исследования, включая результаты PISA, свидетельствуют о том, что качество образования не зависит непосредственно от расходов на образование. Качество учебных результатов гораздо в большей мере зависит от качества обучения, чем от каких-либо других факторов. Отличием самых эффективных школьных систем является то, что различными способами они взяли на себя ответственность за образование и необходимую поддержку всем обучающимся. В связи с этим важнейшую роль в обеспечении инклюзивности

образования играет процесс оценки особых образовательных потребностей обучающихся.

В Казахстане разработаны Правила оценки особых образовательных потребностей и утверждены согласно приказу №4 Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года. Данные Правила определяют порядок оценки особых образовательных потребностей в организациях образования, в ПМПК, а также причины трудностей обучения и виды поддержки детей с учетом их особых потребностей. На основе оценки особых образовательных потребностей создаются специальные условия для получения образования, без которых невозможно освоение учебных программ лицами (детьми) с особыми образовательными потребностями, в том числе детьми с ограниченными возможностями.

В данном методическом пособии представлены рекомендации, направленные на проведение комплексной оценки особых образовательных потребностей обучающихся. Предложенные методические подходы и инструменты позволяют выявить индивидуальные затруднения детей в обучении, определить их сильные стороны и сформировать оптимальные условия для реализации образовательного потенциала.

Данные рекомендации призваны оказать действенную поддержку педагогам, представителям администрации организаций образования, сотрудникам методических служб, а также специалистам управлений и отделов образования. Они направлены на оказание помощи в организации эффективного сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями, способствуя обеспечению их права на доступное и качественное образование в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями.

1 Теоретико-методологические основы оценки особых образовательных потребностей обучающихся

Образование – важнейшая сфера социальной жизни. Именно оно формирует интеллектуальное, культурное, духовное состояние общества. Современная концепция модернизации отечественного образования ставит задачу повысить доступность качественного образования при эффективном использовании ресурсов. Выполнение такой задачи на республиканском уровне, наряду с изменением принципов и совершенствованием механизмов обеспечения, работы с кадрами, взаимодействия с субъектами отрасли, ее заказчиками и потребителями, реструктуризацией сети общеобразовательных организаций, предполагает изменение механизмов оценки и мониторинга качества образования, изменение управления его качеством.

В современном мире выработка эффективной образовательной политики является залогом социальной стабильности и экономического роста. Большинство стран, в том числе и Казахстан, приступили к определению норм (стандартов) при разработке программ обучения, что является важным этапом национальной политики в сфере образования и оценки его качества как составной части. Эти нормы (стандарты) – необходимая основа для определения целей образования, создания образовательного пространства страны, благодаря которому будет обеспечен единый уровень дошкольного, общего и профессионального образования, получаемого молодыми людьми в разных типах организаций образования [7].

Успехи новой политики в области образования связаны прежде всего с социально экономическими процессами, происходящими в обществе. Действительно, открытость, разделение ответственности, право на разнообразие и соотнесение предложения с потребностями, ориентация на конечные результаты деятельности – вот те принципы, которые должны быть реализованы во всех сферах деятельности человека, в том числе и в сфере образования.

Не существует единого подхода к определению содержания и сущности качества образования. Качество рассматривается как динамическое и постоянно меняющееся свойство образовательной системы в целом и ее отдельных элементов.

Выбор определенной цели или ее интерпретация также зависят от конкретной общественной группы, которой мы адресуем наш вопрос,

– школьники, родители, школа, местное сообщество, государство или мир в целом. У каждой из этих групп есть свое собственное понимание качества образования:

- для учащихся качество может быть определено в терминах оценок, привлекательности содержания учебных предметов и обучения или полезности школьного образования для получения работы в будущем;

- для родителей качество может быть определено в терминах сохранения определенных ценностей, вклада в семейные традиции, гарантай трудовой занятности;
- для организации образования качество связано с успехом его выпускников, с тем, может ли обучающийся перейти на следующую ступень обучения, или с результатами, показанными учениками при проведении национальных экзаменов и тестов;
- для местного сообщества качество может быть определено в терминах поддержки ценностей местного сообщества, рейтинга школы в национальных экзаменах или числа выпускников, хорошо образованных и подготовленных;
- для страны в целом качество, как правило, связано с формированием национального согласия вокруг некоторой политической философии или религии, сохранением или переосмыслением национальной истории, достижением конкурентоспособности в глобальной экономике;
- на международном уровне качество рассматривается как возможность обеспечения мирного сосуществования и формирования сопричастности к мировому сообществу [8].

Актуальность проблемы оценки особых образовательных потребностей (далее – ООП) в системе образования становится всё более очевидной. С развитием инклюзивного подхода в организациях образования необходимо учитывать широкий спектр потребностей учащихся, в том числе детей с особыми образовательными потребностями. Наличие специализированных учебных материалов и методов является важным для обеспечения качественного образования таких детей (Нурбекова et al., 2023). Более того, изоляция образовательного контента от специфических нужд учащихся может стать барьером на пути их успешной интеграции в образовательную среду (Белоглазов et al., 2018).

Как указывают Нурбекова и др., инклюзия не произойдёт естественным образом в отсутствие целенаправленных усилий со стороны организации образования, что подчеркивает необходимость педагогического осознания и активных действий, направленных на интеграцию всех учащихся, независимо от их образовательных потребностей (Нурбекова et al., 2023). Кожанова также отмечает, что определение и разумное понимание термина «особые образовательные потребности» является ключевым для качественного преподавания и требует детального анализа подходов в педагогической практике (Кожанова, 2021). Проектирование образовательного процесса с учётом ООП требует от педагогов не только профессиональной подготовки, но и готовности к обновлению методов работы с обучающимися (Rudneva & Shipilova, 2022).

Анализируя отечественные и международные практики, можно выделить важность создания и адаптации образовательной среды с учётом

особенностей обучающихся, что подтверждается исследованиями, проведёнными среди организаций образования, стремящихся внедрить инклюзивные стратегии (Dalivelya & Gamanovich, 2020). Отсутствие такой среды может приводить к замедлению социального и академического развития учеников с ООП (Volkova & Михальчи, 2015). Таким образом, необходима разработка и реализация индивидуализированных программ обучения, что требует определённых навыков от учителей (Shaymukhametova et al., 2023).

Работа по выявлению и реализации ООП не ограничивается лишь образовательными методами, но охватывает также эмоциональную и психологическую поддержку, что подчеркивает сложность и многогранность данной проблемы (Shaymukhametova et al., 2023). Чёткое понимание ООП и эффективное их включение в учебный процесс является основополагающим для формирования полноценного инклюзивного образовательного пространства (Gubareva, 2024). Важно, чтобы факультеты и педагоги получили поддержку в психолого-педагогическом сопровождении для успешного внедрения инклюзивных практик в каждодневную деятельность учебных заведений (Malyarchuk et al., 2018; Krasnopervtseva et al., 2020).

Понятие особых образовательных потребностей (ООП) включает в себя необходимые условия для качественного образования детей с ограниченными возможностями развития (ОВР) и индивидуальными образовательными запросами. Важно отметить, что такие потребности не могут быть успешно реализованы в традиционной образовательной системе без адекватного подхода и внимательного отношения со стороны педагогов и организаций образования (Кожанова, 2021; , Яковенко & Васькова, 2023).

Определение особых образовательных потребностей связано с конкретными условиями и задачами, которые необходимо решить для полноценной инклюзии детей с ООП. Именно на этом основано понимание, что каждая образовательная программа должна быть адаптирована под специфику индивидуальных нужд обучающихся. Согласно исследованиям, инклюзивное образование должно гарантировать равный доступ к образованию, затрагивая разнообразие потребностей и возможностей учеников (Михальчи, 2021; , Shaymukhametova et al., 2023). Несоответствие традиционного подхода динамичному и многообразному образовательному процессу может привести к неэффективности и уменьшению качества обучения для данной категории обучающихся (Владимировна, 2019; , Колесникова et al., 2021).

Процесс идентификации и диагностики особых образовательных потребностей определяется через профессиональные действия педагогов и специалистов, работающих с детьми с ООП. Необходимо разработать тщательно проработанные методические рекомендации и распределить роли в команде профессионалов, чтобы наиболее эффективно определить нужды

каждого ребенка и адаптировать к ним учебные планы (Кожанова, 2021; , Rudneva & Shipilova, 2022). Исследования показывают, что подготовленный и мотивированный педагогический коллектив способен значительно повысить шансы на успех инклюзивного образования (Dalivelya & Gamanovich, 2020; , Rudneva & Shipilova, 2022).

Кроме того, любая система, предоставляющая услуги инклюзивного обучения, должна учитывать аспекты социальной адаптации, эмоционального благополучия и интеллектуального развития детей с особыми потребностями (Shaymukhametova et al., 2023). Важным этапом является создание безопасной и поддерживающей образовательной среды, в которой дети не только обучаются, но и развиваются как личные и социальные сущности (Кемешова et al., 2022; , Белоглазов et al., 2018).

Таким образом, понятие особых образовательных потребностей является многоаспектным и требует комплексного подхода для их реализации в инклюзивной образовательной практике. Объединяя усилия педагогов, психологов, родителей и самих детей, можно создать инфраструктуру, способствующую полноценной интеграции детей с ООП в организации образования.

Оценка качества образования (система оценок) должна быть подразделена на оценки качества образования со стороны, скажем, внешней среды – т.е. оценки потребителей образовательных услуг и внутренние оценки качества, в самой системе образования.

Необходимо ответить на вопросы: кто оценивает, кого (или что) оценивает, по каким критериям (с чьих позиций, в чьих интересах) оценивает, т.е. необходимо систематически перечислить субъекты оценки, объекты оценки и критерии оценки. Так как субъектами и объектами оценки являются как система образования в целом, так и элементы этой системы, а оценивание могут и должны осуществлять органы власти, то получаем большое число возможных вариантов отношений внутренней и внешней оценки системы образования.

Система оценки качества образования имеет комплексный характер и включает следующие подсистемы:

- 1) оценку образовательных достижений обучающихся как положительного результата совместных усилий всех субъектов образования;
- 2) оценку достижений педагогов (в соответствии с достижениями обучающихся);
- 3) оценку достижений организации образования в целом (в соответствии с достижениями обучающихся и педагогов);
- 4) стимулирование и мотивацию к саморазвитию обучающихся, педагогов;
- 5) показатели качества образования, соответствующие образовательной программе школы, потребностям субъектов образования [9].

Система оценки качества образования в регионах основывается на принципах приоритета внешней оценки качества образования над внутренней, открытого характера информации о результатах оценки в рамках действующего законодательства, прозрачности и нормативного характера правил формирования и развития системы оценки качества образования, применения научно обоснованного и стандартизированного инструментария оценки [10].

Общий замысел контрольно-оценочной системы внутреннего аудита – создание совокупности методик, процедур, измерителей, программно-педагогических средств контроля и оценки организаций образования, обучающихся на всех ступенях получения образования, а также ее согласование с внешней контрольно-оценочной системой [11].

Приоритетным направлением государственной образовательной политики в настоящее время является обеспечение доступности и качества образования для всех категорий обучающихся на всех уровнях образовательной вертикали.

Безбарьерная среда – комплекс мер для обеспечения доступности и создания равных возможностей для детей с особыми образовательными потребностями во всех сферах жизни общества. Безбарьерной образовательной средой является доступная среда для обучающихся с ООП, которая обеспечивает совместный процесс обучения в общеобразовательных организациях, а также равный доступ к образовательным ресурсам. Безбарьерное образование – основа развития инклюзивной практики в образовательных организациях, основная идея которого заключается в исключении любой дискриминации учеников и создании специальных условий для обучающихся, которые имеют особые образовательные потребности.

На одной стороне нашей монеты — учебный план, на другой — оценка. Оценка — это не просто инструмент для «сортировки» или отбора учеников, которые, так или иначе, должны иметь возможность продолжить обучение. И не средство классификации обучающихся по типам с использованием определенного набора норм. В случае использования оценки для «сортировки» или классификации учащихся дети с особыми образовательными потребностями неизбежно окажутся худшими, получив клеймо «неудачников» и снижение мотивации. В педагогической практике оценка все чаще рассматривается как инструмент достижения образовательных целей посредством повышения мотивации учащихся к обучению и содействия учителям в преподавании. Другими словами, это должна быть как «оценка для учебы», так и «оценка учебы». Она должна наилучшим образом использовать то, что ученик знает, умеет и его опыт.

При обеспечении качества образования важно определить основы оценки особых образовательных потребностей обучающихся.

Оценка особых образовательных потребностей детей в общеобразовательной школе представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий учета различных факторов, включая психологические, социальные и образовательные аспекты. Важным элементом этого процесса является понимание специфических потребностей каждой категории детей, что позволяет создать инклюзивную образовательную среду.

Инклюзивное образование, как основа для успешной интеграции детей с ООП в организации образования, требует от педагогов не только профессиональных знаний, но и готовности к постоянному обучению и адаптации методов преподавания [12]. Важно, чтобы учителя были подготовлены к работе с разнообразными группами учащихся и могли эффективно использовать различные стратегии обучения, учитывающие индивидуальные особенности детей.

Идея особых образовательных потребностей стала широко распространенной во многих странах по всему миру, потому что она позволяет школам сосредоточиться на создании условий для успешного обучения каждого ученика. Это соответствует принципам инклюзивного образования.

В Казахстане согласно Закону «Об образовании» к детям с ООП относят «лица (дети), которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования»[13].

ОЭСР определяет «детей с особыми образовательными потребностями» как детей с физическими или психическими особенностями, нарушениями восприятия и поведения, детей с эмоциональными проблемами, детей из неблагополучных семей, детей-сирот или лишившихся родительской опеки, детей из зон военных конфликтов, беженцев и перемещенных лиц. Одаренные дети также имеют особые потребности в развитии талантов и раскрытии личностных качеств, поэтому эти термины также можно использовать [14].

Оценка особых образовательных потребностей является важным аспектом современного образования, особенно в контексте инклюзивного подхода, направленного на обеспечение равных возможностей для всех учащихся. В этом контексте полезно рассмотреть несколько конкретных случаев и моделей, которые подчеркивают лучшие практики и подходы в области ООП.

Одним из важных аспектов ООП является оценка качества дошкольного образования и его влияние на развитие детей. Исследование, проведенное Кондрашовой, подчеркивает вариативность в системе дошкольного образования, в том числе разнообразие подходов, предлагаемых различными участниками образовательных отношений, такими как воспитатели и родители

(Kondrashova, 2023). Оценка качества образования, проведенная учеными, выявляет основные критерии, используемые различными субъектами образовательного процесса для оценки качества. Это включает в себя такие факторы, как оснащенность учреждений, квалификация педагогических кадров и удовлетворенность родителей (Kondrashova, 2023).

В дополнение к этому, Эфремова рассматривает концептуальную модель оценки компетенций в области педагогического образования, подчеркивая важность разработки адаптивных оценочных инструментов, учитывающих потребности и способности студентов (Efremova, 2019). Это позволяет формировать более точное понимание и оценку особых образовательных потребностей обучающихся, а также развивать компетенции педагогов в области работы в инклюзивной среде.

Более того, подходы к оценке и поддержке обучающихся с особыми потребностями также обсуждаются через призму организации виртуального обучения. Рябчиков подчеркивает значимость педагогического взаимодействия в процессе образования и его влияние на эмоциональное благополучие обучающихся, что является критически важным при работе с учащимися с особыми образовательными потребностями (Рябчиков, 2015). Хотя работа Фроловой и Андрюхина о дистанционном обучении в контексте медицинской подготовки важна, она не напрямую касается ООП(Фролова & Andryukhin, 2013).

Оценка особых образовательных потребностей является ключевым аспектом инклюзивного образовательного процесса, требующим стратегического подхода и глубокого понимания различных моделей и практик. По данным исследований, ООП выступает как обобщающий термин, охватывающий не только потребности обучающихся с ограниченными возможностями развития, но и учитывающий разнообразие индивидуальных особенностей всех обучающихся и контекст обучения (Кожанова, 2021).

Современные подходы к формированию образовательных планов для детей с особыми образовательными потребностями подчеркивают важность создания индивидуальных образовательных маршрутов. Эти маршруты должны быть основаны на комплексной оценке как психологических, так и педагогических условий, необходимых для успешного обучения (Коробейников & Kuzmicheva, 2019). Создание индивидуализированных программ предполагает координацию действий педагогов и специалистов, таких как логопеды и дефектологи, что требует наличия у них определенных профессиональных компетенций (Коробейников & Kuzmicheva, 2019).

Внедрение технологий дистанционного обучения также открывает новые горизонты для обучающихся с особыми потребностями (Пономаренко et al., 2023). Эффективное использование электронной среды в образовательном процессе позволяет адаптировать курсы и ресурсы к

уникальным требованиям обучающихся, что является необходимым для их интеграции в общество (Пономаренко et al., 2023). Применение цифровых технологий расширяет доступ к образованию и способствует формированию необходимых социально значимых компетенций для полноценной интеграции (Пономаренко et al., 2023).

Однако внедрение этих подходов не лишено рисков. Как отмечают эксперты, инклюзия без должной подготовки учителей и без ясного понимания специфики ООП может привести к негативным последствиям как для обучающихся, так и для всей образовательной среды (Husnutdinova, 2017). Существующая нормативная правовая база требует регулярного обновления в соответствии с насущными потребностями организаций образования, что также требует привлечения квалифицированных специалистов для создания адаптивных программ (Lazurenko et al., 2021).

Таким образом, эффективная оценка особых образовательных потребностей охватывает множество аспектов, включая создание индивидуальных образовательных планов, использование новых технологий и постоянное соответствие образовательной среды актуальным требованиям. Это требует активного участия всех сторон образовательного процесса и подхода, основанного на уважении и понимании индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Ниже представлен международный опыт оценки особых образовательных потребностей обучающихся.

Опыт Канады

Инклюзивное образование в Канаде представляет собой важный компонент образовательной системы, способствующий признанию и поддержке разнообразия обучающихся с особыми потребностями. Основные аспекты инклюзивного образования касаются политики, финансирования и психологической поддержки учащихся, что позволяет обеспечить доступ и качество образования для всех.

Во-первых, инклюзивное образование в Канаде требует многоуровневого подхода к финансированию и распределению ресурсов. Согласно исследованию, выделение средств на специальное образование в Онтарио сталкивается с рядом вычислительных сложностей, где части выделенного бюджета зависят от количества зарегистрированных учащихся, что может негативно сказываться на адекватности финансирования нужд обучающихся с особыми потребностями (Li, 2023). Этот подход подчеркивается дополнительными исследованиями, которые отмечают, что недостаток четкости в политике распределения денег приводит к тому, что многие преподаватели и родители сталкиваются с трудностями в понимании и получении необходимых ресурсов, необходимых для поддержки инклюзивного образования (Shanouda & Spagnuolo, 2020).

Во-вторых, важным аспектом является доступность психологических и социальных услуг для широкого круга обучающихся. Примером служит сообщение о том, что матери иммигрантов, имеющих детей с аутизмом, испытывают значительные трудности в навигации по социальным и медицинским системам, что подчеркивает необходимость в создании более индивидуализированных и чувствительных к культуре программ и услуг (Khanlou et al., 2017). Это также находит отражение в усилиях различных провинций, как, например, в Новой Шотландии, где политика инклюзивного образования насыщается концепцией равенства, стремясь обеспечить доступ к образовательным ресурсам для всех учащихся, особенно тех, кто находится в наименее защищенном состоянии (Whitley & Hollweck, 2020).

Кроме того, значительное внимание следует уделить подготовке педагогов, работающих в инклюзивных классах. Исследования показывают, что учителя должны быть подготовлены к комплексным потребностям учеников с особыми образовательными потребностями, что требует пересмотра подходов к их обучению и постоянному развитию профессиональных навыков (Lupart & Webber, 2012).

Таким образом, инклюзивное образование в Канаде зависит от множества факторов, включая политику финансирования, доступность услуг и подготовку педагогов. Это не просто образовательная инициатива, а комплексная система, требующая внимательного анализа и постоянных улучшений для удовлетворения потребностей всех студентов, включая тех, что сталкиваются с особыми вызовами в образовании.

Модель инклюзивного образования в Канаде:



Рис. 1 Модель инклюзивного образования в Канаде

Присутствие в классе учащихся с различными образовательными потребностями потребовало от всех стран поиска и внедрения педагогических методов и средств, наиболее соответствующих образовательным нуждам и возможностям каждого ребенка.

Основой, на которой строится подготовка школьника с особыми образовательными потребностями, является индивидуальный (персональный) образовательный план[15]. В индивидуальном плане (ИП) прописывается образовательный маршрут ребенка и условия его пребывания в учебном заведении. Такой план вырабатывается совместно коллективом учителей (советом школы), работниками медико-специальной службы, учителями-специалистами соответствующего профиля и советником-психологом в тесной связи со школьником и его семьей.

Индивидуальный план обычно содержит цели, задачи, ресурсы, стратегии, сроки и обязанности партнеров. Это обеспечивает большую эффективность обучения ребенка, а так же улучшение сотрудничества всех заинтересованных сторон. Он также помогает иметь реалистичные ожидания и позволяет избежать ситуаций провала при обучении детей с особыми образовательными потребностями. В Канаде, согласно Закону о школе, вопросы приёма в школу и составления индивидуального плана лежат в компетенции школьных советов [16]. Школьный совет должен обеспечить консультации директора с родителями ребенка, у которого имеются особые потребности. Важно, чтобы учащиеся с особыми потребностями принимали активное участие в создании своего плана обучения. В Законе прописано, что тщательное и доброжелательное планирование должно сопровождать учащегося на всех ступенях образования и отвечать его нуждам. Министерство образования Канады рекомендует, чтобы план перехода на индивидуальное обучение содержал обязательные элементы, приведенные в *Graduation Portfolio Transition Plan* [17].

Согласно этому документу Индивидуальный образовательный план – это официальный документ, разработанный для учащегося с особыми потребностями, описывающий конкретные индивидуальные и общие цели обучения; стратегии достижения этих целей; варианты адаптации и модификации программы в соответствии с выявленными потребностями ученика; необходимые дополнительные услуги. Кроме того, он содержит перечень специальных образовательных услуг и мер, помогающих следить за достижениями и продвижением ученика с особыми образовательными потребностями в течение всего периода обучения.

Для достижения результатов, намеченных в ИОП, сначала определяются сильные и слабые стороны ребенка. Для этого могут быть использованы различные тесты, по результатам которых делается вывод о степени модификации общеобразовательной программы под нужды конкретного ребёнка. ИОП должен содержать конечные результаты, намеченные для конкретного учащегося на учебный год; список вспомогательных услуг, необходимых для достижения целей; список адаптированных учебных материалов, а также обучающих стратегий и методов оценки. Для учащихся с наиболее сложными потребностями, к которым относятся дети-инвалиды, предусматривается до 20 образовательных изменений и адаптационных технологий. ИОП составляется также при обучении одарённых и сверходарённых детей и любых других категорий учащихся, нуждающихся в индивидуальной траектории образования.

Для чего нужен Индивидуальный план?

Разработка ИОП помогает достичь нескольких целей. ИОП формализует решения планирования и процессы, объединяющие оценку и программирование. Он служит родителям, учителям и ученикам письменным свидетельством прохождения индивидуальной образовательной программы учащимся и является основой для оценки его успехов. ИОП позволяет сопоставлять реальное прохождение процесса обучения с намеченными целями и задачами. Он предоставляет родителям механизм участия в процессе индивидуального планирования.

Что должен содержать Индивидуальный план?

ИОП должен включать: текущий уровень успеваемости учащегося; описание среды, в которой будет реализовываться образовательная программа; фамилии и имена всех сотрудников, которые будут реализовывать образовательные программы и предоставлять вспомогательные услуги учащемуся в течение учебного года; период времени и процесс пересмотра ИОП; подтверждение оценки или экспертизы, которые могут включать пересмотр плана и отслеживание достижения целей; планы на следующий переходный этап в образовании учащегося (включая переходные этапы по окончании школы) и ссылки на портфолио выпускника для учащихся лицеев (10–12-е классы).

ИОП пересматривается, по крайней мере, один раз в учебном году с целью анализа соответствия поставленных задач возможностям ребёнка. Директор школы отвечает за реализацию составленной образовательной программы. Он назначает координатора разработки, документирования и реализации ИОП для каждого такого ученика. Если за часть образовательной программы отвечает специалист (например, логопед), то он должен предоставить письменный отчет об успеваемости ученика в дополнение к

отчету классного учителя. Оценки в отчетах для родителей должны указывать, были ли в курсе обучения произведены какие-то изменения программы[18].

Оценка результатов обучения.

В тех случаях, когда это возможно, особые учащиеся будут оцениваться по общей системе. Важно, чтобы процедуры оценки и отчетности включали перечень модификаций таким образом, чтобы было очевидно, что учащиеся с особыми потребностями могут учиться по общей программе с некоторыми адаптированными аспектами (например, ученик ходит на занятия по общему расписанию, но некоторые содержательные аспекты программы требуют адаптирования или модификации); могут учиться по общей программе с некоторыми модифицированными компонентами (например, курс математики может быть полностью переведен на индивидуальные занятия с ориентацией на жизненные навыки); могут участвовать только в программе, которая полностью изменена (например, учащийся с глубокими умственными нарушениями учится по программе, ориентированной на независимую жизнь и обретение навыков самообслуживания). Педагоги имеют возможность использовать также адаптированные процедуры оценки (например, устный экзамен вместо письменного). Оценка результатов таких учеников базируется на том, удалось ли достичь намеченных в программе или курсе результатов.

Буквенная или процентная оценка (обычный способ оценки успеваемости учащихся в 4–12-х классах в Канаде) может применяться по отношению к учащимся с особыми потребностями, если учащийся в состоянии продемонстрировать результаты обучения, соответствующие учебной программе курса. Если некоторую часть образовательной программы преподает специалист, а не школьный учитель, то этот специалист должен представить письменные отчеты об успеваемости учащегося, которые прилагаются к отчету школьного учителя.

В процессе оценки и планирования индивидуальной траектории для учеников с особым культурно-лингвистическим прошлым (детей иммигрантов и перемещенных лиц) рекомендуется сначала пообщаться с родителями ученика для обсуждения факторов, которые могут влиять на обучение. Предусматривается помочь переводчика, если существует языковой барьер. Рекомендовано, чтобы переводчик был хорошо знаком с культурой и языком родителей и ученика. Проводится проверка слуха и зрения ученика и, если это уместно, его медицинский осмотр. Медицинский работник также должен быть осведомлен о культурно-лингвистических отличиях ученика. При проведении формальных процедур первоначальной оценки важно, чтобы в процессе выбора и проведения тестов минимизировалось культурное и лингвистическое влияние. Интерпретируя результаты тестов, необходимо уделять внимание культурно-лингвистическим факторам и фактору предшествующего опыта обучения [18].

Разработка индивидуального образовательного плана.

Процесс разработки и реализации индивидуального плана разделен на пять фаз:

- 1) определение/оценка проблемы;
- 2) планирование;
- 3) реализация индивидуального плана;
- 4) оценка результатов;
- 5) отчет.

Вместе эти пункты образуют взаимосвязанный гибкий процесс, а не серию из пяти отдельных фаз. Необходимо, чтобы от одного этапа к другому происходил плавный переход таким образом, чтобы в соответствии с потребностями ребёнка можно было прибегнуть к своевременной помощи со стороны школы, района, общины и/или региональных и муниципальных служб. Наиболее эффективно этот процесс осуществляется, когда между учителями, администрацией, персоналом, родителями, учащимися и представителями районных/муниципальных служб существует постоянное сотрудничество и совместные консультации. У родителей/опекунов и учащихся есть возможность принимать активное участие в этом процессе, говорить о проблемах, касающихся обучения, или просить поддержки. Родители должны ощущать, что их вклад и участие в процессе ценные и что они являются важными участниками прохождения персонального плана обучения. Как правило, учащиеся включаются во все фазы процесса, если они имеют такую возможность и желание. В каждой школе выделяется персонал для организации совместных консультаций и планирования с целью оказания поддержки, разбора частных случаев и при необходимости облегчения использования подходов, предписанных государством или региональной и муниципальной администрацией. Канадские педагоги убеждены, что успешность ученика в получении образования во многом зависит от того, насколько адекватно происходит планирование и формирование крепких связей школы с другими службами и партнерами. Можно констатировать, что в *Канаде* в задачи национальной системы образования входит постоянный поиск комфортных условий удовлетворения образовательных потребностей каждого ребёнка. Канада представляет собой страну с развитым инклюзивным обществом, что находит подтверждение в качественной системе инклюзивного образования[18].

Опыт Франции.

Инклюзивное образование во Франции представляет собой структурное объединение усилий, направленных на поддержку детей с особыми потребностями в получении образования в обычных школах. Этот подход охватывает детей с различными нарушениями, включая речевые и когнитивные расстройства, и предполагает использование современных

технологий и педагогики для создания адаптированной образовательной среды[19].

Важным аспектом инклюзивного образования во Франции является его политическая и социальная база. Согласно Абу-Талеб, инклюзивное образование политически обосновано и исторически укоренилось, что подчеркивает необходимость принятия детей с особыми потребностями в общеобразовательные структуры (Абу-Талеб, 2021). Эта модель способствует социальной интеграции, позволяя детям с различными нарушениями развивать свои способности в условиях реальной учебной среды. Более того, как отмечают Esengulova и др., развитие профессиональных компетенций у педагогов играет решающую роль в успешном внедрении инклюзивного образования (Esengulova et al., 2023). Педагоги должны быть подготовлены к работе с учениками с особыми потребностями и использовать цифровые технологии, которые становятся неотъемлемой частью образовательного процесса (Lobanova & Nazarova, 2023).

Данная система образования не только ориентирована на учеников с нарушениями, но и на создание универсального подхода к обучению, который предоставляет равные возможности всем учащимся. Для успешного функционирования такой системы крайне важно формирование психологической готовности учителей работать в инклюзивной среде и развитие их эмоционального интеллекта, что поможет преодолеть возможные трудности и барьеры при обучении (Сардарова, 2024). Таким образом, инклюзивное образование во Франции требует комплексного подхода, включающего как подготовку учителей, так и комплексное использование технологий.

Наконец, учитывая современные тенденции инклюзивного образования, необходимо активно привлекать специалистов и внедрять инновационные методы обучения. Как подчеркивают Biryukova и Yendretskaya, переход от традиционных методов обучения к компетентностным подходам в образовании способствует большему вовлечению учащихся и адаптации образовательного процесса под их индивидуальные потребности (Biryukova & Yendretskaya, 2019). Это, в свою очередь, создает более поддерживающую и инклюзивную атмосферу, способствующую максимальному раскрытию потенциала каждого ученика.

Таким образом, инклюзивное образование во Франции представляет собой динамично развивающийся процесс, направленный на интеграцию детей с особыми потребностями в общую образовательную среду, что требует как соответствующей подготовки педагогов, так и использования современных образовательных технологий[19].

Модель инклюзивного образования Франции



Рис. 2 Модель инклюзивного образования Франции

Во Франции в законе об образовании изложены основные положения образовательной инклюзии и выдвинут новый лозунг: «Школа справедливая для всех и требовательная для каждого» [19]. Теперь в инклюзивных классах работает несколько педагогов: учителя и специалисты, обслуживающие детей с конкретными особыми потребностями, в школах стало «больше учителей, чем классов». Включение в общеобразовательный процесс детей-инвалидов во Франции осуществляется в четырех вариантах:

1. Ребенок учится по обычным школьным программам, но во время пребывания в школе и вне школы ему предоставляют дополнительные услуги: лечебные процедуры, меры воспитательного характера и др. Например, ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата учится в обычном классе и посещает адаптационный центр, открытый в данной школе или находящийся поблизости.

2. Ребенок учится по обычным школьным программам, пользуется дополнительным уходом и обучается по индивидуальному образовательному плану. Например, ребенок с нарушением зрения учится в обычном классе и

получает помочь в подготовке уроков, дополнительные занятия с преподавателем, посещает занятия по пространственной ориентировке и другие специальные коррекционно-развивающие занятия.

3. В основное школьное время ребенок проходит обучение в специальном классе по индивидуальному плану (обычно дети с задержкой психического развития). На занятиях, не требующих особых навыков, такие дети занимаются по обычной программе вместе с учениками своего возраста (физкультура и плавание, музыкальные занятия или пение, рисование и т.д.).

4. Ребенок посещает только специальный класс и учится там по специальной программе (обычно дети с нарушением интеллекта). Но при этом он принимает непосредственное участие в жизни школы: совместные завтраки, совместные посещения мероприятий, связанных с досугом, участие в спортивных соревнованиях и всевозможных внеклассных мероприятий.

Более подробно такую классификацию можно описать следующим образом. Для учащихся, чей уровень интеллектуального развития равен или близок уровню здоровых сверстников, достаточным является индивидуализация процесса обучения. Индивидуализированный подход к обучению детей с ограниченными возможностями развития предполагает: разделение заданий на отдельные фрагменты и их пошаговое выполнение, предоставление дополнительного времени для выполнения работы в классе или сдачи домашнего задания, возможность альтернативной формы ответа (замена письменного ответа устным или ответы в форме теста) и т.д.

Происходит создание условий для инклюзии детей с ограниченными возможностями в общую деятельность класса. Это достигается посредством выделения единых тем и занятий, благодаря чему все ученики периодически включаются в выполнение общих заданий. С раннего детства включенные в доброжелательную здоровую среду, дети с ограниченными возможностями в дальнейшем легче социализируются, а их нормально развивающиеся сверстники с раннего детства привыкают принимать и адекватно относиться к людям с особенностями развития, сочувствовать им, а не бояться их. Знания, умения и навыки приобретаются разными путями. Немаловажное значение при этом имеет опыт межличностных контактов, оказывающий влияние на понимание жизненных проблем и на выбор способов их разрешения. Этот опыт может быть позитивным или негативным, однако, результаты такого "учения у жизни" являются, в определенном смысле, одним из не учтенных формализованным образом показателей образования [20].

В течение 2011–2012 учебного года всего в школах Франции обучалось порядка 210 300 учащихся-инвалидов [20]. Дети с недостатками слуха, зрения или движения имеют возможность обучаться в «классах школьной инклюзии» (CLIS). Такие классы действуют обычно в начальной и средней школе и лишь в небольшом числе детских садов. Дети имеют возможность находиться в

обычной школьной среде и получать образование, соответствующее их возрасту, способностям, склонностям. Численность учеников здесь не превышает 10-15 человек. Занятия ведут учителя, имеющие диплом о профессиональной подготовке в области школьной инклюзии и поддержки, а также специально обученные служащие, ответственные за уход за детьми и оказание им необходимой помощи. В течение всего периода обучения детей с особыми потребностями ведётся «книжка компетенций» учащихся. В ней фиксируются приобретенные знания, умения, навыки, успехи и достижения для определения последующей школьной ориентации (профориентации).

Обучение учащихся с нарушениями в интеллектуальном развитии сопряжено с обязательным изменением содержания образования, т.к. овладение программой обучения в объеме общеобразовательной школы для таких детей недоступно. В процессе разработки индивидуального образовательного плана отбираются темы и понятия, обязательные для изучения. Основополагающим принципом при этом является соответствие составленной программы возможностям конкретного ученика. В таких классах похвала как положительная оценка учителя является более мотивирующей, чем полученная отметка в дневник. Для повышения самооценки и создания ситуации успеха рекомендуется использовать индивидуальную шкалу оценок, ориентированную не только на непосредственный результат, но и на уровень затраченных усилий, усердие и индивидуальный «рост» ребенка [21].

Работа над индивидуализацией подходов к обучению требует от педагога наблюдательности, терпения и внимания к ребенку с особыми образовательными потребностями. В рекомендациях Министерства образования Франции говорится, что оценка успеваемости учащихся должна принимать во внимание в первую очередь успехи, прогресс в обучении, а не концентрироваться на неудачах. Руководство учебных учреждений должно стремиться создать доброжелательную и толерантную атмосферу, чтобы превратить школу в «общий дом» для учащихся и всех работников школы [21].

В средней и старшей школе для детей с серьёзными проблемами здоровья и нарушениями в поведении функционируют секции адаптированного общего и профессионального обучения (SEGPA). Молодым людям, обучающимся в таких классах, перспектива развития даётся через приобретение профессии. Школьное обучение для них организуется на основании индивидуальной образовательной траектории по принципу «переменных занятий» в школе и на предприятии. По окончании школы и сдачи положенного выпускного экзамена молодые люди устраиваются на работу в сфере услуг или на промышленные предприятия. Часто в классы адаптированного обучения попадают дети из среды иммигрантов. Каждый ребёнок школьного возраста (от 6 до 16 лет), прибывший во Францию, проходит тестирование, после которого учащиеся-иммигранты зачисляются в

классы в зависимости от уровня подготовки. Если учащиеся отстают в обучении или не имели раньше возможности посещать школу, они могут быть зачислены на класс ниже. Составляется годовой план индивидуальной работы с каждым вновь прибывшим учеником. В план вносятся все его данные, контакты родителей, информация о предыдущем образовании. Существует графа о результатах наблюдения за учеником по прибытии во Францию и через несколько месяцев после обучения во французской школе. Фиксируются успехи и недочеты, особенности характера и поведения. Проектируется также индивидуальная работа по французскому языку с указанием ожидаемых результатов. В специальном дневнике учителя заполняют таблицу, где регистрируются мероприятия, направленные на достижение основных компетенций в области владения французским языком, а также указываются ответственные за это учителя, выставляются оценки и даются рекомендации на будущее. Отмечается, что перед школой стоят две задачи: научить вновь прибывших учащихся владеть устной и письменной формой французской речи и научить детей жить вместе, признавая ценности и культуру принимающей страны. Индивидуальный образовательный план описывает цели обучения, конкретные результаты, которые должны быть достигнуты учащимся по каждому предмету, особенно подробно по французскому языку, в конце каждого года обучения; дополнительные услуги, в которых нуждается ученик; а также способы отслеживания его успеваемости. Целью является достижение как можно большей интеграции в учебную среду таких учеников к концу года или максимум – через два года. Ведётся дневник наблюдений за учеником. В этом дневнике обозначаются система и структура обучения, методы и формы, а также промежуточные и конечные цели. При переходе в следующий класс учителя соблюдают принцип преемственности и обязаны предоставить исчерпывающую информацию учителям следующего года обучения, что говорит о системности работы с детьми иммигрантов на всех ступенях школьного обучения. При переходе из специализированного класса в обычный наблюдение за учеником и оказание ему всесторонней помощи продолжаются. Обязательны регулярные контакты учителей специализированного класса и обычного. Министерство национального образования Франции рекомендует также устанавливать взаимодействие преподавателей разных школ путем обмена информацией о содержании, методах и формах обучения; искать вдохновляющие идеи в ныне действующих программах других стран, прежде всего европейских, чтобы вовремя устранять устаревшие черты, восполнять пробелы, получать новый опыт работы с разными категориями детей [22].

США.

Инклюзивное образование в США представляет собой ключевой аспект системы образования, нацеленной на создание равных возможностей для обучающихся с различными образовательными потребностями. Основываясь

на Законодательстве о доходности образования для людей с ограниченными возможностями (IDEA), США активно стремится интегрировать студентов с особыми нуждами в общий образовательный процесс. Это включает в себя не только физическое присутствие студентов в классе, но и предоставление адекватных образовательных ресурсов и адаптаций, позволяющих им успешно взаимодействовать с их сверстниками (2023).

Как подчеркивается в литературе, инклюзия имеет множество преимуществ, таких как повышение академической успеваемости и развитие социальных навыков. Инклюзивные классы формируют среду, где различия признаются и уважаются, что благоприятно сказывается на общем климате в учебном заведении. Важно, чтобы классы поддерживали чувство принадлежности и сотрудничества, что, в свою очередь, ведет к улучшению общего обучения для всех обучающихся(2023).

Переход к инклюзивному обучению требует комплексного подхода, включая подготовку учителей, ресурсы для образовательных учреждений и практическую поддержку для студентов с особыми потребностями (Engelbrecht, 2013). Несмотря на значительные усилия, остаются вызовы, с которыми сталкивается инклюзивное образование в США. Это включает в себя недостаточное финансирование для поддержки изменений в образовательной инфраструктуре и недостаточное количество квалифицированных специалистов, способных эффективно работать с разнообразными группами студентов (Cooc & Kiru, 2018).

Часто в практиках инклюзии наблюдается диспропорциональность в доступе к ресурсам, что может ограничить возможности некоторых групп учеников, особенно в менее обеспеченных районах (Cooc & Kiru, 2018). Важно отметить, что для успешной реализации инклюзии необходима совместная работа всех заинтересованных сторон, включая правительство, педагогов и родителей, чтобы создать действительно равные возможности для всех студентов (Belay & Yihun, 2020).

Таким образом, инклюзивное образование в США является важным направлением, способствующим социальной справедливости и равенству в образовании. Успешная реализация инклюзии требует непрерывного внимания к кадровым ресурсам, инфраструктуре и финансовой поддержке для обеспечения высококачественного обучения для всех обучающихся.

Модель инклюзивного образования США



Рис. 3 Модель инклюзивного образования США

В большинстве классов государственных школ США обучаются как минимум два учащихся с особыми образовательными потребностями. Согласно статистическим данным национального центра по образованию в США осенью 2018 учебного года около 95% учащихся с ООП в возрасте от 6 лет до 21 года были зачислены в обычные государственные образовательные учреждения. Около 3% учащихся с ООП стали получать образование в специальных школах (как частных, так и государственных) и 1% был зачислен по инициативе родителей в регулярные частные школы. Только менее 1% учащихся с ООП находятся на домашнем обучении, получают образование в больнице или посещают закрытые коррекционные образовательные учреждения [23].

Основная часть учащихся с ООП, обучающихся большую часть дня в классах со своими здоровыми сверстниками, – это интеллектуально сохранные дети. Большинство учащихся с ООП (87%) имеют речевые нарушения. Около двух третей учащихся с ООП, проводящих большую часть учебного времени со своими здоровыми сверстниками, имеют следующие особенности: общая задержка развития (65%), нарушения слуха (62%), нарушения зрения (68%). Есть учащиеся с особыми нарушениями обучения (дислексия, дисграфия, СДВГ, нарушения в понимании обращенной речи, диспраксия и т. д.). Однако только 17% учащихся, имеющих интеллектуальные нарушения, и 14% с множественными нарушениями развития проводят большую часть учебного дня в классах со своими здоровыми сверстниками [24].

Работа системы инклюзивного образования США выстраивается следующим образом. При зачислении в школу учащегося с особыми образовательными потребностями собирается психолого-педагогический консилиум, на котором присутствуют родители или опекуны ребенка, педагог, психолог, социальный работник, иногда и сам учащийся. На этом собрании определяются цели и задачи на учебный год и методы их достижения. В план могут быть внесены необходимая дополнительная помощь от самого широкого круга специалистов.

В течение года индивидуальный учебный план может быть скорректирован, а результаты в достижении поставленных задач подвергаются постоянному анализу. При утверждении учебного плана команда специалистов решает, как и где учащийся будет получать образование – в обычном классе самостоятельно, при помощи и поддержке наставника или ему необходим коррекционный класс и только несколько учебных часов с его здоровыми сверстниками, например, на уроках музыки, физического развития и т.д.

Следует отметить, что закон об «образовании лиц с особыми образовательными потребностями» (более известный в аббревиатуре IDEA – the individuals with disabilities education act) защищает права учащихся на получение образования в максимально инклюзивной среде. В редких случаях учащийся будет получать образование в коррекционном классе (частичная инклюзия). Кроме того, ребенок может часть времени проводить в классе со здоровым сверстниками и часть – в специальном классе. В любом случае команда специалистов действует в интересах ребенка и старается обеспечить максимально инклюзивную среду для каждого учащегося с особыми образовательными потребностями. Более того, родители или официальные опекуны всегда могут оспорить решение совета.

По мнению учителей США, тема о сложностях, возникающих на пути претворения идей инклюзии в жизнь, зачастую является табуированной. Многие предыдущие исследования и вовсе не рассматривали возможность негативного влияния инклюзивного образования на участников

образовательного процесса. В то же время такие сложности есть, и в последнее время появляется все больше работ по их исследованию.

Обозначим ряд основополагающих проблем, с которыми сталкивается американская система образования в области инклюзии, и рассмотрим последние исследования, посвященные данному вопросу.

Первое, что следует подчеркнуть, – это то, что сами учителя отмечают нехватку знаний, умений, навыков в области специального образования. Они не знают, как реагировать на проблемное поведение своих подопечных, не понимают, как донести учебный материал в наиболее доступном виде для всех учащихся и сделать его интересным для всех. Курсы, которые проходит педагогический состав школы, зачастую являются поверхностными и не дают должного уровня знаний и умений.

Как показали исследования профессора в области специального образования из Темпльского университета Алисон Гилмор, с наибольшими сложностями сталкиваются учителя, в чьих классах обучаются дети с эмоциональными/поведенческими расстройствами. Так, учителя, в классах которых находятся 20% таких детей, на 2,15% чаще своих коллег, не имеющих таких учащихся, меняют школу или вид деятельности [25].

На данный момент Алисон Гилмор является одним из ведущих специалистов в области инклюзивного образования США, который непрерывно подчеркивает необходимость лонгитюдных исследований, посвященных проблеме внедрения и влияния на учащихся инклюзивного образования [26]. Несмотря на то, что для инклюзивных классов предусмотрено социально-педагогическое сопровождение специального педагога, на деле у многих школьных дистриктов нет необходимых средств на специалистов. Стоит также отметить, что заработка плата тьютора, сопровождающего ребенка с ООП в течение школьного дня, зачастую не позволяет найти квалифицированного и мотивированного на результат специалиста в области специального образования.

Проблемой является и планирование урока, а также тайм-менеджмент. Учителя отмечают, что испытывают нехватку учебного времени из-за следования индивидуальным планам учащихся. Кроме того, большая часть времени тратится на решение поведенческих проблем детей с ООП, в то время как другие учащиеся быстро теряют интерес к предмету. Нехватка знаний о том, как следует реагировать на сложные случаи, только усугубляет проблему.

Особую необходимость в наличии специальной подготовки ощущают учителя, работающие с учащимися, страдающими эмоциональными расстройствами. Еще в 2009 г. Джейсон Флетчер обнаружил, что в классах, где обучаются дети с эмоциональными/поведенческими проблемами, результаты в области математики снизились на 9% и на 13% – в чтении [25].

Профессор Калифорнийского университета Майкл Готфрейд провел широкое лонгитюдное исследование, в котором рассмотрел учащихся старших групп детского сада и первого класса, где обучаются как дети с эмоциональными/поведенческими расстройствами, так и их здоровые сверстники. Результаты наблюдений показали, что оценки в области математики и чтения оказались ниже, чем в группах, где не было учащихся с эмоциональными/поведенческими расстройствами, а поведенческих проблем стало больше. Более того, в таких классах дети чаще отсутствовали на уроках. Учителя, имеющие опыт и знания в специальной педагогике, могли бы эффективно решить большую часть возникающих проблем и улучшить результаты своих воспитанников. Однако, как показывает практика, таких учителей катастрофически не хватает в США. Более того, все меньшее и меньшее количество будущих учителей заканчивает отделения, посвященные специальной педагогике [27].

Исследования Нота Кука также подтверждают, что многие учителя тратят большую часть времени на решение сложных ситуаций, чем на объяснения учебного материала [28]. Алисон Гилмор отмечает, что проблема многих исследований, показавших эффективность инклюзивного образования (более высокие академические результаты после перевода учащихся в инклюзивные классы), заключается в недостаточно прозрачной выборке. Так, учащиеся, обучающиеся в инклюзивном классе, имеют большие способности к обучению, чем дети, обучающиеся в коррекционном классе [29].

Многочисленные исследования подчеркивают важность и приоритетность роли учителя как для детей с ООП, так и для их здоровых сверстников. При этом проблема подготовки квалифицированных кадров по-прежнему остается актуальной. Количество учителей в области специального образования продолжает сокращаться, так как все больше и больше учащихся с ООП обучаются в обычных классах [30]. Однако, как замечают учителя, им самим не хватает знаний и тренинга в области специального образования. Необходимы специальные знания о том, как донести материал в наиболее доступной форме для всех категорий учащихся. Особенную сложность вызывают дети с тяжелыми формами аутизма и интеллектуальной недостаточностью.

Следует заметить, что использование прикладного анализа поведения (ABA) для детей, страдающих аутизмом, является хоть и эффективным, но дорогостоящим методом, и, следовательно, доступ к терапии имеют не все семьи. Так, например, не все страховые компании покроют расходы на необходимых специалистов. В связи с этим не все школы могут позволить себе услуги поведенческого специалиста и, таким образом, остаются один на один с возникающими проблемами.

Рут Ридер, заместитель директора по программам специального образования США, отдельно выделяет проблему развития социальных навыков детей с ООП в стенах школ. Как отмечает Рут, и многие учителя соглашаются с ее мнением, система испытывает явную нехватку учебных часов, которые были бы посвящены именно развитию навыков общения [31]. Более того, трудности в социальной адаптации испытывают и здоровые сверстники. Проблема буллинга (школьной травли) по-прежнему остается актуальной для многих американских школ, несмотря на проведение широкой антибуллинговой компании [31]. Необходимо дополнить образовательные программы социально-педагогическими тренингами, которые позволяют решить данную проблему. Более того, такие тренинги помогут учителям узнать лучше своих учеников, отметить их сильные и слабые стороны, сплотить учебную группу и сформировать здоровый коллектив, где важна личность каждого учащегося. Такие тренинги позволяют повысить социально-педагогическую компетенцию учителя, дадут необходимые знания, умения и навыки для работы со всеми категориями детей.

Безусловно, инклюзивное образование необходимо не только для детей с ООП, но и для их здоровых сверстников. У всех детей должны быть равные возможности, и социализация – это необходимый компонент в области развития детей с особыми образовательными потребностями. Да и об уровне развития общества и государства можно судить, смотря на социальную политику и уровень доступной среды.

Соединенные Штаты Америки, страна социального, этнического и языкового разнообразия, имеет давние традиции исследований и практики в области специального образования и инклюзивных практик. Цель предписанного специального закона об образовании – «Закон об обучении лиц с ограниченными возможностями» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)), состоит в том, чтобы предоставить всем детям-инвалидам бесплатное и надлежащее государственное образование. Переход в целеполагании от бесплатного и надлежащего образования к содержательной инклюзии занял десятилетия. Широкий спектр политических, эпистемологических и институциональных факторов определил векторы инклюзии в фокусе, ориентированном на ребенка, характеризующим практику современного американского образования. Несколько значительных законодательных и судебных процессов обеспечили доступ всех детей к бесплатному и надлежащему государственному образованию. В данной работе представлен исторический обзор успешных практик инклюзии для обучающихся с ограниченными возможностями в США, включая законодательные меры, поддерживающие инклюзию в Соединенных Штатах.

Движение образования детей с особыми образовательными потребностями в США можно охарактеризовать как состоящее из трех

основных этапов: изоляция и изгнание, доступность и инклюзия, а также учет (подконтрольность) и расширение прав и возможностей. Моктер Хоссейн в своей работе выделяет два важных этапа для США: изоляция (1900–1970 гг.) и инклюзия (с 2001 г.).

Вплоть до середины двадцатого века люди с ограниченными возможностями были исключены из сообщества, часто размещаясь в учреждениях, которые изолировали их от внешнего мира и их семей. Они были признаны ненормальными и неспособными функционировать в обществе. Считалось, что такие люди оказывают негативное влияние на остальных, в результате чего многие семьи изолировали членов своей семьи с ограниченными возможностями на чердаках или в отдаленных для соседей и общества местах. Лица с ограниченными возможностями рассматривались как граждане второго сорта, и зачастую государство брало их под стражу, что лишало семьи возможностей иметь права в отношении своего ребенка с инвалидностью. Поскольку люди с ограниченными возможностями считались бременем для общества и необучаемыми, условия в этих учреждениях часто были негуманными, а одиночное заключение было нормой.

Согласно Митчелл Л. распространенным заблуждением относительно государственного образования в США является то, что оно гарантировано федеральной конституцией. На самом деле образование – это дело штатов. Десятая поправка к Конституции США подразумевает, что образование является обязанностью правительства штата. Это произошло потому, что правительства штатов рассматривались как более близкие и более связанные с потребностями людей. Род-Айленд был первым штатом, принявшим закон об обязательном образовании в 1840 году; Массачусетс стал вторым в 1852, другие штаты последовали этому примеру. К 1918 году законы об обязательном образовании действовали во всех штатах, однако, несмотря на принятие законов об обязательном образовании, дети-инвалиды часто исключались из государственных школ.

Движение за гражданские права 1950-х и 1960-х годов и стремление к изменениям в обществе, которые позволили бы меньшинствам, особенно афроамериканцам, обеспечить равенство возможностей оказало большое влияние на подходы к работе с людьми с ограниченными возможностями. Его волновой эффект охватил ряд судебных дел. Судебное дело «Браун против Совета по образованию» (Brown v. Board of Education (1954) было крупной победой Движения за гражданские права и стало основой для дальнейших действий. Решение Брауна оказалось не только огромное влияние на социальные права меньшинств, но также затронуло многие аспекты образовательного права, что навсегда изменило отношение ко всем группам учащихся в сфере образования, изменив школьную политику. Случай Брауна выдвинул десегрегацию на передний план проблемы обеспечения «справедливого

образования» и объявил вне закона разделение, основанное на таких неизменяемых характеристиках, как раса и инвалидность, поскольку оно нарушало равную защиту и лишало детей равных образовательных возможностей.

Через шестнадцать лет после решения суда по делу Брауна концепция равных возможностей была применена к детям-инвалидам в судебном порядке в федеральном окружном суде. В 1972 году были рассмотрены два знаковых дела: «Ассоциация Пенсильвании для отсталых граждан против штата Пенсильвания» (Pennsylvania Association for Retarded Citizens (PARC) v. Commonwealth of Pennsylvania)¹ и Миллс против Совета по образованию округа Колумбия (Mills v. Board of Education of the District of Columbia). В решениях по этим делам были приняты меры против государственных законов и правил, исключающих учащихся-инвалидов из образовательного процесса, и они стали катализатором движения за право на образование в сообществе инвалидов.

В постановлении Ассоциации Пенсильвании для отсталых граждан говорится, что лицам с умственной отсталостью в возрасте от шести до двадцати одного года должно быть предоставлено бесплатное государственное образование по программам, сопоставимым с их недееспособными сверстниками. Дело Миллса проложило путь к праву на надлежащую правовую процедуру и процессуальные гарантии в суде для обучающихся с инвалидностью. Данные решения явились юридическими прецедентами для подачи аналогичных дел по всей стране. За два с половиной года после принятия решений, от имени детей-инвалидов в 28 штатах были поданы 46 дел о праве на образование. Результаты этих случаев соответствовали тем, которые были приняты по делам Ассоциации Пенсильвании для отсталых граждан и Миллс. Несмотря на успех в суде, многим учащимся с ограниченными возможностями по-прежнему отказывали в соответствующем государственном образовании.

«Закон об американцах-инвалидах» (the Americans with Disabilities Act (ADA)) заметно повлиял на повторное издание «Закона об образовании всех детей инвалидов» в 1990-х годах. При повторном издании в 1990 году его переименовали в «Закон об обучении лиц с ограниченными возможностями» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)). Слово «инвалид» было заменено на «человек с ограниченными возможностями», был использован такой язык, в котором в первую очередь говорилось о самих людях, а не об их инвалидности, и был добавлен план (проект), обеспечивающий успешный переход во взрослую жизнь для учащихся в возрасте 16 лет и старше, окончивших среднюю школу. Он может включать разные аспекты: жилье, сервисы и услуги в обществе, возможности трудоустройства посредством

обучения профессиональным навыкам и готовность к поступлению в колледж посредством финансовой и консультационной помощи.

Поправки к закону в 1997 году (Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997)¹ оказали сильное влияние на то, как в государственных образовательных учреждениях стали обращаться с обучающимися с ограниченными возможностями, предоставляя им больше прав и доступ к бесплатному и соответствующему образованию. До поправок услуги для лиц с ограниченными возможностями в основном предоставлялись с помощью модели с использованием домашнего обучения или так называемой «ресурсной комнаты», отдельного класса, в котором обучающимся предоставлялись услуги за пределами общеобразовательного классного кабинета. Также школы часто использовали учебные программы с более низкими стандартами, чем принято в общеобразовательных учреждениях.

В результате поправок к «Закону об обучении лиц с ограниченными возможностями» в 1997 году (Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997)¹ школам было поручено предоставлять услуги в наименее ограничительной среде, и модель специальных образовательных услуг начала меняться, в результате чего школы стали менять сегрегированную модель обучения на инклюзивную. Инклюзивная модель образования осуществлялась в общем кабинете и включала консультации, сотрудничество и совместное обучение, а также помочь учителю общего образования в разработке вариативности и приспособления учебного плана для учащихся с особыми потребностями.

Существенным дополнением к поправкам 1997 года стал раздел, касающийся дисциплины учащихся с ограниченными возможностями. Поправки 1997 года требовали, чтобы в случае, если у ученика с ограниченными возможностями возникают проблемы с поведением (независимо от категории инвалидности учащегося), группа, которая занимается разработкой его индивидуальной программы (Individual Educational Program (IEP)) должна рассматривать стратегии в поддержке ребенка при решении этих проблем. В таких ситуациях план превентивного управления отклоняющимся поведением, основанный на функциональной оценке поведения, должен быть включен в индивидуальную программу (IEP) обучающегося.

В результате 1990-е годы ознаменовали начало эры учета и расширения прав и возможностей обучаемых, поскольку сознание американского народа претерпело качественные изменения. Как указывалось ранее, функционирование системы образования определяется конституциями отдельных штатов, однако с принятием законов 1990-х годов специальное образование фактически оказалось под федеральным контролем.

Поправки к «Закону об обучении лиц с ограниченными возможностями» (the Individuals with Disabilities Education Act) в 2004 году продолжали продвигать программу учета и расширения прав и возможностей, делая упор на реализацию основанной на стандартах учебной программы и научно обоснованных инструкций, обеспечивая и определяя требования к квалификации учителей. Больше ни у кого не возникает вопроса о том, является ли уместным доступ детей с ограниченными возможностями к общему учебному плану. Появляется скорее критический анализ того, правильно ли адаптируется содержание и технологии, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями могли получить доступ к этим знаниям.

Согласно Моктер Хоссейн, этап инклюзии (включения) в специальном образовании начался с закона 2001 года «Ни одного ребенка, оставшегося позади» (the No Child Left Behind – NCLB) и повторного издания «Закона об обучении лиц с ограниченными возможностями» от 2004 года. «Закон об обучении лиц с ограниченными возможностями» включает в себя большинство требований, касающихся детей с ограниченными возможностями из предыдущего закона «Ни одного ребенка, оставшегося позади» (the No Child Left Behind – NCLB) для учащихся с ограниченными возможностями. В нем подчеркивается ответственность школ за обеспечение равного доступа к учебным кабинетам и обеспечение того, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями были успешными в обычной учебной программе. Вместе оба закона дают всем учащимся возможность быть включенными в общеобразовательную аудиторию в максимально допустимой степени. Для обеспечения ожидаемого результата были сформулированы цели и определены показатели успеваемости для обучающихся с ООП. Школы несут ответственность за результативность выполнения образовательных стандартов.

Термин «инклюзия» (inclusion) не упоминается в законодательстве США в области образования. Это практика, созданная специальными педагогами, активистами по инвалидности и родителями детей с ограниченными возможностями. Инклюзивное и специальное образование, а также поддержка и услуги специального образования в США предназначены для удовлетворения потребностей всех учащихся. В каждом классе общего образования в стране есть один или несколько учеников с ограниченными возможностями. Все государственные школы в США несут ответственность за обучение учащихся с ограниченными возможностями и другими особыми потребностями. Интенсивность, структура, учебный план, сотрудничество и мониторинг/оценка сделали специальное образование «специальным» в Соединенных Штатах. В настоящее время около 75 % обучающихся с ООП проводят весь или часть своего школьного дня в общеобразовательных классах со своими сверстниками, не являющимися инвалидами. Остальные дети с

ООП получают академическое образование внеклассно, в автономных классных комнатах, в местах проживания или в больницах.

Почти все школьники в Соединенных Штатах получают образование в ближайших школах в обычных общеобразовательных классных кабинетах. Эти услуги и так называемые «вмешательства» (под вмешательством понимается более интенсивная поддержка со стороны учителя) неодинаковы на каждом уровне образования. Различные подходы и стратегии вмешательства реализуются на начальном и среднем уровнях образования. На начальном уровне ученики с инвалидностью от легкой до умеренной степени чаще всего помещаются в общеобразовательные классные комнаты на протяжении большей части учебного дня. Некоторые ученики помещаются в специальные классы на часть школьного доступа на определенное время. Лишь немногие помещаются в отдельные специальные классы с альтернативной учебной программой на протяжении большей части учебного дня. Им помогают достичь адекватных академических и социальных навыков. На уровне средней школы этим обучающимся оказывается особая поддержка для достижения успеха в развитии дружеских отношений, отношений со сверстниками и знаний о половом воспитании. Обучающиеся со значительным уровнем инвалидности являются самой сложной группой для обучения в системе государственных школ. На начальном уровне большинство из них включены в классы общего образования большую часть или часть школьного дня. Многие, тем не менее, помещаются в отдельные школы или в специальные классы в течение большей части учебного дня. Некоторые из них обслуживаются в школах-интернатах или больницах с измененным учебным планом и систематическим обучением. В дополнение к этим стратегиям на уровне средней школы эти группы учащихся получают специальные инструкции, которые способствуют их будущему обучению или возможностям трудоустройства.

В 2004 году законодатели рекомендовали использовать более эффективные способы выявления учащихся с особыми образовательными потребностями, которые оказывают немедленную помощь обучающимся, имеющим проблемы в обучении. Эта помощь основана на идее, что обучающийся должен овладеть каждым навыком, который он или она изучает. Если ученик не овладеет навыком в первый раз, учитель будет оказывать ему более интенсивную поддержку (известную как вмешательство), пока ученик не сможет продемонстрировать определенный уровень мастерства. Поддержка становится все более интенсивной (что обычно означает, что больше времени уделяется работе над одним навыком), пока ученик не покажет, что он освоил данный навык.

Затем проводится второй этап – «официальное оценивание» («Formal Assessment»). Оценивания (Assessments) являются) s) являются являются

диагностическими инструментами; они не содержат ответов или решений. Это тесты, предназначенные для предоставления общего представления об успеваемости ребенка, основных когнитивных функциях или его нынешних сильных и слабых сторонах; они также могут проверять слух и зрение. Оценивания не в состоянии предсказать будущую успеваемость ребенка или его способности, тем не менее, они являются отличными инструментами, потому что они разбивают успеваемость ребенка на группы умений, такие, как понимание прочитанного, правописание и базовая арифметика. Они также могут исключать простые проблемы, такие, как нарушения слуха или зрения, которые могут влиять на обучение. Эта информация бесцenna, поскольку она корректирует учебный процесс. Учителя могут прописать образовательные цели для ребенка, а родители могут запросить услуги на основе информации, полученной в процедурах оценивания. Важно, что не каждый ребенок будет иметь право на специальные образовательные услуги. Оценивания могут показать, что у ребенка нет проблем с обучаемостью или других нарушений, которые дают ему право на подобного рода услуги. Далее, если у ребенка диагностированы нарушения обучаемости или другие нарушения, следующий шаг – составление для него индивидуальной образовательной программы (an individualized education program – IEP). «Закон об обучении лиц с ограниченными возможностями» (IDEA) предоставляет школьному округу 30 дней с момента получения документов об инвалидности для составления индивидуальной образовательной программы. Родители должны дать разрешение на внедрение первичной программы и обязаны посещать собрания по обсуждению индивидуальной образовательной программы (ИОП – IEP) каждый год, пока ребенок не закончит обучение или не прекратит получать специальное образование. Закон требует, чтобы на каждой встрече группы ИОП были следующие субъекты образовательной деятельности: родитель; учитель специального образования; учитель общего образования; человек, который может интерпретировать информацию о тестировании и представитель округа. Это не означает, что каждый раз пять представителей будут присутствовать на собрании; в некоторых случаях один человек может играть две роли. Например, учитель специального образования часто имеет необходимую квалификацию для интерпретации тестовых данных. Ребенок может посещать собрания и быть активным членом команды (профессионального сообщества). На собрании команда рассматривает успеваемость каждого ребенка, формулирует новые академические цели, обсуждает планы внедрения и перехода, а также договоренности и изменения. По сути, каждое собрание становится форумом для обмена идеями, и члены команды ИОП могут обеспечить неоценимую поддержку, предложив варианты коррекции и совершенствования плана. Таким образом, к началу 1900 х годов во всех штатах действовали законы об обязательном образовании, однако

исключение детей с ограниченными возможностями все еще широко практиковалось. Исторически, вплоть до середины 1960-х и 1970-х годов, инвалидность рассматривалась как ненормальность или «уродство природы», и люди с ограниченными возможностями подвергались изоляции и изгнанию. В эпоху развития гражданских прав, до 1980-х годов, родители и защитники своей активной деятельностью изменили эту точку зрения и добились получения прав для людей с ограниченными возможностями посредством реализации принципа доступности и инклюзии.

Предоставление услуг всем обучающимся с ограниченными возможностями, не имеющим равных возможностей в общеобразовательных классах, является проблемой для любой страны. В Соединенных Штатах по меньшей мере один из каждого десяти детей, посещающих школу, идентифицируется с каким-либо видом инвалидности. Благодаря принятию широкого спектра законов, в том числе «Закона об образовании для всех детей-инвалидов» (Education for All Handicapped Children Act (EAHCA)) 1975 года, «Закона об американцах-инвалидах» (the Americans with Disabilities Act (ADA)) 1990 года, «Ни одного ребенка, оставшегося позади» (the No Child Left Behind (NCLB)) 2001 года, «Закона об обучении лиц с ограниченными возможностями» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)) 2004 года и давним традициям исследований и практики, Соединенные Штаты являются успешными в обеспечении и предоставлении бесплатного и соответствующего государственного образования всем учащимся независимо от их статуса инвалидности. Движение за интеграцию в США считает, что образование и обучение всех учащихся с ограниченными возможностями является одним из основных прав. Это движение сделало учителей общего и специального образования ответственными за обучение данной группы учеников с их сверстниками. Сотрудничество между общими и специальными педагогами гарантирует, что учащиеся с ограниченными возможностями будут получать соответствующую поддержку и услуги для адекватного достижения академических, социальных и жизненных навыков. Почти все школьники в Соединенных Штатах получают образование в своих школах по соседству в общеобразовательных классных кабинетах.

Опыт Великобритании.

Инклюзивное образование в Великобритании представляет собой ключевую концепцию, направленную на создание образовательной среды, где все учащиеся, независимо от их физических, умственных или эмоциональных особенностей, могут учиться вместе. Как и в других странах, в Великобритании основное внимание уделяется необходимости законодательных и социальных изменений для обеспечения равного доступа к образованию для всех.

В Великобритании инклюзивное образование поддерживается рядом законодательных инициатив и международных обязательств. Однако значительные трудности в реализации инклюзии все еще существуют. Одной из основных проблем является недостаток координации между специальным и общим образованием, что приводит к неоднородности в подходах к инклюзии (Runswick-Cole, 2011). Исследования показывают, что отношение учителей влияет на успех инклюзии, что подчеркивается в высказываниях различных педагогов, которые варьируются от позитивного восприятия до негативного отношения к необходимости инклюзии (Sharma et al., 2018). Основные барьеры для достижения инклюзии включают неадекватную подготовку учителей, недостаток ресурсов и структурную сегрегацию (Runswick-Cole, 2011; Sharma et al., 2018).

Существует обоснованное мнение, что инклюзивное образование должно рассматриваться не только как средство поддержки отдельных учеников, но и как необходимое условие социального равенства и демократии в образовании (Lubin & Fernal, 2021). Осознание этого факта приводит к необходимости создания культурного контекста инклюзии, который не только принимает разнообразие, но и активно способствует ему. Влияние разнообразия на образовательный процесс демонстрирует необходимость сотрудничества между учреждениями, чтобы обеспечить устойчивые изменения (Forrest et al., 2022). Кроме того, важно вовлекать всех участников образовательного процесса, включая самих учащихся с особыми потребностями (Kiri, 2018).

Вопросы, касающиеся инклюзивного образования в Великобритании, требуют комплексного подхода, который включает не только изменения в законодательстве, но и подготовку педагогов, создание поддерживающей инфраструктуры и адекватное финансирование программ инклюзии. Эффективная инклюзия зависит от желания всех участников образовательного процесса работать вместе и устранять предвзятости и стереотипы в отношении учащихся с особыми потребностями (Lalvani, 2012).

В современных условиях Великобритания признает важность системы обучения, способствующей инклюзии, не только с точки зрения академических достижений, но и социального взаимодействия среди учащихся разных способностей и происхождения (Rodríguez et al., 2017). Тем не менее, для достижения истинной инклюзии требуются последовательные меры, направленные на обеспечение равных возможностей для всех студентов и устранение существующих барьеров (Sharma et al., 2018; 2024).

Таким образом, инклюзивное образование в Великобритании находится на критическом этапе своего развития, требующем комплексного пересмотра системных подходов к обучению, чтобы создавать по-настоящему инклюзивные и поддерживающие образовательные среды.

Модель инклюзивного образования Великобритании



Рис. 4 Модель инклюзивного образования Великобритании

Развитие инклюзивной среды на территории Великобритании сегодня является спорным вопросом. Несмотря на принятые и подписанные законодательные международные акты о правах ребенка и правах инвалидов, наблюдаемая тенденция социальной политики государства несет в себе риск исключения детей с ограниченными возможностями из общешкольного образовательного процесса, что напрямую противоречит принципу инклюзии.

В Великобритании, также как и в США, действует законодательный документ, обеспечивающий регулирование прав детей с ограничениями по здоровью. Данный документ, разработанный министерством образования в 2004 году, нацелен на обеспечение профилактики и ранней помощи детям с ООП, а также их родителям в процессе социализации. В отличие от принятой в США политики NCLB, английский закон документ ECM («Каждый ребенок важен» – Every Child Matters) охватывает не только образовательную сферу, но и здравоохранение, обеспечение безопасности, самореализацию в обществе, а также гарантирует экономическую стабильность [32]. Данная государственная

программа позволяет обеспечить эффективную социализацию ребенка, а также развить личные качества с положительным эффектом для государства.

Восприятие обществом подобных изменений происходит положительно. Благотворительные организации и специалисты-дефектологи оценивают внедрение закона, обеспечивающего принцип инклюзии, как широкую возможность для самореализации каждого члена общества. Тем не менее, встречаются и радикально противоположные мнения, распространенные среди ученых. Сочетание выделенных в принятом законе пяти факторов обеспечения инклюзии является спорным вопросом. Исследователи отмечают низкую заинтересованность лиц с ООП в полноценной реализации всей совокупности выделенных факторов социального благополучия, что приводит к постепенной маргинальности членов общества, имеющих отклонения в развитии.

В Великобритании около 1,3 миллиона учащихся (15,5% от общего числа) имеют особые образовательные потребности. В стране существует разветвленная система специальных школ для детей с ООП: в них учатся около 7% детей с особыми потребностями. Однако в последние годы все больше детей с особенностями выбирают обычные школы.

В Великобритании доступная среда для детей с ООП в школах — это право, закрепленное в Законе о равенстве 2010 года. Школы обязаны делать «разумные корректировки», чтобы ученики с ограниченными возможностями могли учиться наравне со всеми. Требование включает в себя установку пандусов и лифтов, расширение дверных проемов, оборудование адаптированных туалетов, а также визуальные и акустические корректировки в классах. Однако на практике школы сталкиваются с рядом проблем. Многие школьные здания в Великобритании — это старые постройки, адаптировать которые сложно. Кроме того, некоторые школы испытывают трудности с финансированием необходимой реконструкции.

«Разумные корректировки» включают в себя и разработку индивидуального плана обучения, адаптацию учебных материалов, дополнительную поддержку, изменение способов оценки и т.д. Например, ученику с дислексией могут предоставить тексты с увеличенным шрифтом и дополнительное время на выполнение письменных заданий.

В 2022 году правительство Великобритании выделило дополнительные 2,6 миллиарда фунтов стерлингов на поддержку детей с ООП в школах. Эти деньги в основном идут на повышение квалификации учителей, адаптацию школьной среды и развитие специализированных служб.

В любом классе дети учатся с разной скоростью и разными способами. Соответственно учителя планируют свои уроки и выбирают различные типы учебных материалов, чтобы помочь каждому ребенку достигать успеха. Особые образовательные потребности предполагают, что ученику нужна

поддержка, которая выходит за рамки обычных методик, применяемых при обучении детей того же возраста.

Некоторым детям требуется дополнительная помощь, когда у них возникают проблемы с:

- поведением или социальными навыками, вызванными, например, синдромом дефицита внимания и гиперактивности или аутизмом;
- чтением, письмом, счетом, например, при дислексии или других специфических трудностях в обучении;
- эмоциями, психическим здоровьем, то есть их состояние влияет на способность к обучению, например, сложности с обучаемостью;
- физическими нарушениями, такими как нарушение зрения, слуха, хроническое заболевание или ограниченная подвижность.

Принято считать, что ребенок, которому требуется дополнительная помощь в любой из этих областей, имеет особые образовательные потребности (SEN). Некоторые дети могут иметь SEN из-за состояния здоровья или инвалидности, другие — без подтвержденного диагноза. Наиболее распространенным основанием для получения плана SEN являются расстройства аутистического спектра, а поддержку SEN получают в основном дети, испытывающие трудности в речи, языке и общении.

В настоящий момент в Великобритании имеются 352 школы с отделениями SEN, где дети с особыми образовательными потребностями учатся в отдельных классах, и 1066 школ с предоставлением специальных ресурсов — там дети учатся в обычных классах, но их обеспечивают необходимым оборудованием и с ними дополнительно работают педагоги.

Поддержка в ранние годы. Сотрудники дошкольных учреждений связываются с родителями или опекунами, если посчитают, что у ребенка есть особые образовательные потребности или инвалидность. Они назначают семьям встречу, чтобы обсудить, какая поддержка необходима, а затем составят план развития ребенка. Когда ученик будет идентифицирован как нуждающийся в поддержке SEN, персонал будет еще более внимательно наблюдать за его игрой и прогрессом в развитии. Общие собрания с семьями будут проводиться не менее трех раз в год для обсуждения положения дел и планирования следующих шагов в развитии ребенка. Родители и опекуны детей с SEN также могут рассчитывать на услуги нянь, дошкольных учреждений, праздничные игры и уход за детьми в их собственном доме. Все воспитатели дошкольного образования при этом должны следовать общепринятой в Великобритании программе раннего развития детей — Early Years Foundation Stage.

Дополнительная помощь в основном учебном заведении. В Великобритании дети с SEN могут посещать обычные детские сады и школы или специализированные учреждения, где есть только ученики с SEN. В

обычных учебных заведениях координатор по особым образовательным потребностям (SENCO) отвечает за организацию дополнительной помощи тем, кто в ней нуждается. Большинство детей с особыми образовательными потребностями будут ходить в обычные учреждения, и закон дает родителям право выбирать, предпочтительный образовательный формат для своего ребенка.

Школы, детские сады и колледжи должны поддерживать детей и молодых людей, у которых есть особые образовательные потребности, и относиться к ним справедливо. Детям с заболеваниями будут помогать в приеме лекарств, личном уходе и наверстывании упущенного после периода отсутствия. Учителя или помощники учителя могут оказать им индивидуальную помощь или устроить занятие в небольшой группе. Также могут быть привлечены дополнительные специалисты, например логопед.

Специальные школы для детей с более сложными потребностями. В таких школах учатся только дети с SEN, здесь работают исключительно специально обученные учителя, медицинские работники, имеется дополнительное оборудование для поддержки таких детей.

Преимущества специальных школ в том, что:

- размеры классов меньше, в некоторых случаях даже предлагается индивидуальное образование;
- образовательный процесс полностью ориентирован на индивидуальные потребности ребенка и соотносится с целями, определяемыми для каждого такого ученика;
- преподавание и оценка адаптируются в зависимости от стиля обучения и сильных сторон ребенка;
- у детей есть группа сверстников со схожими потребностями, поэтому они не чувствуют себя разными и им легче заводить друзей;
- персонал очень хорошо понимает потребности детей и способы их обучения;
- прогресс каждого ученика особо тщательно отслеживается;
- установлены прочные связи с родителями.

Образование после 16 лет. Система поддержки SEN уделяет особое внимание помощи детям и молодежи в подготовке к своему будущему. Считается, что ребенок становится «молодым человеком» в последнюю пятницу июня после того, как ему исполнится 16 лет. Он может законно покинуть школу в конце учебного года, в котором ему исполняется 16 (обычно в конце 11-го класса). Однако все молодые люди должны получить какое-либо дополнительное образование или обучение до того, как им исполнится 18 лет. Это можно совмещать с оплачиваемой работой или волонтерством. Молодой человек с особыми образовательными потребностями может столкнуться с дополнительными проблемами при достижении своих образовательных целей.

К ним относятся: отсутствие информации о возможностях, заниженные ожидания относительно того, что достижимо, трудности с тем, чтобы его мнение было услышано. Ему может потребоваться дополнительная поддержка при переходе из школы в колледж или от учебы — ко взрослой самостоятельной жизни. Система SEN в Великобритании уделяет этому особое внимание и готовит молодых людей к получению высшего образования, трудуоустройству, самостоятельной жизни и участию в жизни общества.

Опыт Финляндии.

Инклюзивное образование в Финляндии представляет собой многогранный процесс, объединяющий законодательные изменения, педагогические подходы и культурные трансформации, направленные на обеспечение равного доступа к образованию для всех детей. Финляндия выделяется на фоне других стран благодаря своей системе инклюзивного образования, основанной на принципах равенства, доверия и профессионализма учителей (Pesonen et al., 2014; , Ahtiainen et al., 2021).

Финская система образования, отмечаемая высокими показателями в международных образовательных оценках, таких как PISA, активно внедряет инклюзивные практики с раннего возраста. Основной акцент делается на индивидуализированный подход к обучению, где ученикам с особыми образовательными потребностями предоставляется необходимая поддержка быстро и без бюрократических задержек (Takala & Hausstätter, 2012). Отмечается, что успешность инклюзии во многом зависит от механизма доверия к преподавателям и их профессиональным нормам, что является уникальной характеристикой финской образовательной политики (Pesonen et al., 2014).

Современные изменения в финской образовательной системе подчеркивают важность многокультурного подхода и практик, адаптированных для поддержки иммиграントских и уязвимых групп населения. Учителя играют ключевую роль в создании инклюзивных форматов обучения, где ценится культурное разнообразие и обеспечивается поддержка для интеграции всех учеников (Sinkkonen & Kyttälä, 2014; , Arvola et al., 2017). Исследования показывают, что совместное планирование и преподавание, а также использование ассистентов в учебном процессе значительно способствуют социальной интеграции и успехам учеников из разных культурных слоев (Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

Законодательные изменения в сфере специального образования также играют важную роль в формировании инклюзивной среды. С принятием новых норм, обеспечивающих большую гибкость и поддержку на местах, учителя в Финляндии стали более активно реализовывать инклюзивные практики в своих классах (Ahtiainen et al., 2021). Однако эта практика связана с вызовами,

такими как необходимость адаптации учебных планов и обеспечения должной подготовки педагогов для работы с разнообразными группами учеников (Mihajlovic & Meier, 2022; , Malinen et al., 2012).

Для достижения цели по инклюзии необходимо не только наличие законодательных инициатив, но и постоянное совершенствование образовательных подходов и практик, что требует взаимодействия между различными уровнями политики, преподавания и поддержки (Ahtiainen et al., 2021; , Okkolin et al., 2018). В процессе развития инклюзивного образования также важно учитывать мнение родителей и сообществ, так как они являются активными участниками системы (Varjo et al., 2014).

Таким образом, финский опыт реализации инклюзивного образования подчеркивает синергию между законодательными инициативами, профессиональной подготовкой педагогов и активным вовлечением сообществ, что делает эту модель эффективной и уникальной.

Модель инклюзивного образования в Финляндии



Рис. 5 Модель инклюзивного образования в Финляндии

Финляндия, несмотря на отсутствие специального закона об инклюзивном образовании, эффективно интегрирует детей с особыми потребностями в образовательный процесс. В отличие от других стран, где

инклюзия фокусируется прежде всего на детях с ООП, в Финляндии интеграция распространяется на всех учащихся, включая одаренных детей и детей из семей мигрантов.

По данным Министерства образования и культуры Финляндии, в 2022/2023 учебном году в финских школах было около 72 000 учеников с ООП, что составляет примерно 12% от общего числа учащихся. Отличительная черта финской системы — это отсутствие спецшкол в традиционном понимании. Дети с ООП обучаются в обычных школах, в обычных классах. Для обеспечения индивидуальной поддержки используется система «двух учителей в классе», предполагающая присутствие на уроках специального педагога или ассистента. Он сотрудничает с основным учителем: планирует уроки с учётом потребностей всех учеников, а во время занятий помогает детям с ООП. Такая система позволяет уделять больше внимания каждому ребёнку, способствует успешной интеграции детей с ООП и развитию у них социальных навыков. Кроме того, она снижает нагрузку на учителя класса и помогает создать более толерантную атмосферу в классе.

В Финляндии очень высокие требования к квалификации учителей. Все учителя должны иметь магистерскую степень в области образования. Кроме того, они проходят регулярное повышение квалификации, в том числе и по вопросам инклюзивного образования. Например, в 2022 году более 5000 учителей окончили программу по инклюзивному образованию для учителей в Университете Хельсинки.

В Финляндии активно применяется концепция «универсального дизайна» при проектировании школьных зданий и учебных материалов. Это позволяет создать среду обучения, которая будет доступной и удобной для всех учащихся, включая детей с ООП. Например, в новых школах предусмотрены широкие коридоры, лифты, специальные туалеты и другие элементы доступной среды. Учебные материалы также разрабатываются с учетом разных потребностей учащихся. Например, учебники могут быть представлены в разных форматах (печатном, электронном, аудио), чтобы дети с нарушениями зрения или слуха могли получать информацию в доступной для них форме.

Исследования, проведенные в Финляндии, подтверждают эффективность инклюзивного подхода. Например, исследование Университета Ювяскюля 2019 года, в котором приняли участие более 1000 учащихся с ООП, показало, что те, кто обучался в инклюзивных классах, демонстрируют более высокие результаты по чтению и математике, чем те, кто получал специальное образование в отдельных классах. Кроме того, выяснилось, что инклюзивное образование способствует развитию социальных навыков и повышению самооценки у детей с ООП. Другое исследование, проведенное Университетом Хельсинки в 2021 году, показало, что дети с ООП, обучающиеся в

инклюзивных классах, реже сталкиваются с поведенческими проблемами и лучше адаптируются к школьной среде.

Япония.

Инклюзивное образование в Японии представляет собой важную и актуальную тему, которая требует глубокого анализа с учётом нескольких факторов, включая культурные, социальные и правовые аспекты. Концепция инклюзивного образования подразумевает устранение барьеров и создание условий, позволяющих всем учащимся, включая детей с особыми потребностями, участвовать в образовательном процессе и достигать успеха в обычной школьной среде. Это направление развития образования в Японии стало важным шагом в обеспечении равных возможностей для всех студентов, включая студентов с ограниченными возможностями и этническими меньшинствами (Sh & Kokhan, 2022; , Абу-Талеб, 2021).

Одним из ключевых аспектов инклюзивного образования в Японии является профессиональная подготовка педагогов. Исследования показывают, что важность формирования профессиональных компетенций у учителей, работающих в условиях инклюзивного образования, становится всё более актуальной. Это включает развитие их готовности использовать цифровые технологии в обучении детей с особыми потребностями (Lobanova & Nazarova, 2023; , Yastrebova et al., 2023). В различных исследованиях подчеркивается необходимость повышения уровня эмоционального интеллекта у педагогов, что поможет им лучше адаптироваться к работе с учащимися, имеющими различные образовательные потребности (Сардарова, 2024; , Esengulova et al., 2023).

Япония также сталкивается с особенностями этнического образования, что связано, например, с образованием корейцев в стране. Они часто обучаются в специализированных школах, что создает дополнительные барьеры для интеграции в общеобразовательные учреждения (Yem, 2023). Учитывая культурные и социальные факторы, важно разрабатывать подходы, которые бы учитывали многообразие этнических идентичностей и способствовали инклюзии всех студентов в образовательный процесс (Самсонова et al., 2022).

Кроме того, существуют рекомендации по внедрению безбарьерной работы и специальных образовательных технологий в учебные заведения, которые нацелены на создание позитивной образовательной среды для студентов с ограниченными возможностями (Бонкало & Гребенникова, 2023). Это необходимо для расширения доступа таких студентов к качественному образованию в их местных общинах и дает возможность максимально интегрироваться в общество.

Таким образом, инклюзивное образование в Японии отражает комплексный подход, который сочетает различные аспекты, такие как

профессиональная подготовка педагогов, применение современных технологий и культурная адаптация образовательного процесса. Это требует постоянных усилий со стороны образовательных учреждений, педагогов и государственной политики для создания среды, способствующей обучению всех учащихся без исключений.

Модель инклюзивного образования Японии



Рис. 6 Модель инклюзивного образования Японии

В Японии около 430 000 детей имеет особые образовательные потребности, что составляет примерно 2,6% от общего числа учащихся. Около 104 000 детей получают образование в специальных школах, а 326 000 — в обычных, при этом практикуется обучение в специальных классах и интегрированное обучение.

Япония прошла сложный путь к инклюзивному образованию: долгое время здесь преобладала система специальных школ для детей с особыми потребностями. Однако в последние десятилетия наблюдается тенденция к переходу на инклюзивную модель. Для обеспечения индивидуальной поддержки в обычных школах создаются специальные классы или группы, где

дети с ООП могут получать дополнительную помощь от учителей и специалистов.

В педагогических вузах Японии существуют специальные программы по инклюзивному образованию. Учителя проходят регулярное повышение квалификации по этой теме. Например, в 2022 году более 10 000 учителей прошли обучение по программе «Поддержка детей с особыми потребностями в обычных школах», разработанной Национальным институтом специальных потребностей в образовании.

В Японии также активно используются ассистивные технологии для поддержки учащихся с ООП. Это могут быть специальные компьютерные программы, коммуникаторы, аудиокниги и другие устройства. В 2020 году правительство Японии выделило 10 миллиардов иен (порядка \$95 млн) на разработку и внедрение новых ассистивных технологий в школах.

Италия.

Инклюзивное образование в Италии занимает важное место в системе образования страны, стремясь обеспечить равные возможности для всех студентов, в том числе и для лиц с ограниченными возможностями. Согласно действующим образовательным стандартам, итальянская система инклюзивного образования направлена на интеграцию студентов с особыми потребностями в общие образовательные заведения, что в значительной степени способствует разработке инновационных подходов к обучению (Елеусизкызы, 2024).

Одной из ключевых особенностей инклюзивного образования в Италии является его адаптивная структура, которая подразумевает использование индивидуализированных учебных планов. Это позволяет учитывать специфические потребности учащихся с ограниченными возможностями, что важно для эффективного освоения учебного материала (Сериков, 2019). Активное применение технологий, таких как цифровые платформы и специализированные ресурсы, также способствует созданию инклюзивной образовательной среды. Это мнение поддерживается исследованиями, которые подчеркивают важность доступа к качественным информационно-методическим материалам для преподавателей и студентов (Margolis et al., 2018).

Кроме того, подготовка преподавателей к работе в инклюзивной среде является критически важной. Исследования показывают, что учителя часто оценивают свой уровень готовности к работе с обучающимися с инвалидностью как недостаточный, что указывает на необходимость повышения квалификации и осведомленности преподавателей (Sorokin & Lukovenko, 2018; Сучков, 2020). Успешная социализация студентов с ограниченными возможностями во многом зависит от уровня подготовки научно-педагогических работников, которым следует развивать компетенции,

соответствующие требованиям инклюзивного обучения (Krasnopevtseva et al., 2020).

Италия активно внедряет программы, направленные на развитие навыков самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями. Эти программы имеют целью не только помочь в социализации, но и обеспечить личную экономическую независимость учащихся, подчеркивая социальный аспект инклюзии (Ряписов & Олейник, 2022). Кроме того, важно заметить, что использование онлайн-курсов и дистанционного обучения, хотя и имеет свои преимущества, требует дополнительных усилий для гарантии доступности и удовлетворения потребностей всех студентов (Гречушкина, 2019).

Таким образом, инклюзивное образование в Италии представляет собой комплексный подход, который требует объединения усилий на уровне государственного образования, подготовки учителей и создания доступной инфраструктуры. Только так можно добиться реальных изменений и обеспечить успешную интеграцию студентов с ограниченными возможностями в образовательную и социальную жизнь страны.

Модель инклюзивного образования Италии



Рис. 7 Модель инклюзивного образования Италии

Центр инклюзивного образования в Парме, открытый в 2023 году, был спроектирован архитектурным бюро Enrico Molteni Architecture. В Центре под одной крышей поместились государственный детский сад и частная школа для подростков с трудностями в обучении. Два идентичных блока, соединенных общей кровлей, расположены симметрично и символизируют равенство доступа к образованию. Центр инклюзивного образования – редкий пример подобной интеграции, обычно в Италии дошкольные учреждения и школы не работают вместе.

Внутреннее пространство Центра организовано по принципу открытости: 72 помещения соединены стеклянными дверями. Такое «общее» пространство стимулирует коммуникацию и сотрудничество между детьми. Центр полностью адаптирован для детей с ограниченными возможностями: широкие коридоры, пандусы и специально оборудованные санузлы. В туалетах можно регулировать высоту раковин и унитазов, хватает пространства для разворота инвалидной коляски, кабинки оснащены кнопками вызова помощи.

Все школьники в Центре имеют индивидуальный план обучения, которые учитывает их потребности и способности. Программа разрабатывается с участием педагогов, психологов и родителей, она не только предполагает достижение академических целей, но и учитывает социально-эмоциональные потребности ребенка, его интересы и предпочтительный стиль обучения. Например, если школьник увлекается музыкой, то музыкальные занятия могут быть интегрированы в его учебный план, чтобы повысить мотивацию к обучению в целом.

Инклюзивное образование для итальянской образовательной системы является приоритетом. Согласно данным Министерства образования, в 2022/2023 учебном году в итальянских школах обучалось более 300 000 учеников с ограниченными возможностями, что составляет около 3,5% от общего числа учащихся. Большинство этих детей (более 80%) обучаются в общих классах вместе со сверстниками без особенностей.

Эстония.

Инклюзивное образование в Эстонии представляет собой значимый компонент образовательной системы, нацеленный на обеспечение равного доступа к образованию для всех учащихся, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности. Важным аспектом инклюзивного образования является устранение барьеров, что позволяет каждому учащемуся участвовать в учебном процессе и достигать успехов (Sh & Kokhan, 2022). В частности, исследования подчеркивают, что инклюзия подразумевает наличие условий, в которых дети с ограниченными возможностями могут адаптироваться и развиваться в обычной образовательной среде (Владимирович, 2019).

Разработка инклюзивных подходов в образовании требует не только изменения методик обучения, но и особой подготовки педагогов. В условиях инклюзивного образования критически важным является развитие готовности преподавателей к использованию цифровых технологий и специализированных средств обучения (Lobanova & Nazarova, 2023). Это связано с тем, что учащиеся с ограниченными возможностями часто обучаются в дистанционном формате и нуждаются в адаптированных образовательных ресурсах (Lobanova & Nazarova, 2023; , Гречушкина, 2019). Психологическая готовность педагогов, а также их эмоциональный интеллект играют ключевую роль в успешной реализации инклюзивного образования, помогая преодолевать различные психологические барьеры (Сардарова, 2024).

Кроме того, внедрение новых технологий, таких как нейротехнологии и цифровые платформы, открывает дополнительные возможности для поддержки инклюзии, помогая как ученикам, так и преподавателям развивать свою субъектность в образовательном процессе (Тащёва et al., 2021). Таким образом, инклюзивное образование в Эстонии не просто является ответом на потребности общества в равенстве доступа к образованию, но представляет собой комплексный процесс, который требует системных изменений и постоянного развития профессиональных компетенций учителей.

Инклюзивное образование в Эстонии реализуется через целостный подход, учитывающий технологические и психологические аспекты, а также требует подготовки педагогов, специалистов и родителей для успешных изменений в системе. (Esengulova et al., 2023).

Модель инклюзивного образования Эстонии



Рис. 8 Модель инклюзивного образования Эстонии

Pärnu Kuninga Tänava Põhikool – это эстонская школа, расположенная в историческом здании XIX века в центре города Пярну. Это пример того, как можно реализовать принципы инклюзивного образования и при этом сохранить культурное наследие. Здание прошло через реконструкцию и тщательную адаптацию, чтобы отвечать потребностям учеников с ограниченными возможностями.

Для обеспечения доступа на все этажи был установлен лифт, а в местах перепада высот смонтированы пандусы. Дверные проемы расширили для удобства передвижения на колясках. В школе оборудованы специальные санузлы с учетом потребностей детей с ограниченными возможностями. Рядом со школой возвели современный спортзал, который используется и для общешкольных мероприятий.

В Pärnu Kuninga Tänava Põhikool учатся дети с разными потребностями. Здесь нет отбора или конкурса – школа открыта для всех. Дети с особенностями учатся вместе с нормотипичными детьми, но по индивидуальной программе, которая учитывает их возможности. Школа активно сотрудничает с родителями, чтобы обеспечить детям необходимую поддержку и создать комфортные условия для обучения.

Эстония является одним из лидеров в области инклюзивного образования в Европе. С 2010 года страна внедрила инклюзивный подход во всех образовательных учреждениях. В 2022/2023 учебном году в эстонских школах обучалось около 14 000 детей с особыми образовательными потребностями, что составляет примерно 10% от общего числа учащихся. 80% детей с ООП обучаются в обычных классах вместе со сверстниками без особенностей. В школах работает более 4000 специалистов по поддержке учеников с ООП, кроме того, министерство образования и науки Эстонии регулярно проводит программы профессионального развития для учителей.

Германия.

Инклюзивное образование в Германии представляет собой многогранный процесс, в который вовлечены различные аспекты социальной интеграции, психологической поддержки и адаптации образовательных практик. Основной целью инклюзивного образования является стремление обеспечить равный доступ к образовательным возможностям для всех учащихся, включая детей с особыми образовательными потребностями и детей из мигрантских семей.

Одним из значимых аспектов инклюзивного образования является его способность служить инструментом для снижения сегрегации и стигматизации на уровне общества. Важную роль в этом играет понимание потребностей студентов мигрантов, которые часто сталкиваются с барьерами в процессе интеграции. Например, исследование, посвященное проблеме

внедрения инклюзии для мигрантских студентов, подчеркивает, что языковые барьеры и недостаточная подготовка учителей по вопросам инклюзивного образования ухудшают общую ситуацию (Thomas et al., 2024). Аналогично, работа Fert (2023) выделяет, что по состоянию на апрель 2023 года, 205,000 украинских детей были включены в систему образования Германии как ответ на текущие миграционные вызовы, что поднимает вопросы о практическом внедрении инклюзивных практик для поддержки их академической и социальной адаптации.

Кроме того, интеграция учебного процесса для детей с особыми образовательными потребностями подчеркивает важность взаимодействия между специалистами общего и специального образования. В ходе изучения барьеров, связанных с внедрением инклюзии, отмечается, что недостаточная коллaborация между педагогами в этих двух областях создаёт дополнительные трудности (Ijlter, 2023). Согласно исследованию, проведенному в Германии, синергия между различными педагогическими подходами является критически важной для успешного осуществления инклюзии (Lauterbach et al., 2023). Это также подтверждают результаты других исследований, которые подчеркивают роль междисциплинарной подготовки и обмена опытом среди учителей (Bjørnsrud & Nilsen, 2018).

Модель инклюзивного образования Германии



Рис. 9 Модель инклюзивного образования Германии

Школа Inclusive School Centre в небольшом немецком городке Дёберн, построенная в 2021 году по проекту архитектурного бюро sehw architektur, стала символом возрождения региона, который столкнулся с экономическими трудностями после закрытия угольных шахт. Новая школа дала главное: импульс развитию сообщества. Сейчас в ней 400 учеников, в ближайшие годы их число увеличится до 500. В Inclusive School Centre функционирует команда из 30 учителей и 10 специалистов по поддержке — это психологи, логопеды и социальные работники.

Открытая планировка с минимумом перегородок и большими окнами в школе создает ощущение простора и света, обеспечивает свободное передвижение и визуальную доступность пространства. Это особенно важно для детей с ограничениями по зрению. В центре школы расположен внутренний двор — место для игр, отдыха и мероприятий.

Дети с особенностями развития в Inclusive School Centre учатся в общих классах, но для них разрабатывается индивидуальный план обучения, а специальные педагоги, психологи и логопеды оказывают им необходимую поддержку. Учебные материалы адаптируются под разные потребности, например, для детей с дислексией используются специальные шрифты и аудиокниги.

Здание школы создано с учетом регионального контекста. Фасад, облицованный кирпичом угольного цвета, отсылает к истории горнодобывающего региона, в котором находится Дёберн. Так школа не только обеспечивает инклюзивное образование, но и сохраняет связь с местной идентичностью.

В 2022/2023 учебном году в Германии обучалось около 730 000 учеников с особыми образовательными потребностями, что составляет примерно 8% от общего числа учащихся. Более 40% детей с ООП учатся в общеобразовательных школах вместе со сверстниками без особенностей. Для детей с тяжелыми особыми потребностями существуют специальные школы, которые предоставляют им специализированную поддержку и обучение.

Таким образом, в настоящее время во многих странах инклюзия — это уже не просто доступная среда, а нечто гораздо большее: продуманные образовательные подходы, воспитание общей культуры принятия и архитектура, которая способствует обучению, развитию и благополучию *всех* детей. Пандусы, лифты, специальные туалеты — все это, конечно, важно и необходимо, но сегодня это уже скорее стандарт, чем исключение. Современная инклюзия стремится выйти за рамки физической доступности и создать такую образовательную среду, в которой каждый ребенок, независимо от своих особенностей, будет чувствовать себя принятым и уважаемым.

По всему миру школы активно внедряют инклюзивные практики, и архитектура играет в этом процессе ключевую роль. Например, школа Vittra Telefonplan в Стокгольме отказывается от традиционных классов и коридоров, создавая открытое пространство с разнообразными зонами для обучения и отдыха. Школа Ørestad Gymnasium в Копенгагене демонстрирует интеграцию современных технологий и «плавающие» классы, расположенные на разных уровнях.

В некоторых странах, наряду с архитектурными решениями, акцент делается и на других аспектах инклюзии. В Скандинавии, например, большое внимание уделяется высокой квалификации учителей и индивидуальному подходу к обучению. Финские учителя проходят длительную и тщательную подготовку, в том числе и по вопросам инклюзивного образования. Они умеют работать с детьми с разными потребностями и создавать в классе атмосферу поддержки и взаимопомощи.

Еще один пример — Италия. Школы в этой стране не всегда могут похвастаться идеальной доступностью, но в них царит атмосфера теплоты и принятия. Учителя и ученики готовы помогать друг другу, и дети с ООП чувствуют себя частью школьного коллектива. Согласно исследованию Болонского университета, проведенному в 2022 году, более 90% итальянских учителей считают, что инклюзивное образование оказывает положительное влияние на всех учащихся, а не только на детей с ООП.

Помимо архитектуры и высокой квалификации учителей, существуют и другие важные факторы, способствующие успешной инклюзии. Современные технологии — интерактивные доски, планшеты, специальные компьютерные программы — также могут помочь детям с особыми потребностями в обучении и коммуникации. Например, специальные компьютерные программы могут помочь детям с дислексией в чтении и письме, а коммуникаторы — детям с нарушениями речи в общении с окружающими. В 2020 году правительство Японии выделило 10 миллиардов иен на разработку и внедрение новых ассистивных технологий в школах.

Методологические принципы оценки особых образовательных потребностей.

Рядом исследователей описаны различные модели интеграции детей с ООП (Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко, Н. М. Шипицина, А. В. Ястребова и др.), дано обоснование необходимости внедрения инклюзивного образования, выработаны нормативно-правовые основы инклюзивного образования, идет поиск решений проблем здоровья, адаптации, социализации детей с ООП в условиях образовательных организаций (школьных, дошкольных, дополнительного обра зования), проводятся исследования в выборе форм,

методов, технологий, которые могут обеспечить доступность и успешность инклюзии/интеграции детей [33].

Образование детей в условиях инклюзии направлено на признание всех детей индивидуумами с различными потребностями и, исходя из идеи принятия индивидуальности каждого обучающегося, должно обеспечить удовлетворение особых образовательных потребностей всех детей. Следовательно, каждый ребенок должен быть обеспечен психологической поддержкой, вниманием, необходимыми условиями, которые будут способствовать достижению лучших результатов в его развитии, обучении [34].

Одним из первых авторов, обосновавших идеи интегрированного обучения, был Л. С. Выготский. Он указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием, отмечая при всех достоинствах специальной школы ее недостатки: замыкает своего воспитанника в узкий круг школьного коллектива; создает отрезанный и замкнутый мирок, в котором все приурочено и приспособлено к дефекту ребенка; фиксирует его внимание на телесном недостатке и не вводит его в настоящую жизнь; развивает в этом ребенке навыки, которые ведут его к еще большей изолированности и усиливают его сепаратизм. Считал, что задачей воспитания ребенка с проблемами в развитии является его интеграция в общество и компенсация его недостатка прежде всего в социальном аспекте.

Н. М. Назарова выделяет ряд условий, при которых интеграция идет успешно: гарантированное соблюдение прав личности, личностно ориентированной концепции; материальная обеспеченность интеграционных процессов (проблемным детям нужно больше, чтобы быть равными), ненасильственный характер протекания интеграционных процессов; возможность выбора, альтернативы при наличии гарантированного перечня образовательных и коррекционных услуг; готовность общества к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями и ограниченной трудоспособностью.

Н.Н. Малофеев считает наиболее оправданным рассматривать интеграцию как лишь один из возможных и необходимых подходов к образованию детей с нарушениями в развитии [35].

В. В. Коркунов подчеркивал, что интеграция – это не цель, а инструмент для реабилитации и нормализации многих и многих детей [36]. К образованию детей с ООП существует три подхода:

– дифференцированное обучение – обучение детей по адаптированным основным образовательным программам;

– интегрированное обучение (обучение в отдельных классах на базе общеобразовательных учреждений при выборе различной доли интеграции: комбинированная, частичная, временная, эпизодическая);

– инклюзивное обучение (обучение в одном классе детей с ООП совместно с обычными детьми).

Современные подходы направлены на формирование и развитие социально адаптированной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения.

Модель инклюзии определяется исходя из целостности личности и среды (позиции Л. С. Выготского), при первостепенном значении для развития ребенка социальной среды.

Особую значимость приобретает создание охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды для ребенка, адекватной его возможностям, условий, позволяющих полноценно развиваться всем видам деятельности, корректировать отклонения высших психических функций, становления личности ребенка.

Большое значение придается организации и содержанию психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения являются непрерывность, систематичность, мультидисциплинарность сопровождения, индивидуальный подход, опора на сильные стороны и потенциальные возможности ребенка [37].

При выборе вариантов и форм необходимо учитывать:

– особенности развития и возможности каждого отдельно взятого ребенка;

– готовность образовательного учреждения к обучению ребенка с ООП.

Образовательная инклюзия рассматривается прежде всего как средство социальной реабилитации ребенка и его семьи, обеспечивает равные права, доступность, возможность выбора образовательного маршрута для ребенка в зависимости от его физических и других возможностей [38].

В соответствии с принципом «нормализации» инклюзивное образование ориентируется на индивидуальные интересы, склонности, потребности каждого интегрированного ребенка, предоставляя ему равные права, адекватные условия для его личностного развития. Удовлетворение особых потребностей интегрированного ребенка с особыми образовательными потребностями, достижение лучших результатов в развитии, обучении возможно при принятии индивидуальности отдельного обучающегося и обеспечении каждому ребенку психологической поддержки, внимания, необходимых условий. Включение интегрированного ребенка в совместную деятельность должно способствовать повышению его активности в познании

предмета деятельности, формированию мотивации на успешную деятельность.

Только специально подготовленный педагог может обеспечить возможность решения таких задач, как принятие индивидуальности каждого ребенка, удовлетворение особых потребностей каждого ребенка [39].

Исходя из стратегических задач определяются основные задачи деятельности педагога и специалистов:

- изучение индивидуальных особенностей развития ребенка;
- оказание квалифицированной помощи по предупреждению вторичных нарушений;
- координация действий педагогической, психологической, дефектологической и медицинских служб;
- вовлечение родителей в процесс сопровождения развития ребенка.

Взаимодействие специалистов на основе интеграции должно быть направлено на решение проблемы социальной адаптации каждого включенного ребенка в педагогический процесс.

У педагога, осуществляющего коррекционно-образовательный процесс, должны быть сформированы не только профессиональные компетенции, но и профессиональные качества. Педагог должен:

- уметь принять новую систему ценностей, творчески реализовывать новые технологии обучения, стablyно добиваться высоких результатов в своей профессиональной деятельности, эффективно взаимодействовать в том числе с окружающим социумом;
- обладать способностью решать проблему социализации детей с ООП, обладать знаниями специфики образовательных программ;
- владеть методами психолого-педагогической диагностики, методами и технологиями обучения детей с ООП.

У педагога должны быть сформированы следующие качества:

- принятие и понимание проблем ребенка с психолого-педагогической позиции;
- компетентностное выполнение функциональных обязанностей;
- готовность к творческой деятельности при построении индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих программ с учетом структуры нарушения, уровня актуального развития ребенка, уровня сформированности знаний, умений, навыков, представлений и состояния здоровья обучающегося;
- готовность к осуществлению дифференцированного подхода с учетом индивидуальных особенностей детей.

Педагог инклюзивного образования призван осуществлять свою профессиональную деятельность интегративно, осмысливать сопряженность с деятельностью других специалистов – участников образовательного процесса.

Методологическую основу содержания обучения детей с ООП составляют общетеоретические положения Л. С. Выготского:

- развитие аномального ребенка подчиняется тем же основным закономерностям, которые характеризуют развитие здорового ребенка;
- обучение ведет за собой развитие, обучение и воспитание, занимает ведущую роль в психическом развитии;
- специальное педагогическое воздействие на вторичные изменения психики может быть эффективным при условии мобилизации всех компенсаторных возможностей ребенка; то, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии.

Положительное влияние на развитие детей, имеющих нарушения в развитии, на устранение психологического барьера при взаимодействии с другими детьми в системе интегрированного обучения, могут оказать «золотые правила» дидактики: постепенность, системность, индивидуальный подход.

Успешность педагогической работы с детьми с ООП зависит:

- от учета особых образовательных потребностей, определяющихся специфическими закономерностями развития детей;
- характера и степени выраженности дефекта;
- времени и характера их проявления;
- выбора эффективных учебных программ, технологий обучения с учетом нарушений;
- системы отношений к таким детям со стороны окружения;
- создания условий для их воспитания;
- организации и содержания психолого-педагогического сопровождения детей в инклюзивном образовании.

Сопровождение ребенка с ООП представляется как комплексная деятельность специалистов, направленная на решение задач коррекции, развития, обучения, воспитания, социализации детей с ООП, движение вместе с ребенком, рядом с ним.

Основополагающим, приоритетным принципом является принцип соблюдения интересов ребенка [40].

Главная задача всех субъектов сопровождения заключается в получении информации о ребенке и ее обработке:

- для организации индивидуального направленного обучения и воспитания;
- слежения за ходом формирования новообразований личностного развития динамикой имеющегося потенциала;

- оценки нормативности развития (индивидуальной формы функционирования личности относительно ее индивидуальных особенностей и частично предметных прогнозов педагогов и специалистов);
- выбора основных направлений (учебно-воспитательный процесс, система дополнительного образования), подразумевающих коррекцию, психологическое сопровождение, социальную поддержку, индивидуальную помощь в обучении [39].

В настоящее время весьма актуальным является тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями. Тьюторство как особый тип педагогического сопровождения таких детей в условиях инклюзивного образовательного пространства для успешного обучения и социальной адаптации призвано:

- создать благоприятную среду для ребенка при активном сотрудничестве со специалистами и тесном контакте с родителями;
- поддерживать познавательный интерес обучающегося, анализировать перспективы и возможности расширения его диапазона [39].

Таким образом, анализ научных исследований и опыта практической деятельности показывает, что решение проблем развития детей с ООП в условиях инклюзивного образования зависит от создания модели образовательного пространства, представляющего образовательный комплекс. Для включения ребенка с ООП в инклюзивное образование требуется:

- определение статуса ребенка;
- создание педагогической (коррекционной) среды для развития ребенка;
- оказание в необходимом объеме психологической помощи ребенку, которая позволит осуществить процесс полноценного развития ребенка;
- осуществление реабилитационной преемственности в коррекционном обучении.

В пределах прогнозируемой модели для каждого интегрированного ребенка должно быть определено создание таких условий, которые позволят обеспечить нормативный уровень развития процессов познания, саморегуляции, самоконтроля, потребностей.

Конкретно это должно выразиться в умениях организовать свою деятельность, приобретать необходимые общеинтеллектуальные, предметные умения и навыки, придерживаться нормативного поведения в условиях социальных ролей [39].

Эффективность интеграции детей с ООП зависит от общепедагогических факторов:

- корректирования развивающего психолого-педагогического процесса с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка, его внутренних

потребностей в овладении знаниями, умениями, навыками, в совершенствовании личностного развития;

- профессиональной готовности специалистов;
- выбора средств и методов взаимодействия в группе, направленных на формирование умений взаимодействия в учебной деятельности, на включение каждого ребенка в продуктивно-творческие виды деятельности и общения [41].

В рамках инклюзивного образовательного пространства акцент определяется персонализацией процесса обучения, разработки коррекционно-развивающих программ с учетом специфики проблем ребенка и его резервов.

В современном социально-философском смысле интеграция понимается как форма совместного бытия всех людей – обычных людей и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Интеграция в образовании рассматривается как право выбора каждого учащегося места, способа и языка обучения. Для учащихся с особыми образовательными потребностями в случае их выбора в качестве места обучения организации общего назначения интеграция предполагает создание условий, адекватных качеству специальных образовательных услуг, и полное включение в образовательный процесс массового образовательного учреждения (инклюзия). Для обычных учащихся образовательная интеграция означает свободу выбора между инклюзивным и обычным классом и обеспечение качества и темпа обучения, предусмотренных образовательным стандартом.

Инклюзия реализуется как принцип «научения жить вместе», построенный на гуманистических началах. Согласно этому инклюзивному подходу, все учащиеся обучаются в общеобразовательной школе, где создается комфортное адаптивное образовательное пространство, отвечающее потребностям всех без исключения детей. В целом инклюзивный подход предполагает: принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса; понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании.

Вот такая гуманистическая идея интегрированного (инклюзивного) образования как форма расширения образовательного пространства, включения в него всех детей вне зависимости от разницы в способностях и возможностях, от их культурного и социального положения, все смелее входит в человеческое сознание. Хотя понятие «инклюзивное образование» появилось относительно недавно, инклюзивная модель получения образования – это воплощение извечной гуманистической мечты человечества о справедливом мире, где никакая группа людей не изолирована от остальных, и интересы никакой части людей не угнетены интересами и потребностями других.

Среди основных направлений методологии развития инклюзивного образования чаще всего называются:

- подготовка общества к принятию статуса равноправия детей независимо от их особенностей; более широкое освещение целей, задач и основных направлений инклюзивного образования в средствах массовой информации и на веб-сайтах организаций образования стран-участниц;
- переход от дефектоориентированного подхода к поддержке развития потенциала каждого ребенка;
- диверсификация содержания школьного образования с целью удовлетворения образовательных интересов и потребностей всех категорий учащихся;
- использование информационных технологий и развитие дистанционного образования для обеспечения равного доступа каждого к получению качественного образования;
- подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования [42].

Проблема инклюзивного образования не может быть решена снаружи, она может решаться только изнутри самим сообществом. Шаг навстречу тому, кто в беде, кто очень зависим от окружающих, потому что ему не выжить без них, – это и есть суть гуманистической концепции инклюзии. Это взаимная адаптация индивида и общества друг к другу. Это такой образовательный процесс, в ходе которого не только индивид адаптируется к сообществу одноклассников или сокурсников, но и само сообщество делает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к этому индивиду [43].

Следовательно, концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей людей. Концепция инклюзии — это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. Все идет от убеждения, что все дети должны посещать школы, независимо от их культурного и социального уровня и от их способностей и возможностей. Мы должны сосредоточиться на обеспечении равного формального доступа ко всем типам образования. ЮНЕСКО определяет инклюзию как «процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах и сокращении отказа от поступления в школы и исключении из них». «Это приведет к изменениям и модификации подхода, к структуре в содержании, к общему видению, которое коснется всех детей определенного возраста, и к убеждению, что это является ответственностью системы обучать всех детей» [44].

Объективной является дифференциация инклюзивного образования, которое различно по содержанию, направленности, целям и методикам обучения в зависимости от особенностей развития детей, состояния их

здоровья и вытекающих из них разноуровневых образовательных потребностей.

Концепция инклюзивного образования предполагает применение разнообразных подходов, разработку и использование соответствующих учебных планов и образовательных программ, но его цели — качество и результат — достигаются, прежде всего, путем создания общей гуманистической образовательной атмосферы, необходимых условий всем детям без исключения, включая детей с ООП. При этом обучаться эти дети должны не изолированно, а интегрируясь в обществе гуманных отношений (именно во включенности личности в социум — главный смысл инклюзии). В педагогическом отношении наиболее подходящим здесь является именно термин «гуманное обучение», имеющее в своей основе принцип гуманизма, когда речь идет о характере самых доброжелательных отношений субъекта обучения (педагога) к объекту (ученику). Что касается гуманистических отношений, то — «это особый вид отношений, в качестве субъектов которых могут выступать коллективы..., но непосредственным субъектом гуманистических отношений является личность человека» [45].

Родовым понятием данной парадигмы является понятие гуманотворчество, как выяснилось, — «особый способ самоактуализации личности путем гуманотворческой деятельности, т.е. деятельности, обладающей выраженным гуманистическим смыслом, направленной на творение блага другим людям и основанной на последовательной реализации творческого потенциала личности» [46].

Концепция инклюзивного образования предполагает также создание атмосферы гуманистических взаимоотношений между участниками образовательного процесса, организацию благоприятного коррекционно развивающего учебного процесса, наличие квалифицированных специалистов и их совместной деятельности с учителем класса. Работа одного учителя заменяется командной работой. Команда, работающая с ребенком, состоит из координатора, учителя общего образования, специального педагога, родителя. Родители становятся активными членами команды и работают наравне с преподавательским составом над составлением, осуществлением и мониторингом индивидуального образовательной траектории ребенка. Только ансамблевая работа учителя, воспитателя с психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом, психофизиологом, медицинскими работниками, родителями обеспечит успешное и эффективное ее решение [46].

Следующая концептуальная идея о том, что инклюзивное образование — это и есть процесс развития общего образования, также является гуманной, так как этот процесс в данном случае подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления системы к различным нуждам детей, в том числе и детей с особыми потребностями. Достижение этого связано с

обеспечением соответствия образовательной среды, технологий образовательного процесса потребностям социального развития конкретного ребенка на той или иной стадии развития. Преобразование общего образования в инклюзивное требует коллективного мышления и действия в отношении социальной справедливости с учетом потенциала обучения каждого учащегося. Поэтому необходимо разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, которые научили бы слушать и принимать различные позиции разных по профилю специалистов, действовать согласованно и эффективно в интересах ребенка не разово, а долговременно, быть ответственными и согласованными в отстаивании интересов учащихся, освоить новые принципы профессиональной коммуникации.

Изучение предпосылок и концепции развития инклюзивного образования показало, что в ранних инициативах, направленных на обеспечение образования для всех, удовлетворение специальных потребностей выглядело скорее как символичный принцип. Однако со временем инклюзивный подход стал рассматриваться как основополагающий принцип всего содержания «Образования для всех». Таким образом, вместо концепции интеграции, т.е. создания специальных условий для детей с особыми потребностями в рамках существующей системы, без изменения самой системы, мы видим зарождение гуманистической концепции целостного содержания инклюзивного образования, основной целью которой является реструктуризация школ в соответствии с потребностями всех учеников.

Образование в интегрированном специальном классе осуществляется по индивидуально ориентированным учебным планам и программам, разрабатываемым совместно педагогами класса и членами консилиума на основании общеобразовательных рекомендованных программ, психолого-медицинскими и психолого-педагогическими комиссиями [47].

Одной из важных проблем инклюзивного образования является необходимость гуманного подхода педагогов, психологов и медиков к определению той группы детей, которая имеет особые потребности. Чаще всего к такой группе относят детей, имеющих физиологические, интеллектуальные, эмоциональные нарушения развития. В то же время одаренные дети также имеют свои особые образовательные потребности. Кроме того, следует учитывать, что даже дети, которые входят в группу нормы, могут иметь серьезные неврологические или соматические диагнозы. В результате получается, что детей с различными образовательными потребностями очень много, поэтому инклюзивная школа, в которой создается единое для всех образовательное пространство, в настоящее время является уже необходимостью в нашей жизни.

Гуманистическим критерием качества образовательной среды является способность обеспечить ребенку личностное развитие и интеграцию в обществе. В первую очередь — это переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без отличий. В этих целях используются различные формы совместной деятельности в условиях безбарьерной среды, чтобы дети могли осваивать в процессе взаимодействия нормы социального поведения и приобретать опыт их воспроизведения.

Второй по значимости уровень интеграции связан с определением учебного плана, программ, педагогических технологий, в которых учитываются интересы всех категорий детей (обычных и с особенностями развития). Важно установить соотношение совместного рабочего времени внутри дифференцированного учебного процесса, которое дало бы возможность каждому учиться в соответствии с присущей ему работоспособностью. Не менее важным условием интеграции является участие ребенка в оценке своих учебных достижений и успехов личностного развития [48]. Сформировавшийся в современном образовании технологический подход позволяет рассматривать «портфолио» как одну из таких успешных инновационных педагогических технологий, включающую в себя не только простой набор работ учащегося, свидетельств его достижений за определенный период обучения, но и динамику результатов деятельности, прогрессирующей самостоятельной непрерывной системы самооценки и самоконтроля. Иными словами, «портфолио, независимо от его вида, представляет собой одновременно форму, процесс организации и технологию работы учащихся с продуктами их собственной творческой, исследовательской, проектной или познавательной деятельности, предназначенными для демонстрации, анализа и оценки, для развития рефлексии, для осознания и оценки ими результатов своей деятельности» [49].

Кроме того, для успешного освоения общеобразовательной программы учащимся с особыми образовательными потребностями необходимо предоставление особых условий. В первую очередь, речь идет об индивидуализации подходов к обучению, в частности, о подборе условий организации обучения, об индивидуализации формы выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, о качественном подходе при оценивании результатов. Отметим, что любое изменение подходов к обучению не должно отрицательно влиять на его уровень. Индивидуализация подходов происходит в рамках общеобразовательной программы и не влияет на качество и количество получаемых знаний. Необходимые изменения могут быть включены заранее — в индивидуальный образовательный план учащегося [50].

Из концепции яствует, что решение широкого круга новых задач инклюзивного образования требует перестройки, изменения и всей системы

подготовки специалистов для сферы образования. Словом, инклюзия (интеграция) – это целый комплекс серьезных изменений: изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя, родителей и в педагогике вообще. Необходимость быстрой, гибкой, тонкой настройки и реагирования в межличностном взаимодействии предъявляет новые высокие требования к личностным характеристикам всех специалистов инклюзивного образования и их компетентности.

Новые ожидания (но отнюдь не новые течения) предполагают и новые требования к управлению и функционированию педагогических кадров, делегируя им новые полномочия и новый уровень ответственности, то есть перестройку системы внутренних и внешних отношений. Преобразование образования в инклюзивное образование требует коллективного мышления и действия в отношении социальной справедливости с учетом потенциала обучения каждого учащегося. Поэтому необходимо разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, которые научили бы слушать и принимать различные позиции разных по профилю специалистов, действовать согласованно и эффективно в интересах ребенка не разово, а долговременно, быть ответственными и согласованными в отстаивании интересов учащихся, освоить новые принципы профессиональной коммуникации.

Индивидуальный подход.

Основная идея индивидуальных образовательных маршрутов заключается в том, что каждый ребенок имеет свои особенности, интересы и предпочтения, которые могут повлиять на его успех в обучении. Составляя индивидуальный образовательный маршрут, преподаватели разрабатывают программу обучения для каждого ученика, чтобы помочь ему раскрыть свой потенциал и развить необходимые навыки.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) – это программа образовательной деятельности обучающегося, разработанная исходя из его интересов, способностей и возможностей.

ИОМ – один из инструментов персонализации образования, который позволяет адаптировать процесс обучения под каждого конкретного ребенка.

Технология индивидуальных образовательных маршрутов построена на тезисе: «Все дети разные». Это значит, что каждый ребенок имеет свою скорость усвоивания материала, свои предпочтения в методах обучения и индивидуальные интересы в определенных предметных областях.

Благодаря ИОМ каждый ребенок может обучаться в своем темпе и выбирать те предметы, которые ему интересны и наиболее полезны в его будущей жизни.

Применение технологии индивидуальных образовательных маршрутов позволяет педагогам адаптировать образовательную программу под потребности каждого обучающегося. Благодаря этому преподаватели могут

более эффективно работать с различными группами детей, в том числе с группами детей с особыми потребностями.

Использование ИОМ дает возможность родителям активно участвовать в образовании ребенка не только вне учебного заведения, но и в его стенах: разработка индивидуального образовательного маршрута начинается с обработки запроса ребенка и его родителей, а готовый ИОМ включает в себя их общие пожелания.

Индивидуальный образовательный маршрут – это полноценный учебный план, с перечнем выбранных педагогов и дисциплин, с возможностью отслеживания результатов и формой обратной связи.

ИОМ активно используется в современном образовании, особенно в частных образовательных учреждениях, поскольку государственные школы имеют гораздо более строгий регламент, в котором остается мало возможностей для маневров и внедрения индивидуального подхода к ученикам.

Главная цель ИОМ: создать оптимальные условия для развития каждого ребенка. Поэтому при разработке индивидуальных образовательных маршрутов педагог ставит перед собой не только задачу передачи знаний, но и задачу по формированию у обучающихся навыков, которые помогут им успешно осуществлять свою будущую образовательную и профессиональную деятельность.

Основные цели ИОМ:

- Обеспечение индивидуального подхода к обучению;
- Развитие способностей и возможностей каждого обучающегося;
- Формирование у обучающихся навыков самообразования и саморазвития;
- Подготовка обучающихся к самостоятельной жизни и к будущей профессиональной деятельности.

Основные принципы ИОМ

Учет потребностей и способностей обучающихся: каждый ребенок имеет свои особенности, интересы, сильные и слабые стороны. При разработке ИОМ необходимо учитывать все эти факторы, чтобы создать оптимальную образовательную среду для каждого ученика.

Гибкость и адаптивность: образование должно быть ориентировано на индивидуальные нужды каждого ребенка в каждый конкретный момент времени. Это может означать изменение программы обучения, расширение выбора предметов или применение различных методов обучения в зависимости от потребностей ученика.

Участие обучающихся в образовательном процессе: ребенок выступает не только в качестве объекта обучения, но и субъекта, который самостоятельно определяет свои цели, осознает свои способности и интересы. Учитель должен

стать наставником и партнером для ребенка, помогая ему развиваться и достигать поставленные цели.

Индивидуальная оценка успеваемости: традиционные формы оценивания могут быть недостаточно эффективными для определения индивидуального прогресса каждого ребенка. Поэтому в рамках ИОМ могут применяться альтернативные методы оценивания, такие как портфолио работ, проектные задания или метод самооценивания своих работ обучающимися.

Сотрудничество всех заинтересованных сторон: родители, учителя, администраторы, психологи, педагоги-ассистенты и другие школьные специалисты должны вместе работать над разработкой и реализацией индивидуального образовательного маршрута каждого обучающегося. Благодаря этому создается единая система поддержки и помощи, которая наилучшим образом отвечает потребностям всех учеников.

Соблюдение основных принципов разработки ИОМ позволяет создать комфортные условия для эффективного развития каждого ребенка, что благоприятно сказывается на общей успеваемости и способствует достижению личных образовательных целей обучающихся.

Преимущества ИОМ

Ключевое преимущество ИОМ заключается в том, что он позволяет адаптировать процесс обучения к конкретным нуждам каждого ребенка. Это может быть особенно полезно для детей с особыми образовательными потребностями или для тех, кто хочет изучать определенные предметы или развить навыки, необходимые для будущего обучения и карьеры.

ИОМ положительно влияет на мотивацию обучающихся: когда ребенок сам выбирает предметы и методы обучения, он становится более ответственным за свое образование и развивает навыки планирования, организации и самоорганизации.

Применение технологии *ИОМ* способствует укреплению *парн*терства между школой, родителями и детьми. Родители активно участвуют в разработке ИОМ: они лучше знают своего ребенка и его потребности, могут дать ценные советы и отзывы для составления эффективного индивидуального образовательного маршрута.

Медико-биологический подход.

Н.Н. Аушева под качеством образовательных услуг понимает интегрированную социально-экономическую категорию, состоящую из комплекса характеристик, максимально удовлетворяющих требованиям заинтересованных сторон. Маркетинговый подход определен в работах, где основным критерием качества образовательных услуг является степень удовлетворенности клиента и заказчика.

Такой подход к оценке качества образовательных услуг выделяется из большинства работ, связанных с внутривузовской оценкой качества,

учитывающей мнения и потребности других субъектов образовательной сферы.

Подход к оценке качества и с позиции достижения нового уровня образования посредством изменения образовательного процесса для эффективного формирования профессиональной компетентности. Так, Н. К. Шеметова рассматривает результат развития личностных компетенций как показатель реализации маркетинговой стратегии вуза. С позиции целей исследования, интерес представляют комплексные концептуальные подходы к оценке качества образовательных услуг, которые могут быть использованы в маркетинговых стратегиях.

Медико-биологический подход к оценке особых образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования играет важную роль в создании эффективных учебных условий для учащихся с особыми образовательными потребностями. Эта оценка должна основываться на научных методах, включая анализ специфических нужд и адаптацию образовательного процесса к каждому ученику. Современные исследования подчеркивают, что особые образовательные потребности охватывают широкий спектр нужд, начиная от созданий специального учебного контента и заканчивая метапедагогическими подходами, которые включают социальную адаптацию студентов с ООП. Например, Пономаренко и др. утверждают, что использование цифровых технологий в инклюзивном образовании предоставляет доступ к образовательным ресурсам и улучшает методический арсенал, что чрезвычайно важно для интеграции учащихся в общество.

Более того, наличие специального учебника и адаптированных методов необходимо для обеспечения качественного образования, что указывает на значимость индивидуализации обучения.

Важно отметить, что инклюзия требует сознательных усилий со стороны образовательных учреждений, что согласуется с идеей о том, что образовательные потребности одарённых детей также требуют инклюзивного подхода (Parts, 2022). В этом контексте выявление образовательных потребностей должно основываться на всестороннем анализе, включающем медицинские, психологические и социальные аспекты (Kantor et al., 2021). Такой подход обеспечивает более глубокое понимание того, какие именно стратегии и ресурсы необходимы для удовлетворения этих потребностей.

Когда речь идет о профессиональных компетенциях педагогов, готовность и обучение учителей к обеспечению инклюзивного образования становятся актуальными (Kantor et al., 2021). Качественное образование для учащихся с ООП невозможно без адекватно подготовленных специалистов, которые способны реализовать инклюзивные методики и подходы (Nemirova & Kantor, 2020). Исследования показывают, что успешное обучение этих учащихся требует от педагогов формирования комплексных взаимодействий с коллегами и партнерами (Evtushenko et al., 2020).

Таким образом, медико-биологический подход к оценке особых образовательных потребностей в инклюзивном образовании требует

интеграции различных методик и междисциплинарного взаимодействия, направленного на создание доступной и качественной образовательной среды для всех учеников, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности.

Психолого-педагогический подход.

В условиях инклюзивного образования психолого-педагогический подход к оценке особых образовательных потребностей становится особенно актуальным. Понимание и выявление ООП обучающихся с ограниченными возможностями требует интеграции подходов как со стороны педагогов, так и психологов, что обусловлено многообразием и спецификой нарушений развития.

Во-первых, эффективная реализация психологического подхода включает в себя изучение эмоционального благополучия детей с ООП. Исследования показывают, что эмоциональные аспекты являются ключевыми при оценке образовательных потребностей, так как воздействуют на когнитивные и волевые способности учащихся (Shaymukhametova et al., 2023). Эта взаимосвязь подчеркивает важность создания среды, способствующей не только научной, но и эмоциональной поддержке, обеспечивая тем самым полноценную интеграцию учащихся в образовательный процесс (Shaymukhametova et al., 2023; Kuznetsov & Vericheva, 2023).

Во-вторых, характеристика особых образовательных потребностей включает в себя необходимость разработки индивидуальных образовательных маршрутов, адаптированных под конкретные нужды каждого ученика. Существует значительный недостаток исследовательских работ, посвященных специфике образовательных запросов, особенно в психолого-педагогической литературе, что требует дальнейшего анализа и обсуждения (Olkhina et al., 2024; Кожанова, 2021). Системный подход к построению индивидуальных маршрутов находит отклик в работах, в которых предлагались модели, адаптируемые под особые образовательные потребности, учитывающие как способности учеников, так и требования родителей (Кожанова, 2021).

Кроме того, важным аспектом является подготовка педагогов к работе в условиях инклюзии. Преподаватели должны быть адекватно обучены и оснащены необходимыми инструментами для того, чтобы организовывать образовательный процесс, учитывающий разнообразие обучающихся с различными ООП. Исследования показывают, что для повышения готовности педагогов необходимо внедрение интегративных элементов инклюзивного образования в учебный процесс на всех уровнях подготовки, что способствует созданию благоприятных условий для формирования профессиональных компетенций у будущих учителей (Krasnoperovtseva et al., 2020; Rudneva & Shipilova, 2022; Исабаева et al., 2024).

Таким образом, психолого-педагогический подход включает в себя не только понимание и обсуждение специфики образовательных потребностей учащихся, но и формирование системы подготовки педагогических кадров, способных эффективно работать в инклюзивной среде. Это комплексное

решение, задействующее взаимодействие различных специалистов, позволит эффективно реализовать принципы инклюзивного образования.

Социально-культурный подход.

Социально-культурный подход к оценке особых образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования представляет собой многоаспектный процесс, который опирается на различные концепции, направленные на признание разнообразия учащихся и их уникальных образовательных потребностей. В рамках инклюзии необходимо рассматривать не только физические условия обучения, но и психологические, социальные и культурные компоненты, которые влияют на создание благоприятной образовательной среды для всех обучающихся.

Инклюзивное образование подразумевает обеспечение равного доступа к образовательным ресурсам для всех учащихся, включая тех, кто имеет специальные образовательные потребности. Исследования показывают, что современные технологии, такие как электронное обучение и адаптивное программное обеспечение, могут значительно улучшить процесс обучения студентов с ограниченными возможностями и способствовать интеграции их в общество (Пономаренко et al., 2023; , Lobanova & Nazarova, 2023). Это подтверждается использованием цифровых технологий, которые позволяют развивать готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, что является краеугольным камнем успешной реализации инклюзии (Сардарова, 2024; , Lobanova & Nazarova, 2023).

Одним из важных аспектов социально-культурного подхода является осознание и учет особенностей образовательных потребностей учащихся. Необходимо уточнить содержание понятия «особые образовательные потребности» и разработать методы их выявления педагогами. Исследования показывают, что эффективная диагностика и понимание этих потребностей являются необходимыми условиями для успешной реализации инклюзивного образования (Кожанова, 2021; , Krasnoperetseva et al., 2019). Это также включает в себя создание индивидуализированных образовательных маршрутов, которые учитывают культурный и социальный фон обучающихся (Krasnoperetseva et al., 2019; , Olkhina et al., 2024).

Психологическая подготовленность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии также имеет значительное значение. Психологические аспекты, включая развитие эмоционального интеллекта педагогов, способствуют созданию поддерживающей атмосферы и улучшению взаимодействия с учащимися с ООП, что, в свою очередь, способствует их социализации и интеграции в образовательный процесс (Сардарова, 2024; , Esengulova et al., 2023). При этом важно помнить, что инклюзия должна быть результатом не только внедрения новых технологий, но и осознания личного вклада каждого участника образовательного процесса в создание инклюзивной культуры (Абу-Талеб, 2021; Коробейников & Kuzmicheva, 2019).

Таким образом, социально-культурный подход к оценке особых образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования требует комплексного анализа и внедрения разнообразных стратегий, которые учитывают как индивидуальные особенности обучающихся, так и социальные, культурные и технологические аспекты образовательного процесса. Это позволит создать более гибкие и доступные формы обучения, способствующие интеграции всех учащихся в образовательную среду.

Комплексный подход.

В условиях инклюзивного образования особые образовательные потребности становятся актуальной темой для исследователей и практиков в области педагогики. Инклюзивное образование подразумевает создание равных возможностей для всех обучающихся, включая тех, кто имеет специфические особые потребности, что требует комплексного подхода к их оценке и удовлетворению (Михальчи, 2021; , Шотыбаева, 2024). Эффективная оценка ООП является основой для формирования программ и стратегий, основанных на реальных потребностях обучающихся, учитывающих особенности их развития и ведения образовательного процесса (Шотыбаева, 2024).

Комплексный подход к оценке ООП включает в себя несколько этапов, таких как диагностика текущего состояния образовательной среды, выявление и анализ специфических потребностей обучающихся, а также разработка рекомендаций по их удовлетворению и оптимизации образовательных практик (Шотыбаева, 2024). Акцент на диагностических заданиях позволяет не только работать с конкретными угрозами к обучению, но и обращает внимание на законодательно установленные критерии, за рубежом (Шотыбаева, 2024). В частности, изучение зарубежного опыта в области инклюзивного образования может предложить новые подходы и методы диагностики, которые могут быть адаптированы под российские реалии (Шотыбаева, 2024).

Кроме того, важной составляющей является применение современных технологий и методов оценки, таких как методология оценки эффективности электронных образовательных систем (Voronov & Chasovskykh, 2022). Эти системы могут предоставить индивидуализированный подход к обучению и интеграцию данных об успеваемости и особых потребностях студентов в единый комплексный социальный образ, что способствует более полному удовлетворению их образовательных запросов (Voronov & Chasovskykh, 2022).

Для успешной реализации инклюзивного образования необходимо также вовлекать педагогов в процесс развития навыков и компетенций, что, согласно исследованиям, повысит их способность адаптировать учебные программы с учетом ООП (Chernobay & Tashibaeva, 2020). Система профессионального развития учителей должна быть гибкой и учитывать реальные потребности учителей, чтобы поддерживать их в стремлении адаптироваться к инклюзивным требованиям (Chernobay & Tashibaeva, 2020).

Таким образом, комплексный подход к оценке ООП в инклюзивном образовании требует синергии между различными компонентами:

диагностическими заданиями, современными технологиями, законодательными мерами и непрерывным профессиональным развитием педагогов. Только совместные усилия этих элементов смогут создать эффективную образовательную среду, удовлетворяющую потребности всех учеников.

Деятельностный подход.

Деятельностный подход к оценке особых образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования представляет собой ключевую методологию, способствующую формированию эффективной образовательной среды для всех участников учебного процесса, включая обучающихся с особыми образовательными потребностями. Важность деятельностного подхода заключается в том, что он акцентирует внимание на активном вовлечении обучающихся в учебный процесс, что позволяет им не только осваивать знания, но и развивать ключевые компетенции и навыки, необходимые для успешного участия в обществе (КНОХЛЕНКОВА, 2021; Ахмерова, 2020).

Исследования показывают, что деятельностный подход ведет к индивидуализации обучения, что особенно актуально в контексте инклюзии. В этом подходе внимание уделяется созданию условий, в которых каждый ученик с ООП может раскрыть свой потенциал через разнообразные формы деятельности, что обеспечивает не только академическое, но и социальное развитие (Kuzmicheva et al., 2020; Пономаренко et al., 2023). Согласно методологии, предложенной в коллективных трудах, индивидуализация в инклюзивном образовании должна основываться на понимании разнообразия образовательных потребностей учащихся, что позволяет обеспечить подлинный инклюзивный процесс (Kuzmicheva et al., 2020).

Ключевым аспектом оценки особых образовательных потребностей является использование педагогических инструментов, способствующих адаптации образовательного контента и методов к уникальным потребностям каждого ученика. Например, тьюторская поддержка в инклюзивном образовании рассматривается как один из важных факторов, влияющих на социализацию и развитие самостоятельности студентов с ООП (Lyubimov & Terov, 2019). Научные исследования подчеркивают, что тьюторы должны обладать особой готовностью к работе с разными категориями учащихся, что в свою очередь обуславливает эффективность процесса обучения и адаптации (Е.С. & А.А., 2024).

Помимо этого, внедрение технологий и онлайн-ресурсов в образовательный процесс также играет важную роль. Электронные методы обучения позволяют адаптировать содержание и формы представления информации под особенности восприятия студентов с ООП, что открывает новые возможности для достижения образовательных результатов (Пономаренко et al., 2023). Параллельно, гибкие образовательные форматы, такие как смешанное или комбинированное обучение, становятся особенно

актуальными для поддержания инклюзии и эффективной оценки образовательных нужд (Lapchik et al., 2021).

Таким образом, деятельностный подход в инклюзивном образовании позволяет не только оценивать особые образовательные потребности, но и оказывать значительное влияние на развитие полноценной социальной интеграции учащихся с ООП. Он создает основу для формирования активной, самостоятельной позиции обучающихся и способствует созданию образовательной среды, которая учитывает их уникальные потребности и способности, обеспечивая тем самым высокие образовательные достижения и позитивную социализацию (Deryabin, 2024; "undefined", 2021).

Личностно-ориентированный подход.

Личностно-ориентированный подход к оценке особых образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования является важным элементом современной педагогики, направленным на учет индивидуальных особенностей учащихся и создание условий для полноценной учебной деятельности. Этот подход способствует максимальному вовлечению учащихся с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс, что является как педагогической, так и социальной необходимостью (Абдиманапов, 2023; Sh & Kokhan, 2022).

Применение личностно-ориентированного подхода в инклюзивном образовании предполагает адаптацию образовательных программ и методов к индивидуальным способностям и предпочтениям каждого учащегося. Как подчеркивают авторы, этот подход позволяет раскрыть потенциал студентов и поддерживать их самодеятельность в учебе, создавая условия для достижения их образовательных и личностных целей (Абдиманапов, 2023; Максимук & Levonyuk, 2020). Кроме того, важно отметить, что личностно-ориентированный подход включает в себя использование технологий и методов, которые способствуют формированию положительной учебной среды и улучшают взаимодействие между учащимися, что особенно актуально для детей с особыми образовательными потребностями (Savchenkov, 2020).

В процессе реализации личностно-ориентированного подхода в инклюзивном образовании необходима подготовка педагогов к работе с разнообразными учебными потребностями. Как показывает практика, успех в этой области зависит от уровня профессиональной подготовки учителей, их психологической готовности и навыков работы в условиях инклюзивного класса. Это подтверждается исследованиями, указывающими на то, что развитие эмоционального интеллекта учителей является важным компонентом их готовности к инклюзивному обучению (Сардарова, 2024). Учителя должны быть не только осведомлены о существующих методах и подходах, но также обладать навыками адаптации материалов для различных учащихся, что позволит эффективно управлять процессом обучения и достижения образовательных целей (Владимирович, 2019).

Таким образом, личностно-ориентированный подход к оценке особых образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования

представляет собой многоаспектное направление, требующее интеграции педагогических, психологических и технологических аспектов. Его успешная реализация зависит от готовности преподавателей, гибкости образовательных программ и технологий, а также от способности системы образования адаптироваться к индивидуальным потребностям учащихся (Абдиманапов, 2023; Sh & Kokhan, 2022; Сардарова, 2024). Это обеспечивает не только интеграцию учащихся с особыми образовательными потребностями, но и формирование всесторонне развитых личностей, способных к активному участию в жизни общества.

Дифференцированный подход.

В условиях инклюзивного образования дифференцированный подход к оценке особых образовательных потребностей является важным для обеспечения равного доступа к качественному обучению для всех учеников, включая тех, кто имеет ограниченные возможности. Согласно исследованию, проведенному Бутабаевой и др., интеграция детей с ООП в инклюзивную образовательную среду представляет собой серьезный вызов для системы образования, способствуя необходимости выявления и удовлетворения их профессиональных потребностей (Бутабаева et al., 2024). Эффективное решение этих вопросов требует системного подхода к оценке образовательных нужд, что подчеркивает работа Кожановой, где акцентируется важность выявления специфических потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья (Кожанова, 2021).

Действенный дифференцированный подход подразумевает использование разнообразных методов и инструментов для оценки образовательных потребностей. Электронные образовательные средства становятся важным компонентом успешной адаптации, как утверждается в исследовании Пономаренко и др., которое подчеркивает значимость адаптации цифровых технологий для нужд студентов с нарушениями слуха (Пономаренко et al., 2023). Кроме того, применение технологий может обогатить методический арсенал педагогов и улучшить структуру обучения, что наглядно показано в работе Гаврюшина и Фроловой, где рассматривается связь между качеством образовательной среды и ее влиянием на обучение студентов (Gavryushin & Frolova, 2017).

Также важно учитывать индивидуальные особенности и культурные контексты обучающихся. Как указано в статье Илькевича и др., успешная адаптация иностранных студентов должна строиться на системном понимании их социальных и культурных потребностей (Ilkevich et al., 2021). Кроме того, исследование Михальчи подчеркивает, что инклюзивное образование рассматривается как ключ к обеспечению равного доступа ко всем образовательным ресурсам, что важно для развития студентов с различными образовательными потребностями (Михальчи, 2021).

Следовательно, эффективная оценка и удовлетворение ООП в рамках инклюзивного образования требуют интеграции различных подходов и инструментов, а также учета специфических потребностей каждого

обучающегося. Это включает в себя как технические аспекты, такие как использование цифровых устройств, так и индивидуальные и культурные различия, что позволит создать более продуктивную и равноправную образовательную среду.

Включение особых образовательных потребностей в рамках инклюзивного образования представляет собой важный аспект современных образовательных систем. Инклюзивное образование подразумевает создание условий для равного доступа всех учеников к обучению, учитывая их индивидуальные особенности и потребности. Это требует от педагогов применения разнообразных диагностических методов и подходов для оценки образовательных потребностей. Важно отметить, что концепция инклюзии активно развивается в России, но её реализация сталкивается с рядом рисков и вызовов.

Инклюзивный подход.

Согласно (Михальчи, 2021), инклюзивное образование должно обеспечивать равный доступ к обучению для всех учеников, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности. Это понимается как обеспечение разнообразия в образовательных подходах и признание индивидуальных возможностей учащихся. Однако внедрение такой модели в российских школах часто осуществляется без должного общественного обсуждения, что приводит к недостаточной подготовленности как работников образования, так и родителей для успешной реализации инклюзии (Husnutdinova, 2017). Педагогическая практика требует от специалистов осознания и выработки стратегии, которые будут соответствовать разнообразию потребностей обучающихся, включая знания об особенностях и формах поддержки студентов с ограниченными возможностями.

По мере углубления в проблему, необходимо провести анализ стратегий и критериев, которые могут использоваться для определения и удовлетворения этих образовательных потребностей. Согласно исследованиям (Кожанова, 2021), ключевым является уточнение понятия «особые образовательные потребности», что способствует разработке эффективных рекомендаций для педагогов по выявлению и устранению преград в обучении. Важно также учитывать, что индивидуализированные образовательные маршруты могут значительно улучшить качество обучения и вовлеченность детей с особыми потребностями (Olkhina et al., 2024).

Инклюзивные образовательные практики должны быть основаны на принципах, которые учитывают социальные и эмоциональные аспекты, влияющие на обучение. В рамках инклюзии ключевыми задачами становятся создание безопасной и поддерживающей образовательной среды, которая способствует развитию социокультурных компетенций (Bolshakova & Bolshakov, 2020). Кроме того, как подчеркивается в исследованиях (Vlasova & Molokova, 2022), успешность инклюзивного образования зависит от вовлеченности всех участников процесса: педагогов, родителей и самих детей.

Они должны работать совместно для формирования эффективных образовательных стратегий.

Хотя инклюзивное образование предоставляет множество преимуществ, в некоторых аспектах его внедрения остаются риски, такие как нехватка профессиональных кадров, недостаток финансирования и психологическая готовность участников (A.S. & A.A., 2019). Эти вопросы в сочетании с необходимостью адаптации учебных планов к личным потребностям учащихся требуют более глубокого анализа и взаимодействия всех заинтересованных сторон в образовательном процессе (Dikova-Favorska, 2020).

Таким образом, инклюзивный подход к оценке особых образовательных потребностей в образовательной среде требует комплексного и стратегического подхода, который будет учитывать как индивидуальные характеристики, так и общие цели образования, направленные на создание доступной учебной среды для всех учащихся.

Компетентностный подход.

Компетентностный подход к оценке особых образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования представляет собой важный аспект современного образовательного процесса. Он основывается на необходимости учета индивидуальных возможностей всех обучающихся и их потребностей для достижения качественного образовательного результата. В рамках инклюзивного образования ключевым является признание разнообразия учащихся и обеспечение им равного доступа к обучению, как отмечено в работах Михальчи (2021) и Гусничной (Husnutdinova, 2017). Эти исследователи подчеркивают, что инклюзия требует умелого управления образовательным процессом, что соответствует современным требованиям, заявленным в образовательной политике.

Основой компетентностного подхода является не только содержание образовательных программ, но и методы их реализации, предполагающие применение критериального оценивания. Например, по данным Землянской (Zemlyanskaya, 2020), критериальное оценивание способствует эффективному измерению образовательных достижений обучающихся, делая акцент на выводах, полученных в результате анализа их компетенций. Кроме того, внедрение этого подхода позволяет создавать оценочные инструменты, адаптированные к потребностям обучающихся с ограниченными возможностями, обеспечивая их полное включение в учебный процесс.

Важным аспектом оценки особых образовательных потребностей является необходимость выявления и адаптации образовательных маршрутов к индивидуальным способностям обучающихся. Характеризуя эту задачу, Кожанова (2021) утверждает, что понимание особых образовательных потребностей и разработка соответствующих методов их выявления — ключевые условия успешной реализации инклюзивного образования. По ее мнению, такое понимание требует от педагогов значительной профессиональной подготовки и психологической готовности.

Необходимо также рассматривать риски, связанные с внедрением инклюзивного образования. Исследования Гусничной Husnutdinova (2017) показывают, что многие педагоги и родители оказываются неподготовленными к новым условиям, что может привести к конфликтам и недовольству среди участников образовательного процесса. В этом контексте важным является внедрение квалификационных тренингов для педагогов, направленных на развитие инклюзивных практик и понимания особенностей работы с обучающимися, имеющими специальные образовательные потребности.

Таким образом, компетентностный подход к оценке особых образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования требует комплексного подхода, который включает учет индивидуальных возможностей обучающихся, адаптацию образовательных программ и методов, а также подготовку педагогов к новым профессиональным вызовам. Это многогранный процесс, который должен быть поддержан как со стороны образовательных учреждений, так и со стороны социальных служб и родителей.

Принцип доступности.

Принцип доступности к оценке особых образовательных потребностей в контексте инклюзивного образования играет ключевую роль в формировании образовательной среды, которая гарантирует равные возможности для всех учащихся, включая детей с ограниченными возможностями. Инклюзивное образование определяется как обеспечение равного доступа к образовательным ресурсам с учётом разнообразия индивидуальных потребностей обучающихся (Михальчи, 2021; Osekova & Мадалиева, 2021). Основная цель инклюзии — создание такой образовательной практики, где каждый ребенок, независимо от его способностей, может достичь максимального развития, что требует внедрения адаптированных подходов к обучению и оценке (Kvitkovskaya & Береза, 2019; Кожанова, 2021).

Одним из важнейших аспектов инклюзивного образования является необходимость организации оценки особых образовательных потребностей. Это включает в себя выявление и уважение уникальных характеристик каждого ученика, что достигается через использование различных методов диагностики и анализа (Кожанова, 2021; Умирбекова et al., 2023). Важно, чтобы педагоги обладали специальными знаниями и навыками для работы с такими детьми, что подчеркивает необходимость их подготовки и профессионального развития (Шадырова, 2024; Шадырова, 2023). Успешная реализация этой задачи возможно только при условии, что образовательные учреждения будут готовы создать поддерживающую и инклюзивную атмосферу (Malyarchuk et al., 2019; Bobkova & Gorokhovitskaya, 2016).

Следует отметить, что инклюзивные подходы требуют не только изменения образовательных практик, но и пересмотра культурных и социальных аспектов взаимодействия между педагогами, учениками и их родителями (Bespayeva, 2024; Bobkova & Gorokhovitskaya, 2016). Поддерживающая инфраструктура, регулярные консультации и

сотрудничество специалистов в области дефектологии и педагогики являются важными для успешной оценки и реализации специальных образовательных потребностей (Шадырова, 2023; Dudareva, 2021). В конечном итоге, инклюзивное образование не только обеспечивает доступ к обучению, но и способствует социальной интеграции, что является важной частью формирования равноправного общества (Хайдарова, 2025; Подкопаев & Nekipelov, 2021).

Таким образом, доступ к оценке особых образовательных потребностей в контексте инклюзивного образования подразумевает создание комплексной и многоуровневой структуры, в которую включены: профессиональная подготовка преподавателей, использование адаптивных методов обучения, наличие поддержки со стороны администрации образовательных учреждений и, наконец, активное вовлечение родителей и общества в процесс образования. Это требует системного подхода и сотрудничества на всех уровнях образовательного процесса ("Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии", 2020; Tuguleva et al., 2019).

Принцип равных возможностей.

Инклюзивное образование представляет собой важный подход, обеспечивающий равные возможности для всех учащихся, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности (ООП). Важным аспектом данного подхода является создание образовательной среды, в которой учитываются индивидуальные способности и потребности каждого обучающегося, что может способствовать их полноценному развитию и социализации (Габдуллина, 2023; Lyubimov & Terov, 2019).

Применение принципа равных возможностей в инклюзивном образовании подразумевает, что все учащиеся, независимо от их особенностей, имеют доступ к одинаковым образовательным ресурсам и поддержке. Это соответствует современным требованиям инклюзивного образования, которые подчеркивают необходимость доступной поддержки и интеграции всех обучающихся в общий образовательный процесс (Габдуллина, 2023; Tazhina, 2023). Исследования показывают, что инклюзивное образование не только отвечает правам человека, но также способствует социальной справедливости и равенству в образовательной сфере (Tazhina, 2023; Ешпанова et al., 2023).

Важным компонентом инклюзивного образования является готовность педагогов использовать адаптивные методы и технологии, что позволяет учитывать потребности каждого ученика. Например, исследования подчеркивают необходимость подготовки учителей к использованию цифровых технологий для создания доступной образовательной среды (Lobanova & Nazarova, 2023; Е.С. & А.А., 2024). Развитие готовности педагогов к инклюзивному обучению становится ключевым фактором успеха таких программ, что находит поддержку в множестве изучений (Lyubimov & Terov, 2019; Abdina et al., 2023).

Однако реализация принципа равных возможностей также сталкивается с вызовами, включая недостаток обученных специалистов и осознания

важности инклюзии среди широкой общественности (Габдуллина, 2023; Ibragimova & Frants, 2020). Подготовка кадров и изменение образовательной политики в сторону инклюзивности имеют решающее значение для обеспечения равного доступа к образованию для всех категорий учащихся. Существуют примеры успешного внедрения инклюзивных образовательных практик, что демонстрирует актуальность и необходимость продолжения работы в этом направлении (Габдуллина, 2023; Zhussipbek et al., 2021).

Таким образом, принцип равных возможностей в инклюзивном образовании является комплексным подходом, который тесно связан со способностью образовательных учреждений адаптироваться к нуждам всех обучающихся и готовностью педагогов обеспечивать такую адаптацию. Успех инклюзивных программ зависит как от подготовки кадров, так и от уровня осознания инклюзии в обществе, что требует активного участия всех заинтересованных сторон.

Принцип вариативности.

Принцип вариативности и гибкости к оценке особых образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования является основополагающим для эффективного взаимодействия с учащимися, имеющими разные способности и потребности. Инклюзивное образование направлено на создание таких условий, которые позволяют всем учащимся, в том числе тем, кто сталкивается с ограничениями из-за здоровья или других факторов, получать качественное образование. Вариативность и гибкость в оценке нуждаются в интеграции различных педагогических подходов, методик и технологий, что создает основу для лучшего удовлетворения образовательных потребностей.

Важными аспектами вариативности являются всеобъемлющие педагогические условия, которые обеспечивают подготовку студентов к работе в инклюзии. Например, создание интерактивных площадок в образовательных учреждениях способствует самоактуализации и самореализации студентов, что является важным для их дальнейшего взаимодействия с особыми образовательными потребностями (Kuznetsov & Vericheva, 2023). Важно также учитывать, что инклюзивное образование расширяет возможности для изучения изменяющихся потребностей всех участников образовательного процесса, что позволяет более точно подстраиваться под индивидуальные характеристики учащихся (Tazhina, 2023).

Не менее актуальным является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые могут играть важную роль в облегчении учебного процесса для студентов с особыми потребностями. Эти технологии помогают улучшить образовательную среду, обеспечивая доступ к необходимым ресурсам и адаптируя учебные материалы под индивидуальные требования учащихся (Головина & Никешина, 2024). С помощью ИКТ преподаватели могут реализовать более гибкие подходы к оценке и планированию учебного процесса, что, в свою очередь, способствует более

качественному включению учащихся с особыми образовательными потребностями в общую образовательную среду (Ри, 2022).

Более того, важным аспектом реализации гибкости оценивания в инклюзивном образовании является создание образовательной среды, способствующей социализации учащихся с ограниченными возможностями. Это включает в себя обучение педагогов правильной практике работы с различными потребностями, а также применение вариативных методов преподавания, которые способствуют активному вовлечению всех студентов, включая тех, у кого есть особые образовательные потребности (Lyubimov & Terov, 2019; Самсонова et al., 2022).

Таким образом, принцип вариативности и гибкости к оценке в инклюзивном образовании требует глубокого анализа методов и подходов, применяемых для работы с учащимися с особыми образовательными потребностями. Необходимо учитывать как педагогические, так и технологические возможности для обеспечения инклюзивного и качественного образовательного процесса, заключающегося не только в адаптации, но и в разработке инновационных форм обучения и оценивания, способствующих полноценной социализации и учебе всех студентов.

Принцип индивидуализации.

Принцип индивидуализации в оценке особых образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования предопределяет необходимость адекватного учета разнообразия возможностей, особенностей и потребностей учащихся. Важно, чтобы это понимание обосновывало как стратегические, так и практические подходы в образовательных учреждениях. В целом, индивидуализация в контексте инклюзии подразумевает адаптацию образовательного процесса к уникальным требованиям каждого ученика, включая тех, кто имеет ограниченные возможности.

Процесс индивидуализации включает методологические и педагогические инструменты, направленные на интеграцию обучающихся с ООП в общую образовательную деятельность. Рассмотрение разнообразия вариантов развития детей и соответствующих им образовательных потребностей является ключом к успешной инклюзии (Kuzmicheva et al., 2020). Это означает, что педагогические стратегии должны ориентироваться на создание гибкой образовательной среды, где каждый ученик получает поддержку, соответствующую своим особенностям и потребностям.

Современные технологии образования, такие как электронные платформы и специализированные видеокурсы, играют важную роль в адаптации процесса обучения для детей с ООП. Использование цифровых технологий обеспечивает доступ к богатым обучающим ресурсам, тем самым облегчая усвоение материала для разных категорий учащихся, включая слышащих и неслышащих учеников (Пономаренко et al., 2023). Аналогично, экосистема инклюзивного образования требует постоянного мониторинга, диагностики и анализа образовательных нужд учащихся с ОП для адекватного реагирования со стороны педагогов (Гусейнова et al., 2023).

Анализ международного опыта показывает, что для повышения качества инклюзивного образования необходимо учитывать различия в подходах к оценке особых образовательных потребностей в разных странах. Например, в США и Германии существуют разные процедуры и критерии оценки, что может быть полезно для реформирования казахстанской системы образования (Шотыбаева & Абаева, 2023). При этом важно, чтобы подготовка педагогов к инклюзивной практике была основана на глубоком понимании их профессиональных и психологических потребностей, что позволяет им более эффективно работать с учащимися с ООП (Бутабаева et al., 2024; Сардарова, 2024).

Также следует учитывать, что образовательные маршруты для учеников с ООП должны проектироваться с учетом их индивидуальных запросов и возможностей, что требует от педагогов высокой степени профессиональной компетенции и готовности к постоянному саморазвитию (Lapshina & Korobintseva, 2023; Кожанова, 2021). Соответственно, профессиональная подготовка учителей, направленная на развитие их психологической готовности и эмоционального интеллекта, является необходимым фактором успеха инклюзивного образования (Михальчи, 2021; Lobanova & Nazarova, 2023; Kantor & Proekt, 2021).

Таким образом, принцип индивидуализации в оценке ООП в инклюзивном образовании требует комплексного подхода, включающего не только адаптацию учебных материалов и технологий, но и постоянную подготовку педагогов к специфическим вызовам, которые предъявляются инклюзивным образованием.

Принцип междисциплинарного подхода.

Инклюзивное образование требует системного подхода к оценке особых образовательных потребностей. Здесь важна реализация междисциплинарного подхода, который позволяет объединить различные дисциплины и обеспечить целостное понимание потребностей обучающихся. Применение междисциплинарных методов в рамках инклюзивного образования способствует улучшению критического мышления, навыков решения проблем и сотрудничества среди студентов, как показано в исследовании Scott и White, которое указывает на то, что междисциплинарное образование улучшает способность интегрировать знания и развивать критическое мышление у студентов (Scott & White, 2024).

Не менее важна координация между различными участниками образовательного процесса, включая учителей, психологов и социальных работников, чтобы разработать подходы к обучению, наилучшим образом подходящие для студентов с особыми образовательными потребностями. Foxx и Anderson подчеркивают, что междисциплинарные образовательные программы готовят специалистов с общим пониманием и опытом, которые могут эффективно разрабатывать и внедрять необходимые доказательные интервенции для поддержки всех студентов, особенно тех, кто сталкивается с особыми трудностями в учебе (Foxx & Anderson, 2019).

Ключевым элементом успешной междисциплинарной практики является также использование технологий для повышения доступности образования. Исследование Сао демонстрирует, что внедрение информационных и коммуникационных технологий в инклюзивное образование помогает удовлетворять разнообразные образовательные потребности студентов, обеспечивая доступ к ресурсам и консультациям (Сао, 2019). Это позволяет улучшить участие всех студентов в учебном процессе и их взаимодействие с обучающими.

Для реализации междисциплинарного подхода необходимо создание поддерживающей образовательной среды, что подразумевает разработку учебных планов и курсов, которые объединяют разные области знаний. Giordano и др. отмечают, что создание междисциплинарных учебных программ может значительно улучшить квалификацию преподавателей и положительно повлиять на результативность обучения (Giordano et al., 2019).

Таким образом, междисциплинарный подход в контексте инклюзивного образования не только пытается адаптировать традиционные методы обучения для удовлетворения нужд обучающихся с особыми потребностями, но и способствует созданию более динамичной и отзывчивой образовательной системы. Важно, чтобы высшие учебные заведения выстраивали свою образовательную политику с учетом принципов интеграции, что позволит готовить специалистов, способных адаптироваться к требованиям современного общества и эффективно взаимодействовать с разнообразными группами учащихся (Budiman et al., 2024).

Принцип толерантности и социальной инклюзии.

Инклюзивное образование представляет собой стремление предоставить каждому обучающемуся равный доступ к образовательным ресурсам с учетом их уникальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Одним из ключевых компонентов успешной реализации инклюзии являются принципы толерантности и социальной инклюзии. Установление толерантного отношения как важного личностного качества абсолютно необходимо в условиях разнообразия обучающихся, так как это позволяет создать благоприятную атмосферу для взаимодействия между различными этническими и социальными группами, что способствует формированию мирного сосуществования и уменьшению конфликтов (Kovaleva, 2023; , Исакжанова, 2023).

Важность толерантности в образовательной среде подтверждается тем, что она формирует открытость и готовность к сотрудничеству среди учащихся. Это демонстрирует исследование, в котором отмечается, что обучение толерантности и развитие соответствующих качеств происходит через целенаправленные психологические тренинги, что может существенно повлиять на взаимодействие в инклюзивном классе (Kovaleva, 2023). Таким образом, обучающиеся, обладая толерантностью, лучше адаптируются к условиям совместного обучения, что является основополагающим для инклюзивного образования (Исакжанова, 2023).

Кроме того, инклюзивное образование должно активно использовать электронные технологии, чтобы обеспечить доступ к образовательным ресурсам. Это особенно актуально для студентов с особыми образовательными потребностями, поскольку технологии могут значительно обогатить методический арсенал и адаптировать образовательный процесс под их нужды (Пономаренко et al., 2023). Современная электронная среда не только предоставляет доступ к учебным материалам, но и способствует формированию необходимых социально значимых компетенций, базирующихся на совместной деятельности (Пономаренко et al., 2023).

Тем не менее, внедрение инклюзивного образования сталкивается с определенными рисками и вызовами. Одним из них является психологическая неготовность отдельных участников образовательного процесса — как со стороны преподавателей, так и со стороны родителей (Husnutdinova, 2017; , A.S. & A.A., 2019). Конструктивный подход к преодолению этих вызовов включает активные дискуссии о важности инклюзии, родительском вовлечении и подготовке образовательных работников к специфике работы с детьми с ограниченными возможностями (Shapovalova & Shklyar, 2019).

С другой стороны, особые образовательные потребности студентов требуют специального подхода к их оценке и поддержке в рамках инклюзивного образования. Выявление и определение этих потребностей должно осуществляться с учетом теоретических предложений современного дефектологического и психологического анализа (Кожанова, 2021). Процесс классификации и оказания необходимой помощи требует от педагогов четкости и профессионализма, что способствует уже на начальных этапах образования формированию положительного опыта для обучающихся с ограниченными возможностями (Krasnoperovtseva et al., 2019; , Коробейников & Kuzmicheva, 2019).

Таким образом, принцип толерантности и социальная инклюзия являются основополагающими для успешного функционирования инклюзивного образования. Их реализация зависит от трех основных факторов: подготовки педагогов и родителей, внедрения современных образовательных технологий и понимания специфических образовательных потребностей студентов. Эти компоненты в совокупности способствуют созданию инклюзивной образовательной среды, которая учитывает разнообразие учащихся и поддерживает их интеграцию в общество.

Принцип поддержки и сопровождения.

Принцип поддержки и сопровождения к оценке особых образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования — это комплексный подход, направленный на создание адаптивной и доступной образовательной среды для всех обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями. Важнейшей задачей в этой сфере является признание и уважение разнообразия образовательных потребностей, что требует от образовательных организаций индивидуализированного подхода и

адекватного оснащения учебных пространств и программ (Tazhina, 2023; Vakorina, 2018).

Современное инклюзивное образование рассматривается как право каждого человека, что подчеркивает его концепцию социальной справедливости и равного доступа к образованию. Основное внимание уделяется созданию условий для совместного обучения детей с ООП и их нормально развивающихся сверстников, что способствует социальной интеграции и формированию толерантного общества (Сардарова, 2024; "Inclusive education: social and legal analysis", 2019). Средства доступности, такие как специальные программные и технические решения, играют ключевую роль в преодолении барьеров, связанных с обучением (Vakorina, 2018; Габдуллина, 2023). Они помогают не только адаптировать образовательные материалы, но и создают условия для творчества, самовыражения и полноценного участия в учебном процессе для всех участников.

Психологическая готовность педагогов к работе в инклюзивной среде также является важным аспектом. Успех такой модели образования во многом зависит от профессиональных компетенций учителей, их эмоционального интеллекта и способности работать с детьми, у которых имеются различные образовательные потребности (Сардарова, 2024; Esengulova et al., 2023). Исследования показывают, что подготовка педагогов должна включать как теоретические, так и практические аспекты работы с инклюзией, чтобы они могли успешно справляться с разнообразием задач, возникающих в процессе совместного обучения (Lobanova & Nazarova, 2023). Это включает необходимость постоянного повышения квалификации и разработки специализированных программ, направленных на поддержку педагогов в их практике (Esengulova et al., 2023; Scheblanova, 2024).

Электронные и цифровые технологии становятся важными инструментами для реализации инклюзивного обучения, позволяя адаптировать учебный процесс под нужды отдельных учащихся и обеспечивая доступность материалов для студентов с различными формами инвалидности (Пономаренко et al., 2023; Lobanova & Nazarova, 2023). Использование онлайн-курсов и специализированного обучения демонстрирует свои преимущества в контексте инклюзивного образования, делая его более гибким и доступным для всех групп обучающихся (Гречушкина, 2019).

Таким образом, вся система инклюзивного образования нуждается в целостном подходе, который сочетает педагогические, психологические и технологические аспекты, обеспечивая поддержку и сопровождение студентов с ООП на протяжении их образовательного пути. Это позволяет успешно реализовать концепцию инклюзии и создать общество, в котором каждый обучающийся сможет реализовать свой потенциал и интегрироваться в социальную среду.

Принцип безопасности.

Принцип безопасности в оценке особых образовательных потребностей учащихся с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования становится особенно актуальным на фоне современных вызовов, связанных с разнообразием этих потребностей и необходимостью создания безопасной образовательной среды.

Инклюзивное образование подразумевает обеспечение равного доступа ко всем образовательным ресурсам для студентов с различными ООП. Это требует наличия адаптированных учебных материалов и методов обучения, чтобы учитывать индивидуальные особенности учащихся с ООП (Михальчи, 2021; Нурбекова et al., 2023; Кожанова, 2021). Безопасность в данном контексте включает как физическую, так и психологическую безопасность, что содействует более комфортному ощущению учащихся в учебном процессе и, как следствие, их успешной социализации (Lebedeva, 2018; Габдуллина, 2023).

Важным компонентом безопасной образовательной среды является профессиональная подготовка педагогов к работе с различными группами учащихся. Исследования показывают, что наличие методик, позволяющих проводить индивидуальную оценку ООП, значительно способствует эффективной реализации инклюзивного образования (Krasnoperovtseva et al., 2020; Fateeva et al., 2017). Учителя должны знать, как выявить и оценить особые потребности учащихся, применяя современные психодиагностические методы, что позволяет создать безопасную атмосферу для обучения (Владимировна, 2019).

Важным аспектом в этом процессе является развитие коммуникационных навыков между всеми участниками образовательного процесса: учителем, учащимися и их родителями (Е.В. & У.В., 2019; Margolis et al., 2017). Кроме того, в условиях инклюзивного образования необходимо учитывать влияние внешней среды на безопасность обучающихся с ООП. Социальные условия и доступность образовательных учреждений также являются критически важными для обеспечения успеха инклюзии. Безопасная архитектурная среда, учитывая потребности людей с ограниченными возможностями, является ключевым фактором, который способствует улучшению качества обучения и снижению рисков, связанных с социальной изоляцией (Evtushenko et al., 2020; Шнурникова et al., 2024). Применение этических норм и принципов в образовательной практике помогает формировать инклюзивное общество, где каждый имеет право на безопасное и качественное образование (Naberushkina & Бессчетнова, 2023; Dikova-Favorska, 2020).

Таким образом, принцип безопасности в оценке особых образовательных потребностей требует комплексного подхода, включающего подготовку педагогов, адаптацию образовательных материалов и создание физически безопасной среды. Обеспечение таких условий способствует качественной социализации и интеграции учащихся с ООП в обществе, достигая общей цели инклюзивного образования — равного доступа для всех (Shapovalova & Shklyar, 2019; Krasnoperovtsev, 2018; Михайлецкий et al., 2023).

Принцип цифровизации и технологичности.

Цифровизация и технологичность стали важными показателями современного инклюзивного образования, предоставляя возможности для более эффективного удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся. Главным аспектом использования цифровых технологий в обучении является их способность адаптироваться к потребностям студентов с ограниченными возможностями, что существенно улучшает доступ к образовательным ресурсам (Пономаренко et al., 2023; , Štěránová, 2022; , Михальчи, 2021). Инклюзивное образование, подразумевающее равный доступ к знаниям для всех, требует особого инструментария и методических подходов, которые могут быть обеспечены средствами информационно-коммуникационных технологий (Husnutdinova, 2017; Кожанова, 2021).

Цифровая образовательная среда предоставляет разнообразные ресурсы и обучение на основе индивидуальных потребностей, что повышает мотивацию студентов и способствует формированию необходимых жизненных компетенций (Гусейнова, 2021). Например, исследования подтверждают, что правильная организация дистанционного обучения позволяет учитывать специфику особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, что значительно влияет на их образовательный процесс (Гусейнова, 2021). Инклюзивная модель обучения не только расширяет доступ к образовательным материалам, но и снижает риски сегрегации и маргинализации учащихся (Сардарова, 2024).

При переходе к инклюзивному подходу в образовании важность педагогической подготовки и психологической готовности преподавателей не может быть переоценена. Авторы подчеркивают, что для успешного внедрения инклюзивных стратегий необходимы профессиональные навыки и эмоциональный интеллект педагогов, что способствует созданию комфортной образовательной среды (Сардарова, 2024; , Коробейников & Kuzmicheva, 2019). Понимание и применение цифровых технологий помогают педагогам более эффективно взаимодействовать с учащимися, улучшая качество образования для всех участников учебного процесса (Ананьев & Кайгородова, 2020).

Следует отметить, что эффективность цифровизации в инклюзивном образовании также напрямую зависит от наличия инфраструктуры и технологий, которые должны быть адаптированы для удовлетворения специфических образовательных нужд (A et al., 2019). Поскольку образовательные сотрудники и родители играют ключевую роль в поддержке учеников с ограниченными возможностями, постоянное профессиональное развитие и обучение в области цифровых технологий становится неотъемлемой частью подготовки системы инклюзивного образования (Shapovalova & Shklyar, 2019).

Таким образом, интеграция цифровых технологий в инклюзивное образование не только упрощает доступ к учебным материалам, но и способствует созданию более эффективной и персонализированной

образовательной среды, которая отвечает различным потребностям учащихся. Это, в свою очередь, гарантирует более высокое качество образования и удовлетворение образовательных потребностей всех учеников.

Принцип открытости и взаимодействия.

В условиях инклюзивного образования принцип открытости и взаимодействия играет ключевую роль в оценке образовательных потребностей студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями. Открытость образовательного процесса включает в себя как его доступность, так и возможность получения адаптированных образовательных услуг, направленных на полноценную интеграцию этих студентов в общество.

Одной из основных составляющих реализации инклюзивного образования является подготовка педагогических кадров, способных разрабатывать и внедрять адаптированные программы обучения. Подготовка педагогов для работы с инклюзивными группами должна включать систематическое профессиональное развитие и повышение квалификации (Krasnoperovtseva et al., 2020; Krasnoperovtsev, 2018). Это включает формирование методико-инклюзивной компетентности, которая помогает преподавателям осваивать и применять специальный образовательный контент (Krasnoperovtsev, 2018).

Кроме того, необходимо учитывать значимость цифровых технологий в инклюзивном образовании. Современные исследования подчеркивают, что использование цифровых инструментов может значительно улучшить доступ к академическим ресурсам и создать более интерактивную образовательную среду для студентов с ограниченными возможностями (Lobanova & Nazarova, 2023; Margolis et al., 2017). Это требует готовности преподавателей к внедрению цифровых технологий, что может повышать качество образовательного процесса и способствует более успешной социализации студентов в образовательной среде (Khrustaleva, 2024; Margolis et al., 2017).

Также акцентируется внимание на важности социальной информации и коммуникаций в образовательной практике. Принцип открытых систем предполагает активное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса — студентами, преподавателями и администрацией (Pushkarev & Pushkareva, 2019). Это взаимодействие может облегчаться, например, через современные платформы дистанционного обучения, которые обеспечивают доступность и открытость образовательных ресурсов для всех студентов, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности (Зуев, 2023).

Еще одним важным аспектом является необходимость разработки образовательных программ и инициатив, направленных на адаптацию учебных материалов с учетом уникальных потребностей студентов с особыми потребностями. Важно, чтобы такие программные решения основывались на исследовательских данных и практических подходах, позволяющих учитывать индивидуальные особенности обучающихся (Andreenkova et al., 2022; Астахова, 2018).

Таким образом, создание инклюзивной образовательной среды, в которой принцип открытости и взаимодействия интегрирован в каждую из образовательных практик, требует комплексного подхода, охватывающего профессиональную подготовку педагогов, применение современных цифровых технологий и активное социальное взаимодействие.

Принцип непрерывности и развития.

Принцип непрерывности и развития в оценке особых образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования играет важную роль в создании доступной образовательной среды для всех учеников, включая тех, кто имеет ограниченные возможности здоровья. Образование стало более гибким благодаря внедрению технологий, которые позволяют адаптировать учебные материалы под индивидуальные нужды студентов. В исследованиях подчеркивается, что электронные технологии, такие как электронные ресурсы и дистанционное обучение, значительно повышают качество инклюзивного образования, обеспечивая доступ к различным методическим ресурсам и поддерживая усвоение знаний (Пономаренко et al., 2023; , Михальчи, 2021).

Адаптация учебных материалов и создание специальных дидактических ресурсов для детей с ограниченными возможностями являются важными аспектами успешной реализации инклюзии. Комплексный подход к обучению подчеркивает необходимость не только в учебниках и методических материалах, но и в компетенциях учителей, которые должны быть подготовлены к работе с разнообразными образовательными потребностями учеников (Нурбекова et al., 2023; , Rudneva & Shipilova, 2022). Важно отметить, что инклюзивная образовательная модель требует от педагогов специализированных знаний и высоких навыков, чтобы удовлетворить запросы обучающихся (Кожанова, 2021).

В контексте инклюзивного образования принцип непрерывности также подразумевает мониторинг и оценку образовательных потребностей учеников на всех уровнях образования. Это позволяет своевременно корректировать образовательные маршруты, создавая индивидуализированные планы, которые учитывают особенности и потребности каждого ребенка (Shapovalova & Shklyar, 2019; , Lukjanova & Utenkova, 2015). Исследования подтверждают, что ранняя диагностика и профилактика проблем с обучением критически важны для достижения высоких результатов в инклюзивных классах (Кожанова, 2021).

Кроме того, практика показала, что взаимодействие с родителями и сообществом играет ключевую роль в формировании эффективной образовательной среды для детей с особыми потребностями. Это взаимодействие не только помогает лучшему пониманию потребностей детей, но и расшатывает стереотипы о способности таких детей к обучению и успешной социализации (Astoyants et al., 2022; , Сат, 2024). Таким образом, интеграция активного участия родителей и педагогов в образовательные процессы должна стать нормой.

Наконец, необходимо отметить важность изменения образовательной инфраструктуры для создания инклюзивных условий. Одной из основных задач является устранение архитектурных и организационных барьеров, которые могут препятствовать участию детей с ограниченными возможностями в учебном процессе (Lukjanova & Utenkova, 2015; , Подлеснов & Щербакова, 2017). Системный подход к проектированию и реализации инклюзивного образования является залогом успешной интеграции всех учащихся независимо от их индивидуальных особенностей.

В заключение, принцип непрерывности и развития в оценке особых образовательных потребностей является многогранным процессом, который требует комплексного подхода, включая адаптацию образовательных программ, подготовку педагогов и взаимодействие с родителями, что в конечном счете приводит к более эффективному инклюзивному образованию.

Принцип доступности и адаптации образовательной среды.

Принцип доступности и адаптации образовательной среды к оценке особых образовательных потребностей является ключевым аспектом инклюзивного образования. Он предполагает, что образовательные учреждения должны создавать условия, обеспечивающие равный доступ и возможности для всех учащихся, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности. Исследования показывают, что адаптация учебной среды к таким потребностям включает в себя не только физические изменения, но и изменения организационного и педагогического характера, что в свою очередь способствует созданию безопасной и поддерживающей атмосферы для обучения (Ostapenko, 2021; , Silaeva, 2021).

Важным компонентом инклюзивной образовательной среды является её психологическая составляющая. Психологическая безопасность учебного пространства позволяет учащимся раскрывать свой потенциал, что подтверждается исследованиями, изучающими связи между психологическим благополучием студентов и характеристиками образовательной среды (Baklanova et al., 2018; , Kukuev, 2022; , Laktionova et al., 2020). Создание уважительного и поддерживающего климата в классе способствует не только акцептации различий среди учащихся, но и повышению их успеваемости и общей удовлетворенности от учебного процесса (Kukuev, 2022; , Laktionova et al., 2020). Исследования также подчеркивают важность социокультурной безопасности как компонента доступности образовательной среды, который позволяет обеспечить инклюзивность ("Социокультурная безопасность образовательной среды вуза", 2018).

Что касается цифровизации образования, то она значительно улучшает доступность образовательных ресурсов для учеников с особыми потребностями. Современные технологии предлагают множество инструментов для индивидуализации обучения, эти ресурсы можно использовать для создания адаптивных образовательных траекторий, отвечающих специфическим нуждам каждого ученика (Petrov et al., 2023; , Golovanova et al., 2022). Это подчеркивает важность подготовки педагогов,

которые должны быть готовы к внедрению цифровых компетенций для успешной работы в инклюзивной образовательной среде (Кочемасова et al., 2023).

Не менее важно учитывать индивидуальные аспекты процесса адаптации. Педагогическая поддержка, направленная на создание условий для успешной адаптации учащихся, признается ключевым фактором в обеспечении доступа к качественному образованию (Эхаева, 2023; , Киселева et al., 2022). Программы, направленные на развитие коммуникативной компетенции и самоуправления у студентов, тоже играют важную роль в улучшении их адаптации и вовлеченности в учебный процесс (Kostikova, 2021; Kulikova & Яковлева, 2018). В конечном счете, создание инклюзивной образовательной среды требует комплексного подхода, включающего в себя как изменения в инфраструктуре, так и в образовательной практике.

Таким образом, принцип доступности и адаптации образовательной среды к оценке особых образовательных потребностей является сложной системой, которая требует активного сотрудничества всех участников образовательного процесса, включая педагогов, студентов и родителей. Внедрение эффективных подходов и технологий в обучение может значительно улучшить ситуацию с доступом к образованию для всех категорий учащихся.

Принцип поддержки и сопровождения.

Поддержка и сопровождение учебного процесса для детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования являются ключевыми компонентами для успешной интеграции и развития этих учеников. В этой связи педагогическое сопровождение включает не только технические аспекты обучения, но и более глубокую работу, направленную на духовно-нравственное развитие личности и формирование социальной адаптации (Divnogortseva et al., 2019). Педагогическое сопровождение и поддержка рассматриваются как взаимодополняющие процессы, где первое подразумевает планомерную помощь, включая коррекцию и адаптацию образовательных сценариев, а второе — просто повседневное поддержание и активное вовлечение детей в образовательный процесс (Divnogortseva et al., 2019).

Инклюзивное образование требует высокой квалификации и особой подготовки от педагогов, взаимодействующих с детьми с различными образовательными потребностями. Профессиональные особенности работы с такими детьми обуславливают необходимость формирования целой системы методико-педагогической поддержки, где дефектологи и другие специалисты должны быть готовы к оказанию помощи в сложных и стрессовых условиях, с которыми они могут столкнуться (Shapovalova & Shklyar, 2019; Krasnoperovtsev, 2018). Важность формирования специальной педагогической компетенции в условиях инклюзивного образования подчеркивается рядом авторов, которые акцентируют внимание на необходимости постоянного повышения

квалификации, а также на адаптации образовательных программ под индивидуальные потребности детей (Krasnoperovtsev, 2018).

Для успешного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями существует потребность в включении родителей в образовательный процесс и развитии партнерских отношений между педагогами и семьями. Применение методик индивидуализации образования через педагогическое проектирование, как подчеркнуто в работах (Smolina, 2017), позволяет более эффективно поддерживать инициативу и саморазвитие детей в процессе их обучения. Педагогическое партнерство, основанное на взаимодействии "педагог-родитель-ребенок", функционально важно для обеспечения поддержки детей и формирования положительной обучающей среды (Smolina, 2017; Skakhina, 2024).

Еще одним важным аспектом является социально-психологическая поддержка, которая необходима для создания комфортной атмосферы в образовательных учреждениях. Это включает в себя различные механизмы, которые могут помочь детям с ограниченными возможностями адаптироваться к общеобразовательной среде. Такие стратегии включают организацию психологических консультаций и создание специальных программ по организации учебного процесса для студентов с ООП (Aismontas & Odintsova, 2017).

Следовательно, интеграция различных аспектов педагогического, социального и психологического сопровождения способствует созданию инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию всех детей, вне зависимости от их индивидуальных образовательных потребностей. Педагогическое сопровождение должно быть комплексным и включать как профессиональную, так и эмоциональную поддержку со стороны всех участников образовательного процесса.

Принцип ориентации на жизненные навыки.

Принцип ориентации на жизненные навыки в оценке особых образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования является основополагающим подходом для достижения успешной интеграции учащихся с ограниченными возможностями в образовательный процесс. Инклюзия становится важной стратегией в рамках современных образовательных стандартов, что связано с необходимостью создания образовательных ресурсов и условий, ориентированных на конкретные потребности учащихся и их способности.

Инклюзивное образование требует от педагогов не только применения специальной методологии, но и формирования у студентов навыков самоопределения и социальной адаптации. В этом аспекте важным является использование вспомогательных технологий, которые могут поддерживать студентов с ООП, повышая их автономию и вовлеченность в образовательный процесс (Белоглазов et al., 2018; Кожанова, 2021). Актуальным является и процесс подготовки педагогов к работе в инклюзивной среде, где особенно важна личная готовность и профессиональная компетенция в использовании

адаптированных образовательных подходов и технологий (Aubakirova et al., 2024; Lobanova & Nazarova, 2023).

По данным исследования, одними из значимых педагогических условий для успешной реализации инклюзивного образования являются наличие специализированных дидактических материалов и программ, адаптированных на жизненные навыки, а также создание поддерживающей образовательной среды для детей с ООП (Kuznetsov & Vericheva, 2023; Esengulova et al., 2023). Это подразумевает активное вовлечение таких студентов в участие в волонтерских и других активностях, которые способствуют их социализации и самоактуализации (Kuznetsov & Vericheva, 2023). Кроме того, необходимо подчеркнуть важность психологической подготовки преподавателей при работе с детьми с особыми образовательными потребностями, что в свою очередь требует развития их эмоционального интеллекта (Сардарова, 2024).

Важным аспектом инклюзивного образования является учет этнокультурных особенностей, что также может повлиять на разработку образовательных программ и подходов, способствующих лучшему пониманию и взаимодействию среди учащихся с различным культурным опытом (Сучков, 2020). Инклюзивность должна стать не только обязательным требованием, но и естественным элементом образовательного пространства, обеспечивающим доступность и равные возможности для всех учащихся. Необходимо также обратить внимание на значения, которые придаются совместной деятельности между учащимися с ООП и их сверстниками, что формирует инклюзивную культуру в образовательных учреждениях (Sh & Kokhan, 2022).

Таким образом, интеграция принципов ориентированности на жизненные навыки в процессы оценки и поддержки образовательных потребностей в условиях инклюзивного образования требует комплексного подхода, вовлекающего педагогические, психологические и культурные аспекты, что в свою очередь приводит к более полноценной и эффективной реализации инклюзии в образовательной практике.

Принцип социальной интеграции.

Социальная интеграция детей с особыми образовательными потребностями является основополагающим элементом инклюзивного образования, который способствует созданию равных возможностей для всех учащихся и тем самым удовлетворяет их особые образовательные потребности. В современных образовательных средах инклюзия подразумевает не только присутствие детей с ООП в общеобразовательных организациях, но и необходимость активного вовлечения их в учебный процесс, что необходимо для эффективной социализации и формирования социальной идентичности (Rachkovskaya, 2016; Naberushkina & Besschetnova, 2023).

Важным аспектом успешного внедрения инклюзивного образования является использование современных информационных технологий и электронных ресурсов. Адаптация цифровых технологий к потребностям

студентов с особыми образовательными потребностями может значительно улучшить процесс обучения, обеспечивая доступ к множеству ресурсов и методов обучения, что, в свою очередь, способствует формированию необходимых компетенций для интеграции этих учащихся в общество (Пономаренко et al., 2023). Это особенно актуально в условиях современных одиночных схем обучения, когда инклюзия становится ключевым фактором успеха (Владимирович, 2019).

Тем не менее, важно осознавать, что инклюзивное образование сталкивается с рядом вызовов. Во-первых, речь идет о недостаточной подготовленности педагогов к работе с учащимися с ООП, что влияет на качество реализации инклюзивных программ (Esengulova et al., 2023; Хайдарова, 2025). Кроме того, Рачковская также отмечает, что индивидуализация образовательного процесса должна сопровождаться разработкой демократии в обучении, что позволит учащимся с ограничениями развивать свои навыки в более безопасной и поддерживающей среде (Rachkovskaya, 2016; Rachkovskaya, 2015).

Еще одним важным аспектом является необходимость уделять внимание социально-психологической безопасности студентов с ООП. Наберушкина и Бесщетнова подчеркивают, что создание безопасной атмосферы для коммуникации способствует эффективному взаимодействию и позволяет учащимся с ООП развивать социальные навыки, которые необходимы для их интеграции (Naberushkina & Besschetnova, 2023). Данная концепция социальной интеграции, конструируемая через образовательную среду, подразумевает не только возможность обучения, но и формирование чувства принадлежности к сообществу, что крайне важно для формирования толерантности и социальной взаимосвязи среди всех учащихся (Volchenkova, 2019).

Таким образом, интеграция детей с ООП в общеобразовательные организации является непростым, но необходимым процессом, который требует комплексного подхода, включающего подготовку педагогов, использование современных технологий и создание безопасной социальной атмосферы. Только через взаимное уважение и понимание мы можем обеспечить настоящую инклюзию, извлекая выгоды как для учащихся с ООП, так и для всей образовательной среды в целом (Абу-Талеб, 2021; Pushkarev & Pushkareva, 2019).

2 Методы и инструменты диагностики особых образовательных потребностей

Материал данного раздела в большей степени содержит информативный характер для педагогов, поскольку посвящен вопросам диагностики (оценки) особых образовательных потребностей, которую проводят специалисты в сфере образования. В данный период, как известно, в стране идет процесс перехода от медицинской модели инклюзивного образования к социально-педагогической. Это означает также, что одновременно идет процесс трансляции опыта специального образования в общеобразовательные организации, поскольку согласно приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования», в каждой школе должна быть создана и функционировать служба психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

В состав данной службы входят не только специалисты (дефектологи, психологи, логопеды и др.), но и педагоги, и представители администрации школы. Процесс оценки особых образовательных потребностей, так же как процесс психолого-педагогического сопровождения обучающегося проходит в командном стиле, в тесном взаимодействии всех членов службы. В этой связи педагогам школы также необходимо иметь представление и первоначальные знания о различных методах и инструментах диагностики особых образовательных потребностей с целью создания необходимых специальных условий для обучающихся.

Оценка особых образовательных потребностей обучающихся – это комплексный процесс выявления индивидуальных затруднений и возможностей ребенка, которые требуют создания специальных условий обучения. Она направлена на определение уровня развития познавательных, речевых, моторных, социальных и эмоциональных навыков с целью адаптации образовательного процесса.

Особые образовательные потребности могут быть обусловлены разными факторами, включая следующие:

- нарушения интеллектуального, речевого, психического и сенсорного развития;
- задержку психического развития (ЗПР);
- расстройства аутистического спектра (PAC);
- ранний детский аутизм (РДА);
- дефицит внимания и гиперактивность (СДВГ);
- эмоционально-волевые трудности, связанные с тревожностью, нарушением поведения;
- социальные факторы (например, недостаточная социализация, сложные условия воспитания) и другие.

К целям диагностики (оценки) особых образовательных потребностей относятся:

- выявление индивидуальных образовательных потребностей – определение сильных и слабых сторон развития ребенка;
- определение образовательного маршрута – разработка адаптированных программ обучения, коррекции и сопровождения;
- выявление потенциала развития – определение перспективных направлений обучения, социализации и реабилитации;
- мониторинг динамики развития – отслеживание изменений в образовательных и поведенческих характеристиках ребенка;
- обоснование необходимости специальных условий обучения – определение программ обучения, сопровождения педагогом-ассистентом, технических средств и других мер поддержки.

В настоящее время можно выделить следующие виды диагностики (оценки) особых образовательных потребностей:

По времени проведения:

- 1) Первоначальная диагностика – проводится на этапе поступления ребенка в организацию образования или при первых признаках трудностей.
- 2) Текущая (мониторинговая) диагностика – проводится регулярно в процессе обучения для корректировки образовательного маршрута.
- 3) Итоговая диагностика – оценивает достижения ребенка, эффективность коррекционно-развивающей работы.

По методам проведения:

- 1) Педагогическая диагностика – анализ учебных достижений, наблюдение за поведением, тестирование.
- 2) Психолого-педагогическая диагностика – оценка когнитивных функций, мотивации, эмоционального состояния, ведущей деятельности ребенка (игровой, учебной).
- 3) Медицинская диагностика – определение неврологических, психофизиологических особенностей, сенсорных нарушений.
- 4) Социальная диагностика – изучение семейной среды, социальной адаптации ребенка.

По уровню охвата:

- 1) Индивидуальная диагностика – изучение особенностей конкретного ребенка.
- 2) Групповая диагностика – оценка состояния и потребностей целого класса или группы детей.
- 3) Системная диагностика – анализ образовательной среды, выявление факторов, влияющих на детей с ОП.

Оценка особых образовательных потребностей проводится с помощью различных методов, среди которых основными являются:

- Наблюдение – анализ поведения ребенка в учебной и игровой деятельности.

- Беседа – интервью с ребенком, педагогами, родителями.
- Психодиагностическое тестирование – использование стандартных методик (например, ЛЧПР, РЕР-3 и др.).
- Анализ продуктов деятельности – изучение тетрадей, рисунков, поделок, письменных работ.
- Экспертная оценка – заключения специалистов (психологов, дефектологов, логопедов, врачей).
- Анкетирование и опросники – получение данных от педагогов, родителей, самого ребенка.

Поскольку данные рекомендации охватывают область инклюзивной практики в общеобразовательных школах далее будем использовать термин «оценка особых образовательных потребностей».

По результатам оценки особых образовательных потребностей формируются следующие документы:

- индивидуальный образовательный маршрут в виде индивидуального учебного плана и индивидуальной учебной программы, учитывающей особые потребности ребенка;
- рекомендации по адаптации учебного процесса – методики преподавания, формы обучения и др;
- индивидуально-развивающие программы с целью коррекционной работы – логопедические занятия, занятия с психологом, специальные упражнения и др.
- направление на ПМПК (психолого-медицинско-педагогическую консультацию), с целью определения рекомендации по программе обучения и поддержки специалистов для ребенка с ограниченными возможностями развития.

Оценка особых образовательных потребностей обучающихся играет важную роль в системе инклюзивного образования, поскольку позволяет:

- создать условия для успешного обучения детей с ООП;
- предотвратить школьную неуспеваемость и вторичные нарушения;
- повысить уровень социальной адаптации и интеграции ребенка в коллектив;
- обеспечить поддержку педагогам в работе с детьми с ООП.

Таким образом, оценка особых образовательных потребностей – это непрерывный и комплексный процесс, который обеспечивает индивидуализацию обучения, поддержку детей с особыми потребностями и их полноценное включение в образовательную среду. Она позволяет не только выявлять трудности, но и разрабатывать эффективные стратегии их преодоления, создавая условия для личностного роста и социальной адаптации ребенка.

Оценка особых образовательных потребностей играет ключевую роль в создании условий для эффективного обучения, личностного развития и успешной социальной адаптации детей с различными нарушениями. Ее значимость можно рассмотреть с нескольких точек зрения:

- 1) Обеспечение индивидуального подхода в обучении.

Каждый ребенок с ООП имеет уникальные особенности когнитивного, эмоционального и социального развития, в связи с этим грамотная оценка особых образовательных потребностей позволяет:

- определить уровень актуального развития и зоны ближайшего развития ребенка;
- выявить сильные и слабые стороны его познавательной деятельности;
- разработать индивидуальный образовательный маршрут с учетом его потребностей;
- подобрать оптимальные методы и средства обучения, обеспечивающие максимальную вовлеченность ребенка в образовательный процесс.

2) Разработка эффективных индивидуально-развивающих программ.

Результаты оценки особых образовательных потребностей помогают специалистам (педагогам, психологам, логопедам, дефектологам) разрабатывать индивидуальные или групповые развивающие программы, направленные на:

- развитие познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, речи);
- улучшение учебных навыков (чтение, письмо, счет);
- коррекцию эмоционально-волевой сферы (развитие самоконтроля, снижение тревожности);
- формирование коммуникативных и социальных умений.

3) Предупреждение вторичных нарушений и социальных трудностей.

Необходимо помнить, что отсутствие своевременной оценки особых образовательных потребностей может привести к таким последствиям, как:

- ухудшение учебной мотивации и формированию стойкого негативного отношения к обучению;
- усиление тревожности, стрессов, проблем с самооценкой;
- социальная изоляция ребенка, трудности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми;
- формирование дезадаптивного поведения, конфликтности или замкнутости.

Своевременная оценка особых образовательных потребностей позволяет минимизировать эти риски, адаптировать образовательный процесс и создать комфортную развивающую среду.

4) Взаимодействие педагогов, специалистов и родителей.

Оценка особых образовательных потребностей способствует эффективному взаимодействию всех участников образовательного процесса, в связи с чем:

- педагоги получают четкое понимание особенностей ученика и могут корректировать методы преподавания;
- специалисты (логопеды, психологи, дефектологи) разрабатывают рекомендации по развитию и коррекции;
- родители получают информацию о возможностях и потребностях ребенка, что позволяет им оказывать поддержку дома и взаимодействовать с педагогами.

5) Формирование условий для успешной социальной адаптации.

Социальная адаптация детей с ООП во многом зависит от того, насколько грамотно организовано их обучение и сопровождение, поскольку оценка особых образовательных потребностей помогает:

- подобрать оптимальные формы и методы социализации (совместное обучение со сверстниками, сопровождение педагога-ассистента, инклюзивные практики);
- выявить и устранить факторы, мешающие ребенку адаптироваться в коллективе;
- сформировать у него уверенность в своих силах, улучшить коммуникативные навыки и способность к самостоятельному взаимодействию с окружающим миром.

Следовательно, оценка особых образовательных потребностей – это не просто инструмент оценки, а важнейший этап построения образовательного процесса, ориентированного на возможности и потребности ребенка. Она позволяет своевременно выявлять трудности, адаптировать обучение, снижать уровень стресса и повышать качество жизни ребенка, помогая ему не только успешно учиться, но и гармонично развиваться в обществе.

Принципы оценки особых образовательных потребностей

Принципы оценки особых образовательных потребностей – это ключевые подходы, которые обеспечивают объективность, полноту и эффективность выявления образовательных затруднений и потребностей ребенка. Предлагаем ниже рассмотреть основные принципы.

1) Комплексный подход.

Оценка особых образовательных потребностей должна учитывать все аспекты развития ребенка:

- Когнитивные процессы (память, внимание, мышление, восприятие);
- Эмоционально-волевая сфера (мотивация, уровень тревожности, саморегуляция);
- Речевая деятельность (понимание речи, экспрессивная речь, коммуникативные навыки, письмо и чтение);
- Социальное поведение (взаимодействие со сверстниками и взрослыми, навыки самообслуживания, адаптация к социальной среде);
- Физическое развитие (моторика, координация, общее состояние здоровья).

Такой подход помогает избежать однобоких выводов и выявить реальные потребности ребенка.

2) Индивидуальный подход.

Каждый ребенок с ООП имеет уникальные особенности развития, поэтому оценка особых образовательных потребностей должна:

- Опираться на индивидуальные характеристики ребенка;
- Учитывать его сильные и слабые стороны;
- Строиться на анализе динамики развития.

Диагностические методики должны быть адаптированы под конкретные особенности ребенка, включая уровень его вербальной и когнитивной зрелости.

3) Динамичность и процессуальность.

Оценка особых образовательных потребностей не является разовым мероприятием. Она должна проводиться на разных этапах развития ребенка, чтобы:

- Отслеживать изменения в его состоянии;
- Корректировать образовательный маршрут;
- Подбирать наиболее эффективные стратегии обучения и поддержки.

Регулярные диагностические мероприятия позволяют своевременно реагировать на изменения и корректировать образовательную траекторию.

4) Ориентация на зону ближайшего развития.

Диагностика должна выявлять не только имеющиеся дефициты, но и потенциальные возможности ребенка. Это позволяет строить образовательный процесс так, чтобы он способствовал максимальному развитию ребенка, ориентируясь на зону ближайшего развития.

5) Использование различных методов и методик.

Для точной оценки особых образовательных потребностей необходимо сочетать различные методы исследования:

- Наблюдение (в естественной среде, в учебной деятельности);
- Беседа (с ребенком, родителями, педагогами);
- Тестирование (психологические и педагогические тесты, направленные на оценку интеллекта, внимания, памяти, речи и других функций);
- Анализ продуктов деятельности (тетради, рисунки, поделки и др.);
- Экспериментальные методы (постановка специальных задач, моделирование ситуаций).

Такой мультиаспектный подход позволяет получить объективную картину развития ребенка.

6) Коллективный характер оценки особых образовательных потребностей.

Оценка особых образовательных потребностей должна проводиться командой специалистов, в которую могут входить:

- Педагог (учитель, педагог-ассистент);
- Психолог;
- Логопед;
- Дефектолог;
- Медицинские специалисты (невролог, психиатр, педиатр).

Совместная работа специалистов позволяет учесть все аспекты состояния ребенка и предложить наиболее эффективные формы поддержки.

7) Этичность и комфортные условия оценки особых образовательных потребностей.

Важно, чтобы оценка ООП проводилась в обстановке, которая минимизирует стресс для ребенка. Основные принципы:

- Уважение к личности ребенка;
- Недопустимость критики или негативных оценок;
- Создание благоприятной атмосферы, способствующей проявлению возможностей ребенка.

Также оценка ООП должна учитывать эмоциональное состояние ребенка и его потребности в поддержке со стороны взрослых.

8) Включение родителей в процесс оценки ООП.

Родители играют ключевую роль в обучении и развитии ребенка, поэтому их мнение и наблюдения необходимо учитывать. Процесс оценки ООП должен включать:

- Обсуждение с родителями поведения и особенностей ребенка в повседневной жизни;
- Разъяснение результатов диагностики в доступной форме;
- Совместное планирование стратегии образовательного сопровождения.

9) Практическая направленность

Цель оценки особых образовательных потребностей – не просто выявить особенности ребенка, а определить пути его поддержки. Все полученные данные должны использоваться для:

- Разработки адаптированных программ обучения;
- Определения специальных условий образования;
- Подбора эффективных методов педагогического воздействия.

Таким образом, оценка особых образовательных потребностей – это непрерывный, многоаспектный процесс, направленный на выявление образовательных потребностей ребенка и создание условий для его успешного обучения и развития. Она должна быть комплексной, динамичной, ориентированной на потенциал ребенка и проводиться с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей.

Ниже предлагаем педагогам ознакомиться с современными эффективными методиками, которые используются специальными педагогами (дефектологи, логопеды, психологи) в ходе оценки особых образовательных потребностей обучающихся и оказанию им поддержки. Предлагаемые методики могут использоваться в ходе деятельности служб психолого-педагогического сопровождения при взаимодействии специалистов и педагогов школы.

Российские авторы С. Д. Забрамная, О. В. Боровик представляют материал Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей», который нацелен дополнить имеющиеся у специалистов данные о ребенке. Они рекомендуют специалистам вначале тщательно изучить медицинскую и педагогическую документацию, поскольку анализ полученных данных позволяет проводить обследование ребенка с учетом его индивидуальных возможностей и особенностей. К примеру, детей с выраженным отставанием в развитии и малоконтактных целесообразно обследовать с помощью игрового материала. Этот же материал следует широко привлекать и при обследовании

детей с нарушениями речи и слуха дошкольного возраста. Важно, чтобы предлагаемые задания были восприняты и выполнены ими без значительного участия речи и возможного напряжения.

Школьникам, которые отрицательно относятся к отдельным учебным предметам из-за постоянной неуспеваемости, целесообразно предлагать задания в занимательной, игровой форме. При обследовании детей с повышенной истощаемостью необходимо использовать те задания, с помощью которых интересующие исследователя особенности психики могут быть раскрыты в максимально короткие сроки.

Для установления контакта с ребенком и создания комфортной обстановки эффективным средством является изобразительная деятельность. Рисование проходит наиболее естественно, если взрослый не демонстрирует явного наблюдения, а занят каким-либо своим делом. Важно позволить ребенку почувствовать себя свободно, как если бы он находился один. Начинать беседу с ним следует только после того, как он успокоится или сам проявит инициативу. Разговор можно начать с вопросов о его рисунке, используемых цветах и материалах. Также стоит обратить внимание, способен ли ребенок рисовать на самостоятельно выбранную тему и насколько устойчив его интерес к занятию.

Исследования показывают, что анализ детского рисунка может предоставить ценную дополнительную информацию о его интеллектуальных возможностях и помочь в дифференциальной диагностике различных состояний личности (например, характер рисунков может отличаться при эпилепсии или шизофрении). Установлено, что особенности рисунков коррелируют со степенью интеллектуального снижения.

Так, дети легким нарушением интеллекта могут рисовать на свободные темы, однако часто отклоняются от первоначальной идеи, добавляя несвязанные элементы. Их изображения нередко содержат нарушения логики композиции. В процессе рисования они могут использовать карандаши разных цветов или, напротив, выполнять всю работу одним цветом, даже если это логически не оправдано. При этом они более критично относятся к своим работам по сравнению с детьми с более выраженными нарушениями интеллекта. Изобразительная деятельность вызывает у них положительные эмоции.

Дети с умеренным нарушением интеллекта (в основном такие дети получают поддержку в КППК, РЦ и системе социальной защиты) выбирают крайне ограниченный круг тем, часто повторяя ранее нарисованное. Они легко отвлекаются, а их изображения состоят из несвязанных элементов. Обычно используются один-два цвета, без логического обоснования их выбора. Эти дети не могут выполнить предметное изображение, не критичны к своим работам и во время рисования могут переключать внимание на посторонние предметы, забывая инструкцию.

Помимо рисования, эффективным средством установления контакта является беседа. В ходе разговора можно получить важную информацию о причинах нарушений в развитии и поведении ребенка, поэтому беседа должна быть структурированной и целенаправленной. В процессе рекомендуется выяснить:

- насколько точно ребенок осознает информацию о себе, своей семье, родственниках и друзьях (например, знает ли свое полное имя, возраст, различает ли понятия «семья», «родственники», «соседи»);
- его представления о времени (понимание часов, времен года, природных явлений);
- пространственную ориентировку (понимание понятий «лево», «право», «вверх», «вниз», «далеко», «близко»);
- знания об окружающем мире (сведениях о стране, значимых событиях, известных личностях).

Очередность и формулировка вопросов могут варьироваться в зависимости от возраста и особенностей ребенка. В случаях, когда ребенок испытывает трудности с речью или слухом, устные вопросы можно заменить визуальными материалами. Например, изображения нелепых ситуаций вызывают у детей эмоциональный отклик и побуждают к высказываниям, что помогает выявить уровень их понимания и коммуникативных навыков.

После установления необходимого контакта с ребенком с помощью перечисленных выше методов (свободная игра, рисование, беседа) можно переходить к изучению его восприятия, памяти, мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы, личности в целом, а также уровня освоенных школьных знаний. Для этого используются различные материалы и оборудование, такие как игрушки, таблицы, а также психологические методики. В ходе исследования важно учитывать ряд общих аспектов.

Понимание инструкции и цели задания

Перед тем как предложить ребенку любое задание, необходимо дать ему соответствующую инструкцию. Важно определить, воспринимает ли ребенок инструкцию и пытается ли ее осмыслить. Дети с сохранным интеллектом внимательно слушают объяснение и, если что-то непонятно, уточняют или просят повторить. В то же время дети с интеллектуальными нарушениями, дефицитом внимания или сниженной работоспособностью часто не концентрируются на инструкции, начинают выполнять задание, не дослушав его до конца, действуя наугад.

Необходимо определить, какой тип инструкции наиболее понятен ребенку:

- устная;
- устная с наглядным сопровождением;

- безречевая (только наглядный показ).

Дети с сохранным интеллектом и хорошим слухом, как правило, справляются с заданиями по устной инструкции, а иногда даже по одному лишь наглядному примеру.

Например, если ребенку показать картинку с вынимающимися вкладышами, затем вынуть их и положить рядом, он обычно понимает, что их нужно вставить обратно в соответствующие места. В другом случае, если перед ребенком разместить изображение с нелепыми ситуациями («Нелепицы»), интеллектуально сохранный ребенок самостоятельно укажет на них. Однако детям с нарушениями интеллекта необходимо давать дополнительные инструкции или наводящие вопросы: в первом случае — «Положи на место», во втором — «Что здесь нарисовано неправильно?».

Дети с выраженным интеллектуальными нарушениями начинают понимать задание только после демонстрации взрослым. Также важно проверить, может ли ребенок удерживать инструкцию в памяти, поскольку дети с нарушениями интеллекта, дефицитом внимания и нарушениями памяти часто забывают указания и не могут довести работу до конца.

Характер выполнения заданий

Важно определить, выполняет ли ребенок задание с интересом или формально, а также насколько устойчив его интерес. Наибольших успехов добиваются дети, работающие целенаправленно, тогда как хаотичность, потеря концентрации и «соскальзывание» с решения встречаются чаще у детей с задержками развития и умственной отсталостью.

Следует обратить внимание на способы решения задач: дети с сохранным интеллектом стараются находить рациональные методы, тогда как умственно отсталые действуют шаблонно или неадекватно.

Необходимо также оценить сосредоточенность ребенка и его работоспособность: одни дети остаются внимательными, другие быстро утомляются. Важно выяснить, вызвано ли это неспособностью концентрироваться или быстрой истощаемостью.

Еще один значимый аспект — умение пользоваться помощью. Чем лучше ребенок воспринимает подсказки и применяет их в дальнейшем, тем выше его обучаемость. Например, если ребенку зачитывают текст и просят пересказать, одним достаточно повторного прочтения, другим нужны дополнительные вопросы или иллюстрации. Интеллектуально сохранные дети способны использовать помощь для решения аналогичных задач, тогда как умственно отсталых это редко приводит к значительному улучшению результата.

Наконец, важно оценить, контролирует ли ребенок свои действия на каждом этапе и способен ли прилагать волевые усилия для выполнения задания.

Реакции ребенка на результаты работы.

Как правило, *дети с сохранным интеллектом* способны дать оценку проделанной ими работе. Они радуются своим успехам и огорчаются по поводу неудач.

Некоторые *дети с трудностями поведения* делают вид, что их не волнует отсутствие необходимых достижений.

Дети с нарушениями интеллекта не всегда в состоянии правильно оценить результаты своей работы. Однако они не безразличны к оценке их деятельности со стороны окружающих.

Дети с тяжелыми нарушениями интеллекта не могут оценить свою работу и безразличны к мнению о ней окружающих.

Общая эмоциональная реакция на факт обследования.

Дети с сохранным интеллектом обнаруживают во время обследования известную стеснительность и настороженность.

Безразличное отношение к факту обследования, а иногда и фамильярное отношение к членам комиссии чаще всего встречается у детей с нарушениями интеллекта.

Некоторые дети проявляют повышенную эйфорию (чрезмерная необоснованная веселость). Подобное поведение может быть симптомом психического заболевания и должно настораживать. Такие дети должны стать объектом особого внимания со стороны психиатра.

Во время обследования важно создать спокойную и комфортную обстановку, чтобы ребенок чувствовал себя уверенно. Специалисты и педагоги должны общаться с ним доброжелательно и спокойно, используя ровный, поддерживающий тон.

Обследование следует начинать с легких заданий, которые ребенок точно сможет выполнить. Это поможет ему обрести уверенность и снизить тревожность. Постепенно можно переходить к более сложным заданиям, соответствующим его возрасту и возможностям. Если ребенок сталкивается с трудностями и начинает переживать, важно временно переключить его на более простую задачу, а затем аккуратно вернуться к нерешенной.

Ребенка необходимо поощрять в процессе работы, отмечая его старания и достижения. Важный методический принцип обследования – чередование вербальных и невербальных заданий. Такой подход снижает утомляемость и поддерживает интерес к работе.

По возможности обследование следует проводить в игровой форме, предлагая задания, которые вызывают интерес и побуждают ребенка к

взаимодействию. Это поможет сделать процесс оценки ООП более естественным и продуктивным.

Для психолого-педагогического обследования детей С. Д. Забрамная и О. В. Боровик рекомендуют примерный перечень материалов, которые могут быть использованы в зависимости от целей исследования, индивидуальных особенностей детей и их возраста. Необходимо отметить, что экспериментально-психологические методики и тестовый материал используются, как правило, психологом. Часть заданий, а также игровой материал применяются дефектологом в психолого-педагогическом обследовании.

Примерный перечень материалов для исследования:

Для исследования внимания

1. Бланки «Корректурных проб» (методики Бурдона, Пьерона-Рузера, кодирование Векслера).
2. Таблицы для подсчета разноцветных кружков в секторах круга (методика Рыбакова).
3. Таблицы для одновременного подсчета фигур двух видов (методика Рыбакова).
4. Таблицы Шульте (5 таблиц с произвольно расположеными цифрами от 1 до 25).
5. Таблицы, на которых изображены предметы с недостающими деталями (из методики Векслера).
6. Бланки к методике «Счет по Крепелину».
7. Бланки к методике Мюнстерберга.
8. Материалы из данного пособия (Приложения).

Для исследования восприятия

1. Таблицы с изображением контура, силуэта, частей знакомых предметов. «Зашумленные» изображения (предметы врисованы, наложены один на другой - фигуры Поппельрейтора).
2. «Почтовый ящик» (коробка форм).
3. Доски Сегена разных вариантов сложности.
4. Кубики Кооса.
5. Таблицы с изображением предметов, которые следует дорисовать (методика Т. Н. Головиной).
6. Набор предметных картинок, разрезанных на 2 - 3 - 4 части.
7. Картинки для определения правой, левой стороны, понятия «верх», «низ», «посередине».
8. Методика «Эталоны».
9. Материал из данного пособия (Приложения).

Для исследования мышления

1. Таблица с изображениями предметов, один из которых не подходит по тем или иным признакам (величине, форме, цвету, родовой категории).
2. Таблицы с заданиями на исключение понятия, не подходящего остальным.
3. Таблицы с логическими задачами и поиском закономерностей.
4. Бланки к методике «Выделение существенных признаков».
5. Бланки к методикам «Простые аналогии», «Сложные аналогии».
6. Таблицы с пословицами и поговорками.
7. Сюжетные картинки для сравнения, таблицы с заданием на сравнение слов-понятий.
8. Набор сюжетных картинок разной степени сложности (простые, со скрытым смыслом, нелепым содержанием, серия с изображением последовательности событий).
9. Таблицы с текстами разной сложности (простые описательные, сложные, с конфликтным содержанием).
10. Набор карточек с изображением предметов разных родовых категорий для исследования операции классификации.
11. Таблицы с загадками.
12. Бланки со словами для исследования ассоциаций (один из вариантов - подбор слов, противоположных по смыслу).
13. Таблицы и карточки для проведения «обучающего эксперимента» (методика А. Я. Ивановой).
14. Таблицы с заданиями на «схематизацию» (методика Венгера).
15. Методика «Прогрессивные матрицы Равена».

Для исследования памяти

1. Таблицы с изображением знакомых предметов для запоминания (возможны разные варианты: запоминание цифр, букв, слов, геометрических фигур, предметных изображений т. д.).
2. Бланки к методике для запоминания 10 слов.
3. Картинки для опосредованного запоминания слов с изображением предметов (методика А. Н. Леонтьева).
4. Пиктограмма (методика А. Р. Лурия).
5. Бланки с текстами для воспроизведения.
6. Материалы из данного пособия (Приложения).

Для исследования эмоционально-волевой сферы, качеств личности

1. Таблицы с набором задач к методике исследования уровня притязаний.
2. Бланки для исследования самооценки по методике Дембо-Рубинштейн.
3. Таблицы с вариантами заданий для исследования волевых усилий.
4. Наборы сюжетных картин с изображением различных ситуаций, подлежащих оценке (нравственной, эстетической и т. д.).

5. Методика изучения фрустрированных реакций («Методика рисуночной фрустрации» Розенцвейга).
6. Бланки с методикой незаконченных предложений.
7. Таблицы к методике Рене-Жиля.
8. Серия картин (из методики ТАТ) для исследования личности, интересов, внутренних переживаний и т. д.
9. Проективные методики «Школа», «Дом, дерево, человек» и др.
10. Материалы из данного пособия (Приложения).

Различные специалисты, включая логопедов, психологов, дефектологов, педагогов школ и дошкольных организаций, сталкиваются с нарушениями речевой функции у детей. Одним из самых сложных и распространенных речевых расстройств является общее недоразвитие речи (ОНР). Это состояние характеризуется недостаточной сформированностью всех компонентов речи, носит устойчивый характер и требует длительной, тщательно организованной коррекционной работы. Ее эффективность зависит от точности оценки структуры нарушения и степени выраженности нарушений. В логопедии разработаны методы, позволяющие достоверно диагностировать ОНР, в основе которых обычно лежит качественный анализ данных. Однако в некоторых случаях полезной может быть стандартизированная система интерпретации результатов обследования, позволяющая представить их в количественной форме.

Т. А. Фотекова совместно с Л.И. Переслени разработали и апробировали стандартизированную методику обследования речи с бально-уровневой системой оценки. Опыт показывает, что она удобна для:

- диагностики;
- уточнения структуры речевого дефекта и оценки степени выраженности нарушения разных сторон речи (получение речевого профиля);
- построения системы индивидуальной коррекционной работы;
- комплектования подгрупп на основе общности структуры нарушений речи;
- отслеживания динамики речевого развития ребенка и оценки эффективности коррекционного воздействия [51].

Данная методика предназначена для определения особенностей речевого развития младших школьников, включая как качественную, так и количественную оценку нарушений, а также анализ структуры речевого нарушения. В рамках методики представлены два варианта диагностики: экспресс-обследование и углубленное изучение. Для оценки выполнения заданий разработана бальная система.

В данном пособии [52] представлены речевые задания, рекомендованные для обследования, а также критерии их оценки. Чтобы продемонстрировать применение этих критериев, приведен протокол обследования с результатами выполнения заданий ребенком с речевой патологией и оценкой каждой пробы. Анализ индивидуальных речевых

профилей детей с различными нарушениями (ОНР, ЗПР, нарушение интеллекта с системным речевым нарушением) показывает возможности методики в определении структуры нарушения. Статистическая обработка данных, полученных в ходе обследования, позволяет определить усредненные показатели, характерные для каждой из перечисленных категорий. Их сопоставление способствует интерпретации результатов и уточнению характера речевого нарушения.

Методика предназначена для выявления особенностей речевого развития детей младшего школьного возраста.

Ее применение не требует использования наглядных средств и доступно не только логопедам, но и психологам, дефектологам и педагогам при условии точного соблюдения требований, заложенных в критерии оценки каждой группы проб.

Для удобства предлагаемая серия проб разработана в двух вариантах:

- 1) полном, дающем возможность тщательного и углубленного исследования всех сторон устной речи;
- 2) сокращенном, предназначенному для экспресс-диагностики и требующем гораздо меньше времени, но также позволяющем оценить состояние основных компонентов экспрессивной речи ребенка.

При необходимости уточнить состояние какой-либо стороны речи каждая из серий методики может быть использована самостоятельно.

Речевая патология, затрагивающая все стороны речи, как правило, наблюдается у детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития, нарушением интеллектуального развития. В основе этих нарушений лежит церебрально-органическая недостаточность, или (если использовать более употребляемый сейчас термин) минимальная мозговая дисфункция. Дети с нарушениями такого генеза страдают несформированностью не только речевых, но и когнитивных функций. Поэтому предлагаемая методика обследования речи может быть использована только в комплексе с другими методами, направленными на выявление состояния познавательных процессов.

В данной методике авторами использованы речевые пробы, предложенные Р.И. Лалаевой (1988) и Е.В. Мальцевой (1991). Кроме этого, исследовалось понимание сложных логико-грамматических отношений с использованием заданий, разработанных А.Р. Лурия. Для оценки успешности выполнения заданий методики авторами была разработана балльная система.

Методика включает шесть серий, каждая из которых объединяет речевые пробы нарастающей трудности. Для того, чтобы оценка каждой из сторон речи вносила примерно равный вклад в общий балл, суммарные баллы за выполнение каждой серии были по возможности уравнены. Всего речевое обследование включает 157 проб, не считая проверки звукопроизношения, выводы о состоянии которого делаются на основе специальных проб, так и по ходу обследования в целом. Каждая проба оценивается в отдельности, затем высчитывается сумма баллов за все задание, за серию, и далее из суммарных

оценок за каждую из шести серий вычисляется общий балл за выполнение всех заданий методики.

Для каждой серии, а в некоторых сериях и для каждой группы проб, разработаны собственные критерии оценки. Общим правилом для оценивания заданий всех серий, кроме пятой, является учет степени успешности выполнения с помощью четырех градаций, что дает возможность получения более дифференцированного результата. Для серий I (кроме звукопроизношения), II, III, IV, V – это 1; 0,5; 0,25; 0 баллов, для звукопроизношения – 3; 1,5; 1; 0 баллов и для серии VI – 5; 2,5; 1; 0 баллов. Задания пятой серии оцениваются тремя градациями: 1; 0,5 и 0 баллов. В разных заданиях эти градации отражают четкость и правильность выполнения, характер и тяжесть допускаемых ошибок и использования помощи.

СТРУКТУРА ПОЛНОГО ВАРИАНТА МЕТОДИКИ

1 серия – Исследование сенсомоторного уровня речи – включает четыре группы заданий.

Первая группа состоит из 15 проб, представляющих собой цепочки слогов с фонетически сходными звуками. В логопедической практике этот прием традиционно используется для проверки фонематического восприятия. Однако при интерпретации результатов следует помнить, что на успешность выполнения такого рода заданий влияют и трудности переключения, которые проявляются в инертности, «застревании» на каком-либо слоге (вместо ма – на – ма в этом случае ребенок воспроизводит ма – ма – ма или ма – на – на). Таким образом, первое задание носит комплексный характер.

Вторая группа заданий направлена на исследование звукопроизношения через отраженное проговаривание специально подобранных слов. Окончательная оценка звукопроизношения производится на основе всего обследования, которое дает возможность проверить произношение различных звуков в разных речевых ситуациях.

Третья группа проб нацелена на исследование состояния артикуляционной моторики путем выполнения 10 движений по показу экспериментатора.

Известно, что стойким и плохо поддающимся коррекции признаком системной речевой патологии является нарушение звуко-слоговой структуры слова, т.е. количества и последовательности звуков и слогов в слове, ударности и строения отдельных слогов (Т.А. Титова, 1983). На выявление соответствующих нарушений направлена четвертая группа заданий серии, включающая 10 слов с постепенным усложнением слоговой структуры. Максимальное количество балов за выполнение первой, третьей и четвертой групп заданий соответствуют количеству входящих в них проб (15, 10 и 10 баллов), наивысший балл за звукопроизношение равен 15. Таким образом, максимальная оценка за всю серию – 50 баллов.

2 серия – Исследование навыков языкового анализа – состоит из 10 заданий, выявляющих, в какой мере ребенок овладел понятиями «звук», «слог», «слово», «предложение» и навыками выделения их из потока речи. Максимальная оценка – 10 баллов.

3 серия – Исследование сформированности грамматического строя речи – состоит из пяти групп заданий, по 10 проб в каждой.

Первая группа заданий предусматривает повторение предложений различной грамматической сложности. По мнению психолингвистов, способность к такому повторению есть показатель общего уровня языковой компетенции. Дети в состоянии воспроизвести предложения того уровня грамматической сложности, которым они овладели в собственной речи. На успешность выполнения этих заданий влияет также объем вербального материала и качество слухоречевой памяти ребенка. При анализе выполнения проб на повторение следует обратить внимание не только на грамматические, но и на лексические ошибки, такие как пропуск слов, словесные замены (например, вместо предъявленного «над водой летали белые чайки» ребенок воспроизводит: «Над водой летали галки»).

Во второй группе заданий испытуемому предлагается оценить правильность предложений, составленных как в соответствии с нормами языка, так и с их нарушениями.

Третья группа проб предусматривает составление предложений из слов, данных в начальной форме. Выполнение таких заданий требует от ребенка построения внутренней программы высказывания, а также его правильного грамматического оформления, что вызывает большие трудности у детей с системной речевой патологией.

Четвертая группа заданий связана с необходимостью вставить в предложение пропущенный предлог.

В пробах пятой группы детям предлагается образовать формы существительных множественного числа в именительном и родительном падежах. Максимальное количество баллов за каждую группу заданий соответствует числу проб, т.е. всякий раз равно 10, а за всю серию – 50.

4 серия – Исследование словаря и словообразовательных процессов – состоит из трех групп заданий.

Первая группа включает 10 проб на проверку знания словоформ, обозначающих названия детенышей, и умения образовывать такие формы от названия взрослого животного.

Вторая группа состоит из пяти проб, связанных с образованием уменьшительно-ласкательной формы слова.

Третья группа заданий самая большая: в ней 35 проб, предусматривающих образование качественных, относительных и притяжательных прилагательных (по 15, 10 и 10 соответственно) от существительных. Имя прилагательное – одна из наиболее абстрактных частей речи. Оперирование ею требует высокого уровня анализа, синтеза и

обобщения. Умение использовать в речи прилагательные требует более быстрого формирования мыслительных операций [8].

Для детей с ОНР и ЗПР задания на словообразование очень сложны, при их выполнении отмечается инертность, когда ребенок пытается делать все пробы стереотипно (так, если салат из моркови – морковный, то суп из грибов – грибный, лист дуба – дубный, а березы – березный и т.д.). Очень часто, не зная нужной формы, дети прибегают к словотворчеству, которое при нормальном речевом развитии заканчивается к периоду школьного обучения. Максимальный балл за каждую группу заданий совпадает с количеством в ней проб, а за всю серию равен 50.

5 серия – Исследование понимания сложных логико-грамматических отношений – направлена на проверку понимания обращенной речи. Для этого использованы пробы, предложенные А.Р. Лурия. Понимание сложных логико-грамматических конструкций требует сложной аналитико-синтетической деятельности, способности одновременно схватывать информацию, включать кратковременную и долговременную память, сохраняя пространственное восприятие. Всего используется 10 проб, в том числе на понимание конструкций с предлогами, отражающими на речевом уровне реальные пространственные отношения, сравнительные конструкции (Ваня выше Пети. Кто меньше ростом?), обратимые и флексивные инвертированные словосочетания (показать ключ карандашом). Максимальный балл равен 10.

6 серия – Исследование сформированности связной речи. Детям предлагаются два задания: составление рассказа по серии сюжетных картинок и пересказ. Это самые сложные пробы методики, поэтому выполнение каждой из них оценивается в 15 баллов, что в сумме за серию составляет 30. Задания носят комплексный характер и выявляют дефекты всех сторон речи. Кроме того, пересказ требует достаточного уровня сформированности слухоречевой памяти, а такие характеристики связной речи, как логичность, умение передать причинно следственные связи, опираются на мыслительную деятельность.

Для того, чтобы учесть как смысловую сторону, так и качество лексико-грамматического оформления связного высказывания, выполнение заданий оценивается по трем критериям, предложенным Р.И. Лалаевой.

Предлагаемая методика направлена на выявление актуального уровня речевого развития ребенка, поэтому большинство заданий не предусматривают оказания помощи. Исключения составляют пробы, в которых помочь, как показывает практика, действительно эффективна. Так, например, при обследовании словообразовательных процессов стимулирующая помощь (Неверно, подумай еще...) не редко приводит к актуализации правильной формы слова.

Максимальное количество баллов, начисляемое за успешное выполнение всех проб методики, равно 200. При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Если 200 принять за 100%, то процент успешности выполнения методики каждым

испытуемым можно вычислить, умножив суммарный балл за весь тест на 100 и разделив полученный результат на 200. Высчитанное таким образом процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из четырех выделенных нами уровней успешности:

IV — 100–80%;

III — 79,9–65%;

II — 64,9–50%,

I — 49,9 и ниже.

Для построения индивидуального профиля необходимо посчитать успешность выполнения каждой серии в процентном выражении (умножить начисленное за серию количество баллов на 100 и разделить полученный результат на максимально возможный, т.е. на 50 – для серий I, III, IV; на 10 – для серий II и V; на 30 – для серии VI). В первой серии целесообразно тем же способом посчитать процент успешности для каждого задания в отдельности. Затем, используя полученные значения, следует вычертить речевой профиль, отложив по оси ординат успешность выполнения заданий методики в процентах, а по оси абсцисс – номера названия заданий или измеряемых сторон речи. Всего их получится девять:

- 1) фонематическое восприятие;
- 2) артикуляционная моторика;
- 3) звукопроизношение;
- 4) слоговая структура слова;
- 5) навыки языкового анализа;
- 6) грамматический строй речи;
- 7) словарь и словообразовательные процессы;
- 8) понимание логико-грамматических отношений;
- 9) связная речь.

Получив такой профиль, можно сразу выделить как наиболее несформированные, так и наиболее благополучные компоненты речевой системы ребенка и, основываясь на этом, разработать коррекционную программу.

РЕЧЕВЫЕ ПРОБЫ ПОЛНОГО ВАРИАНТА МЕТОДИКИ ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕЧИ И СИСТЕМА ИХ ОЦЕНКИ

Серия 1. Исследование сенсомоторного уровня речи

1. Проверка состояния фонематического восприятия

Инструкция: слушай внимательно и повторяй за мной как можно точнее.

Предъявление – воспроизведение – предъявление – воспроизведение.

- | | | |
|--------------------------|--------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | ба – па | па – ба |
| <input type="checkbox"/> | са – за | за – са |
| <input type="checkbox"/> | жа – ща | ща – жа |
| <input type="checkbox"/> | са – ща | ща – са |
| <input type="checkbox"/> | ла – ра | ра – ла |
| <input type="checkbox"/> | ма – на – ма | на – ма – на |

- | | | |
|--------------------------|--------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | да – та – да | та – да – та |
| <input type="checkbox"/> | га – ка – га | ка – га – ка |
| <input type="checkbox"/> | за – са – за | са – за – са |
| <input type="checkbox"/> | жа – ша – жа | ша – жа – ша |
| <input type="checkbox"/> | са – ша – са | ша – са – ша |
| <input type="checkbox"/> | ца – са – ца | са – ца – са |
| <input type="checkbox"/> | ча – тя – ча | тя – ча – тя |
| <input type="checkbox"/> | ра – ла – ра | ла – ра – ла |

Вначале предъявляется первый член пары (ба – па), затем второй (па – ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба – па – па – ба). Слоги предъявляются до первого воспроизведения, точного повторения добиваться не следует, т.к. задачей обследования является измерение актуального уровня развития речи.

Оценка: 1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па);

0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

2. Исследование артикуляционной моторики

Инструкция: смотри, как я выполняю, и повторяй за мной движения:

- губы в улыбке;
- губы «трубочкой» - округлены и вытянуты вперед;
- язык «лопаткой» - широкий, распластанный язык неподвижно лежит на нижней губе, рот приоткрыт;
- язык «иголочкой» - узкий язык с заостренным кончиком выдвинут изо рта, рот приоткрыт;
- язык «чашечкой» - рот открыт, широкий язык с загнутыми вверх краями образует подобие чашечки или ковша;
- щелканье языком;
- «вкусное варенье» - рот открыт, широкий язык обхватывает верхнюю губу и затем медленным движением сверху вниз убирается в ротовую полость;
- «качели» - рот открыт, язык поочередно касается то верхней, то нижней губы;
- «маятник» - рот открыт, язык высунут наружу и равномерно передвигается от одного уголка рта к другому;
- чередование движений губ: «улыбка» - «трубочка».

Для того, чтобы оценить выполнение артикуляционных упражнений, нужно попросить ребенка удерживать органы речи в нужном положении 3-5 секунд, последние три упражнения необходимо выполнить по 4-5 раз. В момент выполнения ребенком артикуляционных упражнений следует

обращать внимание на их объем, темп выполнения, точность конфигурации, симметричность, наличие синкинезий, т.е. сопутствующих непроизвольных движений (например, при выполнении упражнения «маятник» нередко наблюдаются сопутствующие движения подбородка, реже головы или глазных яблок вслед за языком; синкинезии могут отмечаться и со стороны моторики рук), гиперкинезов, т.е. насилиственных движений в мышцах речевого аппарата, усиленного слюноотделения, трепора органов речи, т.е. дрожания языка или губ, а также посинения артикуляционных органов или носогубного треугольника.

Оценка: 1 балл – правильное выполнение движение с точным соответствием всех характеристик предъявленному;

0,5 балла – замедленное и напряженное выполнение;

0,25 балла – выполнение с ошибками – длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы;

0 баллов – невыполнение движения.

3. Исследование звукопроизношения

Инструкция: повторяй за мной слова:

Собака — маска — нос

Сено — косить — высь

Замок — коза

Зима — ваза

Цапля — овца — палец

Шуба — кошка — камыш

Жук — ножи

Щука — вещи — лещ

Чайка — очки — ночь

Рыба — корова — топор

Река — варенье — дверь

Лампа — молоко — пол

Лето — колесо — соль

При необходимости можно уточнить произношение других согласных звуков (звонких Б, Д, В; задненебных Г, К, Х, Й). В целях экономии времени фразы и тексты с проверяемыми звуками на этом этапе не предъявляются, т.к. возможность уточнить произношение звука в разных позициях и при разной степени самостоятельности речи представлены в ходе дальнейшего обследования.

Оценка: предлагается условно разделить все звуки на пять групп: первые четыре – это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные (1 группа – свистящие С, СЬ, З, ЗЬ, Ц; 2 группа – шипящие Ш, Ж, Ч, Щ; 3 группа – Л, ЛЬ; 4 группа – Р, РЬ) и пятая группа – остальные звуки, дефекты которых встречаются значительно реже (задненебные звуки Г, К, Х и их мягкие варианты, звук Й, случаи дефектов озвончения, смягчения и крайне редкие

нарушения произношения гласных звуков). Произношение звуков каждой группы оценивается в отдельности по следующему принципу:

3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

1,5 балла – один или несколько звуков группы изолированно и отражено правильно произносятся, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизированы;

1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы, например, как это часто бывает, страдает только твердый звук Р, в то время как мягкий вариант произносится правильно;

0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы (например, дефектно произносятся все свистящие звуки, либо страдают звуки С, З, Ц, а СЬ и ЗЬ сохранны).

Баллы, начисленные на каждую из пяти групп, суммируются. Максимально число баллов за все задание – 15.

4. Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова

Инструкция: повторяй за мной слова:

Скалка, кинотеатр, танкист, баскетбол, космонавт, перепорхнуть, милиционер, аквалангист, сковорода, термометр.

Слова предъявляются до первого воспроизведения.

Оценка: 1 балл – четкое и правильное воспроизведение слова в темпе предъявления;

0,5 балла – замедленное послоговое воспроизведение;

0,25 балла – искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски и перестановки звуков и слогов внутри слова);

0 баллов – невоспроизведение.

Серия 2. Исследование навыков языкового анализа

1. Сколько слов в предложении?

- День был теплый.
- Около дома росла высокая береза.

2. Сколько слогов в слове?

- Дом
- Карандаш

3. Определи место звука в слове:

- первый звук в слове крыша;
- третий звук в слове школа;
- последний звук в слове стакан.

4. Сколько звуков в слове?

- Рак
- Сумка
- Диктант

Ребенку предлагаются три попытки с оказанием стимулирующей помощи: «Подумай еще...».

Оценка: 1 балл – правильный ответ с первой попытки;
0,5 балла – правильный ответ со второй попытки;
0,25 балла – правильный ответ с третьей попытки;
0 баллов – неверный ответ с третьей попытки.

Серия 3. Исследование грамматического строя речи

1. Повторение предложений

Инструкция: послушай предложение и попытайся повторить его как можно точнее.

Наступила осень.

Птичка свила гнездо.

Над водой летали белые чайки

В саду было много красных яблок.

Земля освещается солнцем.

Ранней весной затопило весь наш луг.

Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.

Медведь нашел под большим деревом глубокую яму и сделал себе берлогу.

Коля сказал, что он не пойдет сегодня гулять, потому что холодно.

На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Предложение читается до первого воспроизведения (1-2 раза).

Оценка: 1 балл – правильное и точное воспроизведение;

0,5 балла – пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения;

0,25 балла – пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, предложение не закончено;

0 баллов – невоспроизведение.

2. Верификация предложений

Инструкция: я буду читать предложения, и, если в некоторых из них будут ошибки, постараитесь их исправить.

Девочка гладит утюгом.

Дом нарисован мальчик.

Мальчик умывается лицо.

Собака вышла в будку.

Березки склонились от ветра.

Солнце освещается Землей.

По морю плывут корабль.

У Нины большая яблоко.

Хорошо спится медведь под снегом.

Над большим деревом была глубокая яма.

Оценка: 1 балл – выявление и исправление ошибок;

0,5 балла – выявление и исправление ошибок с незначительными неточностями (пропуск, перестановка, замена слов);

0,25 балла – ошибки выявлены, но не исправлены;

0 баллов – ошибки не выявлены.

3. Составление предложений из слов в начальной форме

Инструкция: я буду называть слова, а ты постарайся составить из них предложение.

Мальчик, открывать, дверь.

Девочка, читать, книжка.

Доктор, лечить, дети.

Рисовать, карандаш, девочка.

В, сад, расти, вишня.

Сидеть, синичка, на, ветка.

Груша, бабушка, внучка, давать.

Витя, косить, трава, кролики, для.

Миша, дать, собака, большая, кость.

Петя, купить, шар, красный, мама.

Слова предъявляются до первого ответа

Оценка: 1 балл – предложение составлено верно;

0,5 балла – нарушен порядок слов;

0,25 балла – пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности (например, предложение «Петя купил шар красный маме» построено без грубых нарушений грамматических правил, но невполне адекватно по смыслу и с нехарактерным для русского языка порядком слов. Однако дети часто предлагают именно такой ответ. Это объясняется трудностями внутреннего программирования высказывания: предложенный порядок слов выступает в качестве программы, заданной извне, к тому же в русском языке обычно действует правило препозиции субъекта, поэтому названный первым Петя и воспринимается как субъект действия);

0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания.

4. Добавление предлога в предложение

Инструкция: сейчас я назову предложение, в котором пропущено слово, постарайся найти его и вставить.

Лена наливает чай ... чашки.

Почки распустились ... деревьях.

Лодка плывет ... озеру.

Чайка летит ... водой.

Птенец выпал ... гнезда.

Деревья шумят ... ветра.

Последние листья падают ... березы.

Щенок спрятался ... крыльцом.

Пес сидит ... конуры.

Большая толпа собралась ... театром.

В связи с трудностью этого задания разрешается использовать два вида помощи: 1 – стимулирующая («Неверно, подумай еще») и 2 – в виде вопроса к пропущенному предлогу (наливает чай куда?).

Оценка: 1 балл – правильный ответ;
0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;
0,25 балла – правильный ответ после помощи второго вида;
0 баллов – неэффективное использование помощи как первого, так и второго вида.

5. Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах.

Инструкция: один – дом, если их много, то это дома.

Один стол, а много – это... Стол – ... Окно – ... Звезда – ... ухо – ...

Инструкция: один – дом, а много чего? – Домов.

Стол, а много чего? - ... стул - ... окно - ... звезда - ... ухо - ...

Это задание вызывает большие трудности, дети часто плохо понимают инструкцию, поэтому можно использовать картинки.

Оценка: 1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – замедленное послоговое воспроизведение;

0,25 балла – искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски и перестановки звуков и слогов внутри слова);

0 баллов – невоспроизведение.

Серия 4. Исследование словаря и навыков словообразования

1. Инструкция: у кошки – котята, а у...

Козы - ... волка - ... утки - ... лисы - ... льва - ... собаки - ... курицы - ... свиньи - ... коровы - ... овцы -

2. Образование существительных в уменьшительной форме

Инструкция: большой – мяч, а маленький – это мячик. Назови ласково предметы, которые я буду перечислять: стол, стул, дом, снег, дерево.

3. Образование прилагательных от существительных

Относительных

Инструкция: кукла из бумаги – она бумажная.

Шляпка из соломы – кисель из клюквы –

Горка из льда – салат из моркови –

Варенье из вишни – суп из грибов –

Варенье из яблок – варенье из сливы –

Варенье из малины – варенье из клубники –

Варенье из черники – лист дуба –

Лист клена – лист осины –

Шишка ели –

Качественных

Инструкция: лису за хитрость называют хитрой, а если...

Волка за жадность - ... зайца за трусость - ... медведя за силу - ... льва за смелость - ...

Инструкция: если днем жара, то день – жаркий, а если...

Мороз - ... солнце - ... снег - ... дождь - ... ветер - ... холод - ...

□ Притяжательных

Инструкция: у собаки лапа собачья, а у...

Кошки - ... медведя - ... зайца - ... белки - ... волка - ... льва - ... лисы -

...

Гнездо орла - ... клюв птицы - ... ружье охотника - ...

Оценка: Для всех заданий серии осуществляется по общим критериям:

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – неверно образованная форма;

0 баллов – невоспроизведение.

Серия 5 Исследование понимания логико-грамматических отношений

1. а) Покажи ключ, карандаш. б) Покажи карандашом ключ. в) Покажи карандаш ключом.

2. а) Нарисуй круг под крестом. б) Крест – под кругом.

3. Скажи, что верно: весна бывает перед летом, или лето – перед весной?

4. Ваня выше Пети. Кто меньше ростом?

5. Сашу ударили Коля. Кто драчун?

6. Охотник бежит за собакой. Кто впереди?

7. Папа прочел газету после того, как позавтракал. Что папа сделал вначале?

В задании 1 оцениваются три последних пробы, в задании 2 – обе пробы.

Оценка: 1 балл – правильный выполнение;

0,5 балла – самокоррекция;

0 баллов – неверный ответ.

Серия 6. Исследование связной речи.

1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик» (пять картинок). Возможно использование какой-либо другой последовательности из 2-3 картинок.

Инструкция: посмотри на эти картинки, постараися расположить их по порядку и составь рассказ.

Оценка производилась с учетом модели, разработанной Р.И. Лалаевой [1], однако сами критерии были несколько модифицированы.

1) Критерий смысловой целостности:

5 баллов – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности;

2,5 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильно воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев;

1 балл – выпадение смысловых звеньев. Существенное искажение смысла или рассказ не завершен;

0 баллов – отсутствует описание ситуации.

2) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:

5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств;

2,5 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдается стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление;

1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены, неадекватное использование лексических средств;

0 баллов – рассказ не оформлен.

3) Критерий самостоятельности выполнения задания:

5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ;

2,5 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно;

1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам;

0 баллов – невыполнение задания даже при наличии помощи.

2. Пересказ прослушанного текста

Инструкция: сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай внимательно, запоминай и приготовься пересказывать.

В данной методике используется короткий текст из пособия И.Н. Садовниковой (1983)

ГОРОШИНЫ

В одном стручке сидели горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатились на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Она дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустом гороха.

Рассказ предъявляется не более 2-х раз.

Оценка производится по тем же критериям, что и для рассказа по серии картинок:

1) Критерий смысловой целостности:

5 баллов – воспроизведены все смысловые звенья;

2,5 балла – смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями;

1 балл – пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла, или включения посторонней информации;

0 баллов – невыполнение.

2) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:

5 баллов – пересказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм;

2,5 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдается стереотипность оформления высказываний, поиск слов, отдельные близкие словесные замены;

1 балл – отмечаются аграмматизмы. Повторы, неадекватное использование слов;

0 баллов – пересказ недоступен.

4) Критерий самостоятельности выполнения задания:

5 баллов – самостоятельный пересказ после первого предъявления;

2,5 балла – пересказ после минимальной помощи (1–2 вопроса) или после повторного прочтения;

1 балл – пересказ по вопросам;

0 баллов – пересказ даже по вопросам недоступен.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБСЛЕДОВАНИЯ

В процессе обработки полученных данных подсчитывается количество баллов, полученных за каждое задание, серию и за весь тест в целом. Поскольку не все задания содержат одинаковое количество проб, абсолютное значение мало информативно для оценки того, какие виды проб вызывают наибольшие трудности. Поэтому удобнее представить данные в процентном выражении.

Пример. Результаты обследования речи Тани В., ученицы 1 класса общеобразовательной школы

Серия I. Исследование сенсомоторного уровня речи — 46 баллов (92% успешности)

1. Состояние фонематического восприятия — 15 б. (100%).
2. Артикуляционная моторика — 9 б. (90%).
3. Звукопроизношение — 12 б. (80%).
4. Слоговая структура слова — 10 б. (100%).

Серия II. Исследование навыков языкового анализа — 8,5 балла (85%).

Серия III. Исследование грамматического строя речи — 45,75 балла (91,5%).

Серия IV. Исследование словаря и навыков словообразования — 47 баллов (94%).

Серия V. Исследование понимания логико-грамматических отношений — 10 баллов (100%).

Серия VI. Исследование сформированности связной речи — 25 баллов (83,3%).

За весь тест: 182,25 балла (91,1%) — IV уровень успешности.

Полученные данные указывают на высокий уровень развития всех компонентов речевой системы, за исключением звукопроизношения (3).

Показатели успешности выполнения отдельных проб нормотипично развивающимися детьми иногда ниже уровня 80%. Чаще всего это наблюдается в заданиях на проверку артикуляционной моторики.

Данную методику могут использовать как логопеды, психологи, дефектологи, так и педагоги.

В настоящее время в общеобразовательных школах в условиях инклюзивной среды обучаются дети с нарушениями интеллекта. В целях создания комфортной образовательной среды в школах страны педагогам необходимо повышать инклюзивную компетентность, что включает в себя также изучение методов и технологий специальной педагогики. Предлагаем педагогам для рассмотрения полезный материал из учебного пособия Забрамной С.Д. «Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей» [53].

Автором рассматривается одно из направлений психодиагностики – диагностика нарушений умственного развития, раскрываются методы, позволяющие установить наличие или отсутствие признаков, отличающих умственную отсталость от сходных с ней состояний. Эти знания необходимы не только специалистам, но и педагогам.

Вопросы, связанные с изучением нарушений интеллекта, относятся к числу наиболее важных в специальной педагогике. Занимаются ими не только олигофренопедагоги, но и специалисты смежных наук: психологи, невропатологи, психиатры, эмбриологи, генетики и др. Внимание к проблемам нарушений интеллекта вызвано тем, что количество людей с этим видом нарушений не уменьшается, об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Это делает особенно важным создание условий, способствующих максимально эффективной коррекции нарушений развития у детей.

Автор утверждает, что нарушения интеллекта – это не просто «малое количество ума», это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития детей с нарушениями интеллекта вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических особенностей личности детей с нарушениями интеллекта. Психологи (А. Д. Виноградова, Н. Л. Коломенский, Ж. И. Намазбаева и др.) указывают, что, в отличие от сверстников с сохранным интеллектом, детей с нарушениями интеллекта характеризует ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов. Снижена активность всей деятельности. Эти черты личности затрудняют формирование правильных

отношений со сверстниками и взрослыми. Все отмеченные особенности психической деятельности детей с нарушениями интеллекта носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные).

Особая роль в разработке научных основ дифференциальной диагностики детей с отклонениями в развитии принадлежит Л. С. Выготскому (1896—1934) Л. С. Выготский рассматривал личность ребенка в развитии, в неразрывной связи с тем воздействием, которое оказывают на него воспитание, обучение и среда. В отличие от тестологов, которые статически констатировали лишь уровень развития ребенка в момент обследования, Л. С. Выготский отстаивал динамический подход к изучению детей. Он считал обязательным учитывать не только то, чего тот уже достиг на предшествующих жизненных циклах, но главным образом установить ближайшие возможности детей, «учесть не только законченный на сегодняшний день процесс развития, не только уже завершенные циклы, не только проделанные уже процессы созревания, но и те процессы, которые сейчас находятся в состоянии становления, которые только созревают, только развиваются».

Л. С. Выготский предлагал не ограничиваться в изучении ребенка одноразовыми испытаниями того, что тот может сделать сам, а проследить за тем, как он воспользуется помощью, каков, следовательно, прогноз на будущее в деле его обучения и воспитания. Особенно остро он поставил вопрос о необходимости установления качественных особенностей протекания психических процессов, выявления перспектив развития личности. Очень важным является требование Л. С. Выготского изучать интеллектуальное и эмоционально-волевое развитие детей в их взаимосвязи. В работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» (1931 г.) Л. С. Выготский предложил схему педологического исследования детей, которая включает в себя следующее:

- 1) тщательно собранные жалобы родителей, самого ребенка, воспитательного учреждения;
- 2) историю развития ребенка;
- 3) симптоматологию (научное констатирование, описание и определение симптомов) развития;
- 4) педологический диагноз (вскрытие причин и механизмов образования данного симптомокомплекса);
- 5) прогноз (предсказание характера детского развития);
- 6) педагогическое или лечебно-педагогическое назначение.

Раскрывая каждый из этих этапов исследования, Л. С. Выготский указывал на наиболее важные его моменты. Так, он подчеркивал, что необходимо не просто систематизировать выявленные симптомы, а проникнуть в сущность процессов развития. Анализ истории развития ребенка, по мнению Л. С. Выготского, предполагает определение внутренних

связей между сторонами психического развития, установление зависимости той или иной линии развития ребенка от вредоносных влияний среды. Дифференциальная диагностика должна строиться на основе сравнительного исследования и не ограничиваться измерением интеллекта, а учитывать все проявления и факты созревания личности.

При проведении обследования ребенка необходимо учитывать **следующие показатели**.

Эмоциональная реакция ребенка на сам факт обследования. Волнение – естественная реакция на новую обстановку, на незнакомых людей. При этом должна настороживать чрезмерная веселость, фамильярность в обращении с членами консультации, неадекватность поведения.

Понимание инструкции и цели задания. Выслушивает ли ребенок инструкцию до конца, делает ли попытки понять ее прежде, чем приступить к работе? Какого типа инструкция понятна детям: устная или устная с наглядным показом?

Характер деятельности. Необходимо обратить внимание на наличие и стойкость, интереса к заданию, целенаправленность деятельности ребенка, умение доводить дело до конца, рациональность и адекватность способов действий, на сосредоточенность в процессе работы. Учитывается общая работоспособность ребенка. Очень важным качеством деятельности ребенка является наличие самоконтроля, саморегуляции. Одним из главных показателей является возможность использовать помощь. Чем выраженнее эта способность, тем выше обучаемость ребенка. Важно учесть меру и характер оказываемой помощи. Показателем обучаемости является перенос показанного ребенку способа деятельности на аналогичное задание.

Реакция на результат работы. Правильная оценка своей деятельности, адекватная эмоциональная реакция (радость при успехе, огорчение при неудаче) свидетельствуют о понимании ребенком ситуации.

В связи с тем, что в специальных работах по отбору детей во вспомогательные школы подробно освещены задания, которые используются при психолого-педагогическом исследовании детей в комиссиях (4, 5, 6), в данном параграфе дается лишь общая характеристика некоторых методов обследования детей дефектологом.

Метод беседы.

Беседа служит средством установления контакта с ребенком.

Беседа позволяет судить о личностных качествах и поведении ребенка, помогает вскрыть причины некоторых нарушений в развитии. В ходе беседы выявляются запас сведений и точность представлений.

Чтобы выполнять функции метода исследования, беседа должна быть целенаправленной. При установлении умственных способностей ребенка в беседе следует выявить:

1) точность представлений ребенка о себе, своих родителях, ближайших родственниках, друзьях, (имя, отчество, фамилия, возраст) и способность дифференцировать понятия «семья», «соседи», «родственники» и т. д.;

2) характер представлений о времени (умение определять время на часах, понимание временной протяженности и т. д.);

3) представления о явлениях природы (различение времен года с учетом их признаков, наличие представлений о грозе, снегопаде и т. д.);

4) умение ориентироваться в пространстве (практическое овладение понятиями «справа — слева», «вверху — внизу», «ближе — дальше» и т. д.);

5) запас сведений о своей родине, о выдающихся событиях, понимание прочитанных книг, просмотренных фильмов и т. д.

Вопросы должны быть четкими и понятными, а сама беседа носить непринужденный характер. Важно соблюдать педагогический такт.

Не рекомендуется начинать беседу, если дети имеют нарушения речи, слуха или трудно вступают в контакт. В этих случаях можно воспользоваться наглядным материалом, который заинтересует ребенка и позволит выявить то, что требуется исследователю.

Метод наблюдения.

Метод наблюдения является одним из ведущих при изучении детей. Оно начинается с момента появления ребенка в организации и продолжается на протяжении всего времени обследования. Наблюдение всегда должно проводиться целенаправленно. Его материалы необходимо фиксировать.

Особое значение имеет *наблюдение за игровой деятельностью ребенка*, так как в ряде случаев оно является основным методом исследования в условиях не только психолого-медицинско-педагогических консультаций, но и в других организациях образования.

Свободная игра позволяет установить контакт с ребенком, особенно когда он боится обследования. Предоставив ребенку возможность заниматься с игрушками («Возьми какие хочешь игрушки и поиграй, а я пока с мамой поговорю»), фиксируем первые сведения о нем, характер эмоциональных реакций при виде игрушек (радость, выраженная или сдержанная, безразличие), способность самостоятельно выбрать игрушки и организовать игру, разумность производимых действий с игрушками, стойкость интереса к игровой деятельности.

Создавая игровые ситуации, ребенок практически проводит анализ, синтез, обобщение и классификацию, отбирая именно те игрушки, которые нужны для определенного действия (отбирает предметы одежды, чтобы организовать игру с куклой; кубики, чтобы погрузить их на машину, и т. д.). В ходе производимых ребенком манипуляций наблюдаем за координацией движений, состоянием моторики.

Помимо наблюдения за свободной игровой деятельностью ребенка, в ряде случаев (если ребенок не учился, явное снижение интеллекта и др.) проводится специальное обследование с помощью игрушек. Использование

различного игрового материала для исследования детей дошкольного возраста можно найти во многих специальных методических пособиях. В более усложненном варианте он может быть применен и при обследовании детей школьного возраста.

Метод изучения рисунков.

Как уже отмечалось выше, рисунок является важным дифференциально-диагностическим показателем при изучении детей. В тех случаях, когда рисунок, находящийся в педагогической документации ребенка, чем-то настораживает, целесообразно провести специальное исследование, предложив ребенку рисование свободное и по заданию. Способность ребенка выбрать тему, характер изображения, сам процесс рисования могут дать ценный дополнительный материал для уточнения окончательного диагноза. На это указывали многие исследователи: С. А. Болдырева, Т. Н. Головина, И. А. Грошенков, В. С. Мухина и др.

Как правило, дети с нарушениями интеллекта затрудняются выбрать тему, прибегая к изображению привычных однотипных предметов, не создавая сюжета. В их рисунках на свободную тему нет замысла, фантазии. Даже когда детям дается задание, что надо нарисовать, они не всегда выполняют его в соответствии с инструкцией. Бедность и нечеткость представлений проявляются в несоблюдении форм, пропорций частей предмета, в ограниченном и не всегда верном использовании цвета. Дети с нарушениями интеллекта затрудняются объяснить рисунок.

В зависимости от степени интеллектуального снижения эти недостатки меньше или больше выражены. Свообразны рисунки детей с психическими заболеваниями. Нелогичность, нелепость изображения; неадекватное, беспорядочное использование цвета, несообразность пропорций; сексуальная выраженность и др. могут проявляться в их рисунках.

Так, для больных шизофренией характерны незавершенность, отсутствие основных частей, геометризация, вычурность, нагромождения и наслаждения, несогласование замысла рисунка с размерами листа, боязнь рисовать далеко от края, уплощение рисунка.

При эпилептической деменции характерны чрезмерная тщательность, излишняя скрупулезность, выраженная медлительность, трудность переключения. Они тратят на рисунок очень много времени, застrevают на вырисовывании отдельных несущественных деталей. Им сложно выделить главное, их рисунки стереотипны.

Помимо диагностических целей, в различных условиях рисунок может быть использован для установления контакта с ребенком и как «безречевая» методика в тех случаях, когда имеются трудности речевого общения.

Методы экспериментально-психологического исследования.

Методы экспериментально-психологического исследования играют важную роль при изучении детей и используются в основном в психолого-

медицинско-педагогических консультациях. Они предусматривают создание определенных ситуаций, при которых актуализируются психические процессы, подлежащие специальному изучению. При этом некоторые инструменты данных методик возможно использовать специалистами совместно с педагогами в условиях службы психолого-педагогического сопровождения школ.

С помощью экспериментально-психологических методик можно вскрыть причину и механизмы тех или иных состояний. Изучение документации и продуктов деятельности детей, беседа, наблюдение чаще всего выявляют те или иные особенности в развитии ребенка. Объяснить эти факты, понять их структуру помогает специальное экспериментальное задание, моделирующее соответствующую психическую функцию.

Если в построении экспериментальной методики и в процессе самого обследования соблюдается принцип обучающего эксперимента, то есть возможность не просто констатировать состояние ребенка и дать характеристику изучаемой психической функции, но и сделать некоторый прогноз в его развитии, а также дать рекомендации для работы с ребенком. Качественный анализ процесса деятельности наряду с учетом определенных количественных показателей является обязательным условием при оценке выполнения детьми экспериментально-психологических заданий.

В практических руководствах по использованию экспериментальных методик приводится их детальное описание, точно указана форма ведения протокола обследования и интерпретация результатов выполнения ребенком задания.

При обследовании детей в психодиагностических целях используется и **метод тестов.**

В настоящее время широко известны различные авторские тесты, однако для проведения некоторых из них (например, тест Векслера) необходим лицензированный стимульный материал, в связи с чем они не могут использоваться в наших ПМПК, но могут использоваться в центрах психического здоровья при индивидуальных психологических обследованиях, давая необходимые дополнительные сведения о ребенке.

Забрамная С.Д. предупреждает о том, что следует всегда помнить о социальной природе человеческой психики, о том, что познавательные способности являются продуктом прижизненного формирования, а потому и изучаться они должны в условиях их становления, в разных видах деятельности. Автор указывает на то, что порядок обследования детей должен обеспечивать их всестороннее и глубокое исследование.

Оно включает:

- проверку сохранности слуховой функции;
- проверку состояния вибрационной чувствительности;
- проверку сохранности зрительного анализатора;
- проверку состояния речи; проверку двигательной сферы;
- проверку уровня развития сенсорных и интеллектуальных процессов;

наблюдение за поведением.

Отмечаются принципиальные различия в поведении и деятельности детей разных категорий. В соответствии с особенностями психики детей предлагаются и методы их обследования.

Ведущим методом при изучении дошкольников является **наблюдение за их игрой**.

Реакция ребенка на игрушки, стойкость интереса, возможность самостоятельно организовать игру – важные показатели умственного развития. В игре проявляется и осознанность действий, их целенаправленность, рациональность, координированность. На игровом материале можно исследовать восприятие ребенком величины, формы, цвета, представления о количестве, способность к обобщению. В игре выявляются волевые и эмоциональные качества, навыки общения с детьми.

Для детей с нарушением интеллекта характерны слабо выраженный интерес к игрушкам, наличие стереотипных действий, беспорядочность и нецеленаправленность игры, отсутствие творческих замыслов. Дети с нарушением интеллекта затрудняются назвать то, чем в данный момент заняты. Их действия не соотносятся с речью. Деятельность этих детей нуждается в постоянном стимулировании и контроле за ее ходом, так как возможно «соскальзывание» с правильно начатого выполнения задания. В процессе работы дети с нарушением интеллекта часто отвлекаются, не проявляют волевых усилий. Они не умеют использовать предлагаемую помощь. К результатам работы некритичны. Нет выраженной эмоциональной реакции на успех и неудачу. Беспомощны в коллективных играх.

Для того чтобы обследование было всесторонним, необходимо иметь такое оборудование, которое бы позволило исследовать разные стороны психической деятельности ребенка.

С этой целью используются как игровой материал, так и специальные **экспериментально-психологические методики**, которые должны проводить специалисты или специалисты совместно с педагогами.

Предлагаем рассмотреть рекомендуемые виды материалов, которые используются для обследования.

Пирамида из колец (количество колец зависит от возраста ребенка): с помощью этой игрушки можно наблюдать моторику ребенка (может ли он ловко надевать кольцо на стержень, нет ли нарушения координации и т. д.); сформированность и дифференцированность понятия величины («Надень большое кольцо, затем которое меньше... самое маленькое»); различение ребенком цвета предметов («Дай красное кольцо» и т. д.); умение пересчитывать кольца пирамиды («Покажи первое кольцо», «Покажи третье кольцо» и т. д.); сформированность понятия о количестве предметов («Дай два кольца», «Дай четыре кольца» и т. д.).

Как правило, в работе с разборной пирамидой у детей с нарушением интеллекта обнаруживаются нарушения моторики. Их движения плохо координированы, неловки, неточны (им трудно надеть кольцо на стержень пирамиды), у некоторых наблюдаются трепет, гиперкинезы. По данным наблюдений специалистов, при сохранным интеллекте дети к 5 годам должны уметь складывать пирамиду с учетом величины колец при зрительном соотнесении. Дети с нарушением интеллекта даже в 6 лет не всегда правильно выполняют это задание. Порой они лишь нанизывают кольца на стержень, не учитывая величину.

Дети с глубокими нарушениями интеллекта не понимают задачи, совершают неадекватные действия (манипулируют с кольцами, разбрасывают их; надевают колпачок на стержень, а кольца кладут рядом и т.п.). Если в поле зрения попадают какие-либо новые предметы, они отвлекаются и бросают начатую работу. Такая картина наблюдается при выполнении всех нижеприведенных заданий.

Разноцветные палочки и бруски используются для тех же целей, что и пирамида.

Этот материал, как и пирамида, позволяет проследить за характером деятельности детей. Задания могут быть разными, например построить из палочек или брусков фигуры по образцу (с опорой на образец и по памяти). В этом задании проявляется направленность деятельности, наличие самоконтроля в ходе работы. Отмечено, что дети с нормотипичным развитием к 5 годам самостоятельно анализируют образец, пользуясь при этом зрительным соотнесением.

У детей с нарушением интеллекта отмечается пассивность в ходе работы. Необходимо стимулировать их деятельность и следить за ходом выполнения задания. Направление внимания, постоянное побуждение, контроль – обязательные условия, обеспечивающие работу такого ребенка. Самостоятельность и самокритичность в работе детей с нарушением интеллекта значительно снижены. Практические задания, выполненные по образцу и без опоры на образец, у детей с нарушением интеллекта не имеют существенных различий, так как эти дети не умеют анализировать образец, сравнивать с ним свою работу.

Доски Сегена.

Методика, предложенная Э. Сегеном, представляет собой доски с углублениями, в которые вставляются соответствующие различные по форме геометрические фигуры. Доска № 1 предлагается детям с 3-летнего возраста. Доски Сегена позволяют выявить координированность, ловкость движений, состояние мелкой моторики пальцев рук. Дети с нарушением интеллекта дошкольного возраста с трудом понимают цель задания и начинают просто манипулировать с фигурками-вкладками. Только показ экспериментатором способа действия помогает некоторым детям понять задание.

Большинство детей с нарушением интеллекта нуждается в многократном совместном с экспериментатором выполнении этого задания. Дети с

глубокими нарушениями интеллекта задание не понимают. В качестве аналогичного облегченного задания можно предложить вкладывание фигурок знакомых животных в прорези соответствующей конфигурации. Практика показывает, что и это задание оказывается трудным для детей с нарушением интеллекта и не выполняется детьми с глубокими нарушениями интеллекта.

«Почтовый ящик».

Методика описана в работе А. А. Венгер, Г. Л. Выгодской, Э. И. Леонгард. В верхней крышке ящика имеются разные по форме прорези, в которые ребенок должен опустить объемные фигуры. В зависимости от количества прорезей почтовый ящик используется с 2-2,5 лет. Используется с той же целью, что и доски Сегена. Это задание более сложное, так как ребенок должен понять принцип соотнесения основания объемной фигуры с формой прорези ящика.

Наблюдения специалистов свидетельствуют, что при сохранным интеллекте дети старше 6 лет должны выполнять задание при зрительном соотнесении. Детям с нарушением интеллекта это задание оказывается непосильным. Они не могут произвести разворот фигуры и не ориентируются на форму прорези. Дети производят хаотические действия с фигурками, суют пальцы в прорези и т. п. Только при совместных со взрослыми действиях возможно выполнение задания. Для детей с глубоким нарушением интеллекта это задание недоступно.

Набор геометрических фигур разной формы (круг, квадрат, треугольник).

Детям предлагается разложить их по группам (по форме). В этом задании устанавливаются способности объединять предметы по общему признаку (простейшие обобщения). Фигуры могут быть использованы и для проверки счета, построения по образцу и т. д. Дети с нарушением интеллекта не всегда понимают цель, но после показа такие дети к 6 годам могут выполнить задание.

Кубики разной величины.

Предлагается разложить от большого к маленькому и наоборот. Исследуется сформированность понятия величины предметов. У детей с глубоким нарушением интеллекта позже, чем у нормотипичных сверстников, формируется понятие величины, при этом необходимо специальное длительное обучение.

Матрешки (2—3—4-составные).

Ребенку предлагается разобрать, а затем собрать матрешку. Выявляются понимание инструкции и цели задания, использование помощи, разумность действий, учет размеров матрешки. Считается, что к 5 годам дети с сохранным интеллектом должны собирать четырехсоставную матрешку. Дети с нарушением интеллекта в этом возрасте задание не выполняют. Они не учитывают размер, вкладывают матрешки неадекватно, в результате у них не получается и они бросают работу. Необходимы показ с совместным выполнением задания.

Полоски и круги разного цвета (основные цвета). Используются для исследования сформированности понятия цвета. Обследование проводится в три этапа. Сначала дети подбирают к разложенным полоскам соответствующие им по цвету круги (зрительное соотнесение).

Затем им предлагаются выбрать тот или иной цвет («Дай красный круг», «Дай синий...» и т. д.) После этого просят назвать цвет показанной фигуры («Это какого цвета?», «А это?...»). Понятие цвета у детей с нарушением интеллекта по сравнению с нормотипичными сверстниками формируется значительно позже и лишь при условии специального обучения.

Мозаика – в основном и чаще всего используется в качестве коррекционного задания, а не для диагностики, методика приводится в качестве информации для педагогов.

Предлагают разные варианты заданий: конструирование по образцу, по подражанию, свободное творчество. Исследуются наличие интереса, волевые усилия, пространственная ориентировка, способность к переносу показанного способа действия, воображение, мелкая моторика и пр. У детей с нарушением интеллекта не отмечается выраженного интереса к данному заданию. Образец не является для них вспомогательным средством. Они не соблюдают последовательности цвета шариков, а лишь произвольно раскладывают их, не могут закончить работу.

Разрезные картинки.

Знакомые детям изображения предметов разрезаны на две части по горизонтали и вертикали, на три части по вертикали и на четыре части по диагоналям. Используются для характеристики восприятия детей. Составлять разрезные картинки детям с нарушением интеллекта дошкольникам трудно, особенно если у них не сформировано пространственное восприятие. Они не представляют конечной цели — целого изображения, поэтому их работа сводится к приставлению одной части картинки к другой без учета их местоположения (голова оказывается на месте ног, хвост впереди головы и т. д.).

В качестве помощи можно расположить части картинки так, чтобы ребенку нужно было лишь соединить части (голова вверху, ноги внизу). Особую сложность для детей с нарушением интеллекта представляет составление картинок, разрезанных по диагоналям.

Лото (разные варианты).

Игра с детьми в лото позволяет проследить характер мыслительных операций (по каким признакам сравнивают предметы и т. д.).

Предметные картинки с изображением знакомых детям предметов могут применяться с разной целью.

При исследовании внимания, зрительной памяти перед ребенком раскладываются в ряд 4—5 картинок, а затем ребенка просят закрыть глаза и убирают одну картинку. Ребенок должен найти эту картинку среди предложенных. Можно провести эту игру с игрушками. С этой же целью

предлагается игра «Что забыли нарисовать?» (заяц без уха, собака без лапы и т. д.).

Для исследования мышления перед ребенком кладут три картинки в ряд (стол, хлеб, пальто) и под ними вместо инструкции соответствующие изображения (стул, бублик, шапка). После этого ребенок должен сам разложить остальные картинки. Эта невербальная классификация исследует не только мыслительные операции детей, но и запас общих представлений.

Этой же цели служат игры с картинками типа «Кому что нужно?», «Кто что любит?» и т. п. С помощью всех перечисленных материалов исследуется обучаемость детей (способность понимать объяснения, т. е. принимать помочь, а затем выполнять аналогичные задания самостоятельно).

Во всех заданиях можно исследовать и речь детей: фонетические и грамматические особенности, словарный запас (пассивный и активный) и т. д. Важно установить возможность речевого сопровождения игровых действий, их адекватность. Указанные задания выявляют и запас сведений детей об окружающем, особенности личности. Все это (речь, мыслительные операции, память, запас сведений, игровая деятельность) является показателем психического развития детей.

Рекомендованный игровой материал и варианты его использования являются лишь примерным образцом. Специалисты психолого-медицинско-педагогической консультации могут и вправе использовать свой аналогичный материал. Однако, главное требование к нему: он не должен быть случайным, бессистемным.

Это важно учитывать и при определении готовности детей к обучению в период предшкольной подготовки. Готовность к школе предполагает определенный уровень развития моторики (особенно мелкой), произвольного внимания, ориентировки в пространстве, памяти (зрительной и слуховой, непосредственной и опосредованной), фонематического слуха, способности к звуковому анализу и синтезу.

Если обнаружится, что эти необходимые для любой (игровой, учебной, трудовой) деятельности качества у ребенка недостаточно сформированы, необходимо дать рекомендации для проведения коррекционно-развивающих занятий.

Данные психолого-педагогического обследования, наблюдения за поведением детей, заключение невропатолога о состоянии их психического развития – все это позволяет правильно выбрать соответствующую возможностям ребенка школу.

Разработанный авторами комплекс заданий поможет выявить некоторые особенности психического развития ребенка и в определенной мере прогнозировать его школьное обучение.

Порядок предъявления заданий предусматривает чередование легких и трудных заданий. Задания направлены на выявление таких качеств, как произвольность психических процессов, устойчивость и концентрация внимания, умственная работоспособность, возможность целенаправленной

деятельности, общая активность, темп работы, умение обобщать, логически рассуждать, способность усваивать новые способы действия и т. д.

В набор методик входят:

1. Картинка с изображением нелепых ситуаций.
2. Заучивание 10 слов.
3. Опосредованное запоминание (вариант методики А. Н. Леонтьева).

Предлагается 5 слов и 16 карточек.

4. Обучающий эксперимент (классификация геометрических фигур).
5. Доска Сегена.
6. Установление последовательности событий.
7. Классификация (детский вариант).
8. Методика Пьераона — Рузера.

В начале и после обследования по методикам проводится беседа с ребенком для того, чтобы настроить его на работу, а затем обсуждают результаты его работы.

Приведенные в наборе задания широко известны в специальной психологической и патопсихологической литературе, поэтому мы лишь кратко отметим некоторые особенности их использования при обследовании детей дошкольного возраста.

Картинка с изображением нелепой ситуации предъявляется в течение 30 секунд, при этом фиксируются все проявления ориентировочной деятельности ребенка. При общей оценке работы учитываются выраженность эмоциональной реакции, ее адекватность, количество воспроизведенных фрагментов, свидетельствующих о понимании ситуации.

Заучивание 10 слов. Нейротипичным детям 5–7 лет рекомендуется четырехкратное предъявление односложных или двусложных слов, не связанных между собой по смыслу. На это задание уходит 5–6 минут. При первом предъявлении эти дети воспроизводят в среднем 4–5 слов, при четвертом – 7–9 слов. При оценке особых образовательных потребностей необходимо учитывать заинтересованность в работе, колебания внимания, динамику количества воспроизведенных слов, темп воспроизведения, наличие привнесений и повторения одних и тех же слов.

Опосредованное запоминание. Предлагается видоизмененная серия методики А. Н. Леонтьева: 5 слов (пожар, дождь, труд, ошибка, горе) и 16 карточек (столовый прибор, школьная доска, булочная, расческа, солнце, глобус, кувшин, петух, забор, детские штанишки, лошадь, уличный фонарь, ботинки, часы, заводские трубы, карандаш). Методика занимает в среднем 10–12 минут. Оценивая результаты, необходимо учитывать понимание ребенком инструкции, способность нахождения опосредующих картинок к словам и характер объяснения сделанного выбора, мера помощи.

Обучающий эксперимент. Детям предлагается выбор карточек с изображением больших и маленьких геометрических фигур 4 видов, 3 цветов, которые надо расклассифицировать с учетом одного признака (формы, цвета или величины).

Авторы методики считают, что она находится в «зоне трудности» детей и при оказании помощи, дети с ней справляются в течение 12—13 минут. При оценке результатов деятельности детей учитываются интерес и активность ориентировки в задании, устойчивость внимания, возможности переключения с одного признака на другой, обучаемость, способность к переносу усвоенных навыков на аналогичное задание.

Доска Сегена № 6, пазы которой могут быть заполнены лишь при комбинировании нескольких вкладок. Время выполнения от 30 секунд до 5 минут. Характеристика качества выполнения задания включает стойкость интереса в процессе работы, устойчивость внимания, целенаправленность и рациональность способов деятельности, реакцию на трудности, использование помощи, затраченное время.

Последовательность событий. На раскладывание картин (4—5) в логической последовательности и составление рассказа по ним уходит в среднем 6—7 минут. Учитывается самостоятельность и правильность выполнения.

Классификация. Предлагается 15 карточек в указанной последовательности: моряк, свинья, платье, ландыш, лиса, куртка, мак, уборщица, голубь, яблоко, книги, бабочка, ребенок, дерево, кастрюля. Перед ребенком кладут в ряд первые четыре карточки, а затем предъявляются поочередно остальные. Он должен показать, куда их положить, дав обобщенные названия каждой группе (люди, животные, вещи, растения). При оценке результатов работы учитываются наличие интереса и устойчивость внимания, запас общих сведений и точность представлений, способность к обобщению, использование помощи.

Методика Пьерона-Рузера. Ребенок должен расставить значки в фигурах. При оценке выполнения задания необходимо учесть, с какого момента он начинает работать без опоры на образец (по памяти), интерес к заданию, аккуратность выполнения. Учитывается общее количество заполненных фигур, их число за каждую минуту, количество ошибок. За 3 минуты обычно дети заполняют от 50 до 80 фигур.

Очень важной и сложной является интерпретация ответов детей по приведенному комплексу методик. В. И. Лубовский и И. А. Коробейников, указывая на необходимость качественно-количественной оценки результатов деятельности детей, выделяют следующие ее **параметры**.

Особенности аффективно-личностной сферы:

1. Контакт.
2. Интерес.
3. Аффективный компонент продуктивности.
4. Активность.
5. Критика.

Особенности работоспособности:

6. Динамика продуктивности.
7. Истощаемость.

8. Переключаемость.

9. Внимание.

Общая характеристика деятельности:

10. Ориентировочная деятельность.

11. Понимание обращенной речи.

12. Вербализация.

13. Целенаправленность.

Частные показатели интеллектуально-мнестической деятельности:

Непосредственная память (кратковременная).

Непосредственная память (долговременная).

Простое кодирование.

Качество опосредованного запоминания.

Доступность опосредования.

Динамика обучения (обучающий эксперимент).

Качество переноса (обучающий эксперимент).

Конструктивный праксис.

Логические построения.

Простые обобщения.

Усложненные обобщения.

Анализ несообразностей.

По каждому из перечисленных параметров начисляются соответственно баллы, которые затем суммируются по группам показателей.

Дети с выраженной задержкой психического развития (ЗПР) церебрального происхождения направляются в специальные школы и классы для детей с ЗПР, а также в специальные классы в общеобразовательных школах. В этих же классах должны обучаться дети с менее выраженной ЗПР.

При обследовании детей школьного возраста используются такие психолого-педагогические методы, как изучение работ детей, экспериментальная беседа, наблюдение, экспериментально-психологические методы, тесты. В каждом конкретном случае (состояние слуха, речи, возраст, контактность и пр.) преимущество отдается тому или иному методу. При этом по направленности и методике проведения задания могут быть такими же, как и те, которые используются в работе с детьми дошкольного возраста, но на более сложном материале. Приводим описание некоторых заданий (подробно оно дано в специальной литературе, указанной в списке литературы).

Задания для исследования наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

С этой целью детям школьного возраста можно предложить сложные варианты досок Сегена, «Почтовый ящик», кубики Кооса, матрицы Равена, «Колумбово яйцо», разрезные картинки, классификацию с учетом одного признака (цвет или форма) и др. Во всех этих заданиях не требуется речевой инструкции и задания выполняются путем действий с предметом.

Кубики Кооса.

Детям предлагаются сложить нарисованные на отдельных карточках фигуры. Их можно выложить из 4—9—12 одинаковых кубиков, боковые стороны которых окрашены в красный, синий, желтый, белый цвета, а верхняя и нижняя стороны — по диагонали в сине-желтый и красно-белый цвета. Простые варианты из 4 кубиков выполняются нормально развивающимися детьми с 5 лет.

Дети с задержкой психического развития проявляют интерес к заданию. В случаях затруднения им достаточно организующей помощи.

Дети с нарушением интеллектуального развития в школьном возрасте эти задания не выполняют даже при оказании им помощи (расчленение узора на части, наложение прозрачной сетки на рисунок). Наиболее эффективной оказывается помочь в виде поэтапного выполнения действий экспериментатором, причем лишь при легком нарушении интеллекта и после 6—7 лет.

Методика Кооса выявляет умение составить фигуру по образцу. При этом требуются сообразительность, устойчивость внимания, пространственная ориентировка, работоспособность, интерес к работе, самоконтроль.

Матрицы Равена.

Детский вариант этой методики предлагается детям с 7 лет. На цветных таблицах в верхней половине изображены «коврики» с вырезанной частью. Эти части даны в нижней половине таблиц. Ребенок должен из 6 разных частей найти ту, которая подходит к «коврику». Выявляется способность к зрительному анализу, синтезу. Исследуются наглядно-образное мышление, наличие интереса, сосредоточенность в работе.

Невербальные аналогии.

Предлагаются таблицы с изображением геометрических фигур или предметов. В каждом ряду даны три разных изображения в определенных соотношениях. Ребенок должен понять принцип их расположения. Исследуется аналитико-синтетическая деятельность, способность на основе зрительного и мысленного анализа установить закономерность в изображении.

Задания для исследования словесно-логического мышления.

Для исследования словесно-логического мышления могут быть использованы известные психологические методики:

исключение предметов, не подходящих к данной родовой категории;

исключение неподходящего понятия;

выделение существенных признаков;

простые аналогии;

сложные аналогии;

сравнение понятий;

классификация картинок с изображением предметов различных родовых групп;

понимание пословиц, метафор, загадок;

понимание простых, сложных текстов;

понимание сюжетных картин (со скрытым смыслом, с нелепым содержанием);

завершение текстов;

установление причинно-следственных зависимостей и др.

Все методики связаны с речевой деятельностью. Они выявляют способности анализировать воспринимаемые объекты, ситуации, устанавливать функциональные и смысловые связи, сходства и различия в предметах и явлениях, причинные зависимости и др.

Важным качеством деятельности является **сформированность произвольного внимания**.

Нередки случаи, когда именно из-за несформированности внимания снижается качество производимой ребенком деятельности (учебной, трудовой, игровой). Чтобы уточнить причины неуспеваемости (непонимание задания, невнимательность и др.), можно провести специальные исследования внимания (тест Бурдона, тест Пьера-Рузера, методика Н. Ф. Добрынина, таблицы Шульте и др.).

Методика Н. Ф. Добрынина.

Предлагается образец с буквами; каждая буква «закодирована» цифрами от 1 до 9. Затем предъявляются слова, а ребенок должен назвать вместо этих слов числа. Выявляется способность к концентрации, устойчивости внимания.

Таблицы Шульте. В методике 5 таблиц (размер 60Х60) с написанными в беспорядке числами от 1 до 25 (в каждой таблице числа расположены по-разному). Мельком показывается и переворачивается одна из 5 таблиц. Затем ребенку объясняют задание, которое заключается в том, что надо как можно скорее, но не ошибаясь, показать и назвать числа на таблице в прямом порядке от 1 до 25.

Перед ребенком ставится таблица и включается секундомер. После выполнения первой таблицы без дополнительных инструкций поочередно предлагаются остальные таблицы. Школьники с сохранным интеллектом затрачивают на одну таблицу от 30 до 50 секунд. При утомлении к концу занятий результаты бывают хуже (времени требуется больше, появляются ошибки).

С помощью таблиц Шульте можно исследовать объем, переключаемость, распределение внимания, скорость ориентировочно-поисковых движений взора, подвижность основных нервных процессов, работоспособность.

Активность внимания, наблюдательность, зрительная память могут быть выявлены и при установлении отсутствующих деталей в изображениях. Нейротипичные дети проявляют выраженный интерес к заданию. Нарисованные предметы вызывают улыбку, смех. У детей с интеллектуальным нарушением эмоциональная реакция не всегда выражена. В процессе рассматривания они нуждаются в наводящих вопросах, в побуждении.

Для исследования внимания можно использовать и различные занимательные упражнения, игры типа «Что изменилось?», «Летает — не

летает», «Съедобное — несъедобное», «Кто найдет ошибки?» (в рисунке, в тексте и т.д.).

При комплектовании специальных классов необходимо не только устанавливать наличие, степень выраженности, структуру нарушения, но и определять запас знаний, умений, навыков, предусмотренных программой. При этом важно выявить сформированность умственных действий. У детей, которые уже посещали школу, это может быть сделано при исследовании **чтения, письма, счета**.

Овладение чтением предусматривает знание алфавита, умение составлять из букв слоги, из слогов целые слова. Кроме того, исследуется техника чтения (послоговое, целыми словами, синтетическое чтение), понимание ребенком смысла прочитанного.

Исследование письма предполагает анализ сформированности двигательных навыков, необходимых для процесса письма; пространственного восприятия и ориентации; возможности перешифровки звука на букву; процессов звукобуквенного анализа и синтеза; знаний грамматики и умений пользоваться правилами при письме. В устной речи грамматическое оформление предложений выявляется в заданиях на составление предложений с заданными словами, небольших рассказов, по опорным словам, на восстановление текстов и др.

Исследование счета начинается с установления сформированности понятия о числе и составе числа, умения соотнести число с количеством. Проверяется знание числового ряда (прямой и обратный счет, предел счета), места числа в числовом ряду, способность сравнивать числа, множества и т. д. Проводится исследование овладения счетными операциями в пределах десятка, при переходе через разряд, понятиями «на столько-то больше», «меньше», «дороже», «дешевле», «старше», «моложе» и т. п.

Понимание арифметических задач в наибольшей мере характеризует мыслительные способности ребенка. Важно установить, на каком этапе решения задачи у ребенка появляются трудности (понимание условия задачи, построение плана решения, постановка вопросов к действиям, выполнение счетных операций, проверка правильности решения), какие задачи наиболее сложны (с пропущенным звеном, конфликтные и др.) [54].

Предлагаем для ознакомления пакет диагностических методик для выявления детей с легкими поведенческими нарушениями, на основе опыта российских коллег, из пособия «Методические рекомендации по организации обследования детей с тяжелыми и легкими поведенческими нарушениями и созданию для них специальных образовательных условий» [55].

Пакет диагностических методик для выявления детей с легкими поведенческими нарушениями (БАЗОВЫЙ ПАКЕТ МЕТОДИК)

Пакет диагностических методик для выявления детей с легкими поведенческими нарушениями включает в себя три блока методик:

1. Первый блок — для обследования детей младшего школьного возраста (7–11 лет).
2. Второй блок — для обследования детей подросткового возраста (11–15 лет).
3. Третий блок — для обследования детей юношеского возраста (15–18 лет).

Данный пакет является базовым (основным) при обследовании несовершеннолетних как с легкими, так и с тяжелыми поведенческими нарушениями. В случае, если обследование проводится с участием несовершеннолетнего с тяжелыми поведенческими нарушениями, специалисты могут воспользоваться методиками из дополнительного пакета, который предназначен для уточнения специфики индивидуально-психологических и поведенческих особенностей несовершеннолетних с тяжелыми поведенческими нарушениями.

Все блоки методик, которые используются в деятельности специалистов (в основном педагога-психолога) и включены в базовый пакет, ориентированы на оценку не только специфики развития познавательной деятельности, но и различных особенностей поведения, личностного развития, характера аффективно-эмоционального реагирования ребенка, специфики коммуникации со взрослыми.

При этом критериями выделения качественно-уровневой оценки являются:

1. Качество и особенности выполнения соответствующих заданий (приведены в описаниях для каждой методики).
2. Стратегия выполнения несовершеннолетним заданий.
3. Особенности поведения и аффективно-эмоционального реагирования в процессе обследования.
4. Объем и характер необходимой помощи со стороны специалиста для выполнения задания, в том числе особенности взаимодействия с несовершеннолетним.

Логика составления примерного пакета диагностических методик предполагает, что каждый психолог может выбрать из приведенного широкого набора именно те методические средства, которые необходимы для проведения обследования конкретного ребенка и оценки его особенностей развития и поведения.

Примерный перечень методик, предназначенных для обследования несовершеннолетних младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет)

Методика анализа медицинской и психолого-педагогической документации

Краткая аннотация методики. Метод анализа медицинской документации широко используется при анализе особенностей развития детей во всех возрастных диапазонах. Анализируются и принимаются в учет особенности соматического, неврологического и психического статуса

ребенка, особенности (нарушения) развития зрительной и слуховой системы, а также особенности развития и ограничения в двигательной сфере.

Анализ *психолого-педагогической документации* на ребенка (для детей, посещающих организации образования) включает психолого-педагогические характеристики, решения службы психолого-педагогического сопровождения организаций образования, другие заключения специалистов, работающих с ребенком в психолого-педагогической коррекции. Также этот метод широко используется в деятельности всех специалистов.

Это позволяет, опираясь на имеющуюся информацию, лучше представить особенности и динамику развития психических функций и особенностей личности ребенка, эффективнее подбирать необходимые для обследования диагностические материалы и в целом оптимизировать сам процесс оценки особых образовательных потребностей ребенка.

Особенно это важно при работе с детьми, которые часто «теряются» в ситуации диагностики особенностей развития, а также с детьми с протестными формами поведения, с детьми с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями поведения. Для детей с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата это позволяет модифицировать тактики подачи диагностического материала, способствует выбору наиболее адекватных форм взаимодействия с ребенком и выбору самого стимульного материала для работы.

МЕТОДИКА НАБЛЮДЕНИЯ

Краткая аннотация.

Метод наблюдения за детьми указанного возраста представляет уникальную возможность оценки практически любого параметра психического развития ребенка как в условиях свободной самостоятельной деятельности, так и в условиях его взаимодействия со взрослыми — психологом или родителями. Оценивается специфика этого взаимодействия, характер коммуникаций в целом (Айламзян, 2000; Забрамная, 1995; Левченко, 2000; Семаго, Семаго, 2005).

Цель.

Основной задачей наблюдения как метода при оценке особенностей развития детей младшего школьного возраста является оценка параметров поведения и деятельности ребенка в условиях оценки его особых образовательных потребностей, адекватности коммуникаций со взрослым, удержания дистанции в общении и границ самого взаимодействия. Также возможна оценка уровня психической активности и косвенная оценка зрелости функций регуляции и программирования своей деятельности как в процессе самостоятельной деятельности, так и в процессе взаимодействия со взрослым.

Помимо этого, возможно оценить особенности эмоционального реагирования ребенка на успех и неудачу, эмоциональную адекватность в целом, притязания на успех и реакции на неудачу.

Материалы.

Регистрационные материалы – бланки структурированного наблюдения.

Оцениваются следующие показатели:

- Характер самостоятельной деятельности и поведения ребенка.
- Особенности взаимодействия со взрослым, возможность удержания дистанции.
- Адекватность коммуникативного поведения.
- Особенности и характер эмоционального реагирования ребенка в различных ситуациях успеха и неудачи.

СЧЕТ ПО Е. КРЕПЕЛИНУ

Краткая аннотация.

Методика была предложена для исследования работоспособности (упражняемости), выявления параметров утомления и врабатываемости в определенный тип действий. Для детей наиболее удобно использовать эту методику в модификации Р. Шульте (Блейхер, Крук, 1996; Рубинштейн, 1970).

Обязательным условием использования методики является умение ребенка производить в уме счетные операции в пределах 20, что предъявляет требования не только к возрасту ребенка, но и к знанию им программного материала.

По результатам деятельности ребенка могут быть построены различные кривые, отражающие характеристики работоспособности, указывающие на наличие истощаемости или пресыщаемости, а также особенности внимания.

Анализируемые показатели:

- Доступность полного удержания инструкции (программы, алгоритма выполнения задания).
- Параметры внимания (устойчивость внимания, возможность его переключения).
 - Темп работы.
 - Разница темпа сложения чисел и темпа их вычитания.
 - Наличие истощения или пресыщения деятельности (дифференциация этих процессов).
- Определение периода врабатываемости в деятельность (по оценке временных характеристик выполнения).

МЕТОДИКА ТАБЛИЦ ШУЛЬТЕ

Краткая аннотация

Методика применяется для исследования темповых характеристик деятельности и особенностей (параметров) внимания у детей, начиная с момента, когда у ребенка сформирован и усвоен прямой числовой ряд как минимум до 15-ти. Целесообразно использование методики с 7 лет. Методика позволяет выявить наличие инертности психических процессов в целом.

Методика достаточно хорошо описана во многих литературных источниках (Полищук, Ведренко, 1980; Рубинштейн, 1970).

Анализируемые показатели:

- параметры внимания (устойчивость, распределение и переключение);
- возможность удержания самой поставленной задачи (особенно в усложненном варианте);
- время, затрачиваемое на каждые четыре-пять пар цифр;
- количество цифр, найденных ребенком за определенный промежуток времени (15 сек, 30 сек);
- сравнительные характеристики времени, за которое ребенок находит каждые пять цифр (равномерность выполнения задания);
- ошибки узнавания и нахождения цифр, сходных по оптическому или пространственному признаку (например, цифры 6 и 9, 12 и 21), ошибки по типу пропусков определенных цифр.

КОРРЕКТУРНЫЕ ПРОБЫ

Краткая аннотация.

Данный тип методик используется в психологической практике с XIX века, преимущественно в клинических целях (*Бернштейн, 1911*).

Существуют как буквенные, так и графические варианты методики (*Богданова, Корнилова, 1994; Рубинштейн, 1970 и др.*).

Методика также предназначена для исследования устойчивости внимания, возможностей его переключения, врабатываемости в задание, проявления признаков утомления и пресыщения, влияния различных видов мотивации на продуктивность деятельности.

Цель.

Оценка темповых характеристик деятельности, работоспособности, переключения внимания, параметров утомления и пресыщения.

Анализируемые показатели:

- темповые характеристики деятельности (скорость выполнения строк, ее изменения);
- параметры внимания (устойчивость, распределение и переключение);
- количество ошибок и их характер (ошибки пространственного, оптического типа и т. п.);
- динамика распределения ошибок в зависимости от этапа работы, его темпа и пространственного расположения на листе;
- наличие факторов пресыщения или утомления;
- ведущий тип мотивации ребенка.

МЕТОДИКА «УЗОРЫ»

Краткая аннотация.

Данная методика была разработана в научной школе А. Р. Лурия и изначально использовалась для оценки возможностей удержания программы

деятельности у взрослых, а позже — у детей с локальными поражениями мозга (Лурия, 1969, 1973).

В современной психологической практике данное задание широко используется для оценки способности ребенка удержать программу деятельности, включающую в себя последовательные графические элементы (Хомская, 1994; Екжанова, Стребелева, 2002; Семаго, Семаго, 2011, 2016).

Прием чаще всего используется в индивидуальной работе, но может быть применен и при групповой работе.

Цель.

Оценка сформированности регуляторного компонента деятельности, зрительно-моторных координаций, графической деятельности.

Оцениваются следующие показатели:

- возможность удержания алгоритма на материале графической деятельности;
- темп и продуктивность деятельности;
- наличие специфических трудностей (грубых нарушений регуляции);
- наличие грубых нарушений формирования графической деятельности.

ЗАПОМИНАНИЕ ДВУХ ГРУПП СЛОВ И ФРАЗ

Краткая аннотация.

Впервые подобный метод оценки слухоречевого запоминания был использован в практике нейропсихологического обследования больных с поражением головного мозга А. Р. Лурия и описан во множестве исследований (Лурия, 1973; Семенович, 2002; Семаго, Семаго, 2005, 2016; Цветкова, 1998).

Цель.

Исследование скорости и объема слухоречевого запоминания, влияния фактора интерференции при запоминании материала, проблем избирательности мnestических следов, возможностей удержания порядка предъявляемого материала.

Анализируемые показатели:

- объем запоминаемого материала;
- количество необходимых для полного запоминания ребенком повторений как большего, так и меньшего по объему материала (скорость запоминания);
- возможность удержания предъявляемого порядка слов;
- наличие привнесенных слов и слов, близких по смыслу или звучанию (парафазии);
- наличие интерферирующих влияний на воспроизведимый по «группам» материал;
- прочность мnestических следов (при отсроченном воспроизведении);
- особенности фонематического восприятия.

Исследование мnestической деятельности на материале двух фраз целесообразно использовать в том случае, если объем непосредственного запоминания слов, не связанных смыслом, ограничен или имеются другие

проблемы (например, проблемы удержания порядка) запоминания материала, подаваемого на слух.

Цель.

Исследование влияния смысловой организации материала на изменение объема запоминаемого материала.

Анализируемые показатели:

- различие между объемом запоминаемого материала, организованного смыслом, и набором слов, запоминаемым ранее;
- длительность запоминания (количество повторов фраз для правильного воспроизведения);
- полнота воспроизведения;
- наличие слов, привнесенных из другой фразы;
- замена слов словами, близкими по звучанию (литеральные парафазии) или по смыслу (вербальные парафазии).

ЦВЕТНЫЕ ПРОГРЕССИВНЫЕ МАТРИЦЫ ДЖ. РАВЕНА

Краткая аннотация.

Тест «Прогрессивные Матрицы» был создан в 1936 году Л. Пенроузом и Дж. Равеном для измерения уровня интеллектуального развития (Равен Дж., 1996).

Тест разрабатывался в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучшим способом измерения фактора «g» является выявление соотношений между абстрактными фигурами.

Каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов. Общая структура теста предполагает получение некоторого количества оценок, которые в соответствии с модификациями стандартного теста характеризуют успешность испытуемого в решении каждого раздела (серии) теста.

Характер распределения этих оценок позволяет определить уровень доступности и сформированности определенных интеллектуальных операций.

Задания теста апеллируют к трем основным психическим процессам:

- произвольному вниманию,
- целостному восприятию,
- «понятливости» как основной характеристике познавательной деятельности.

Реализован принцип «прогрессивности», заключающийся в том, что выполнение предшествующих заданий и их серий является как бы подготовкой обследуемого к выполнению последующих.

Предъявляется жесткое условие проведения тестирования: матрицы должны предъявляться и анализироваться испытуемым подряд, без пропусков: *A, AB, B*. Возможна балльная оценка выполнения.

Существуют примерные нормативы выполнения ЦПМ для отдельных возрастных диапазонов (старшего дошкольного возраста) и отдельных регионов страны.

Цель.

Оценка перцептивно-логического мышления как компонента познавательной деятельности в целом. Оценка процессов анализа и синтеза на материале сложных схематических изображений.

Оцениваются следующие показатели:

- Качественная оценка выполнения.
- Характер сформированности перцептивной логики (в зависимости от количества правильно выполненных матриц в каждой из серий).
- Оценка работоспособности.
- Характер деятельности.
- Темп деятельности и его изменения.
- Характер ошибок.

СТАНДАРТНЫЕ ПРОГРЕССИВНЫЕ МАТРИЦЫ ДЖ. РАВЕНА

Краткая аннотация.

Тест «*Прогрессивные Матрицы*» был создан в 1936 году Л. Пенроузом и Дж. Равеном для измерения уровня интеллектуального развития (Равен Дж., 1996).

Тест разрабатывался в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучшим способом измерения фактора «g» является выявление соотношений между абстрактными фигурами.

Каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов. Общая структура теста предполагает получение некоторого количества оценок, которые в соответствии с модификациями стандартного теста характеризуют успешность испытуемого в решении каждого раздела (серии) теста.

Характер распределения этих оценок позволяет определить уровень доступности и сформированности определенных интеллектуальных операций.

Задания теста апеллируют к трем основным психическим процессам:

- произвольному вниманию,
- целостному восприятию,
- «понятливости» как основной характеристике познавательной деятельности.

При разработке теста был реализован принцип «*прогрессивности*», заключающийся в том, что выполнение предшествующих заданий и их серий является как бы подготовкой обследуемого к выполнению последующих.

Предъявляется жесткое условие проведения тестирования: матрицы должны предъявляться и анализироваться испытуемым подряд, без пропусков, от **Серии А** до **Серии D**.

Возможна балльная оценка выполнения. Существуют примерные нормативы выполнения **СПМ** для отдельных возрастных диапазонов и отдельных регионов страны.

Цель.

Оценка перцептивно-логического мышления как компонента познавательной деятельности в целом. Оценка процессов анализа и синтеза на материале сложных схематических изображений.

Оцениваются следующие показатели:

- Качественная оценка выполнения.
- Характер сформированности перцептивной логики (в зависимости от количества правильно выполненных матриц в каждой из серий).
- Оценка работоспособности.
- Характер деятельности.
- Темп деятельности и его изменения.
- Характер ошибок.

МЕТОДИКА «КУБИКИ КООСА»

Краткая аннотация.

Методика была создана К. Коосом в 1920-х годах для исследования конструктивного праксиса, пространственной ориентировки, внимания, комбинаторики. Использовалась в нейропсихологии для выявления локализации очага поражения.

Применяется также для исследования личностных особенностей по характеру эмоциональных реакций в эксперименте с прерванным действием (Рубинштейн, 1970; Блейхер, 1996 и др.).

В упрощенном виде входит во многие психометрические тесты, например, в батарею Векслера.

Цель.

Определение уровня сформированности конструктивного пространственного мышления, возможностей пространственного анализа и синтеза, конструктивного праксиса. Позволяет выявить проблемы формирования пространственных представлений, а также используется для исследования уровня притязаний.

Анализируемые показатели:

- Уровень сложности выполнения заданий на конструктивное мышление, доступный для ребенка.
- Преимущественная стратегия деятельности.
- Сформированность пространственного анализа и синтеза.
- Критичность ребенка к собственным результатам.
- Обучаемость ребенка (возможность переноса сформированного умения на аналогичный конструктивный материал).
- Характер и объем помощи психолога.

ПОНИМАНИЕ СЛОЖНЫХ РЕЧЕВЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Оценивается понимание и возможность оперирования речевыми конструкциями различного уровня сложности (*в том числе пространственно-временными и причинно-следственными*), а также способность к словообразованию, включая формирование сравнительных степеней прилагательных.

Оцениваются следующие показатели:

- Подбор антонимов.
- Понимание и формирование пассивных и других сложных речевых (лексико-грамматических) конструкций.
- Понимание и формирование пространственно-временных и причинно-следственных речевых конструкций.

УСТАНОВЛЕНИЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ СОБЫТИЙ

Краткая аннотация.

Методика была описана А. Н. Бернштейном еще в 1911 году для исследования сопоставления и сравнительной оценки нескольких данных в их взаимосвязях. Также использовалась для изучения особенностей мыслительной деятельности психически больных детей разного возраста (Забрамная, 1995; Усанова, 1990; Блейхер, Круг, 1996).

Исследуется также способность к пониманию ситуации и предвосхищению событий.

В наиболее общем виде можно сказать, что для выполнения данного задания ребенок должен соотнести различия в отдельных элементах рисунков и, руководствуясь ими, определить последовательность расположения сюжетных картинок.

Вначале путем невербальных действий устанавливается связь изображенных на них событий, а затем данная последовательность картинок вербализуется — по ней составляется связный рассказ.

Таким образом, данная методика предназначена для исследования особенностей мышления и способности к установлению причинно-следственных и пространственно-временных связей.

Используются различные по сложности серии сюжетных картинок. В каждой серии картинки объединены общим сюжетом, в соответствии с которым испытуемый должен расположить их в определенной последовательности.

Цель.

Исследование особенностей мыслительной деятельности ребенка, возможности установления причинно-следственных и пространственно-временных связей, анализ речевого развития ребенка.

Анализируемые показатели:

- Доступный уровень сложности.

- Соответствие рассказа ребенка созданной им последовательности картинок, адекватность названия.
- Логичность и связность самого рассказа (способность устанавливать причинно-следственные и пространственно-временные закономерности).
- Уровень речевого развития, в том числе возможность дать название сложенной последовательности.
- Пространственная ориентация разложенных ребенком картинок (как, в определенной степени, показатель специфики межфункциональной организации мозговых систем).
- Критичность ребенка к результатам собственной деятельности.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Краткая аннотация.

Описание данной методики приводится в классических работах *С. Я. Рубинштейна, М. Л. Кононовой, В. М. Блейхера*, использовавших эту методику в исследованиях 1960–1970-х годов (*Рубинштейн, 1970; Кононова, 1963; Блейхер, 1996; Семаго, Семаго, 2005*).

В большинстве современных пособий по психологической диагностике эта методика, как правило, незаслуженно забыта.

Цель.

Исследование особенностей и уровня понятийного развития, аналитико-синтетической стороны речемыслительной деятельности.

Анализируемые показатели:

- Доступность задания.
- Уровень понятийного анализа.
- Наличие специфических признаков при определении понятия.
- Способ объяснения (в том числе наличие «вычурности» в описании понятия, других специфических способов объяснения).
- Критичность к собственной деятельности.
- Характер деятельности.
- Объем и характер необходимой помощи.
- Уровень и специфика речевого развития.

СРАВНЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Краткая аннотация.

В практике отечественной клинической психологии, в том числе при работе с детьми, данная методика используется для выявления особенностей протекания мыслительных операций (в том числе динамики мышления) и описана в классических работах *С. Я. Рубинштейна, М. Л. Кононовой, В. М. Блейхера*, использовавших эту методику в исследованиях 1960–1970-х годов (*Рубинштейн, 1970; Кононова, 1963; Блейхер, 1996; Семаго, Семаго, 2005, 2016*).

При этом ребенку необходимо выделить родо-видовые признаки и установить определенные соотношения между этими признаками сравниваемых понятий.

В связи с этим данная методика оказывается более сложной по сравнению с методикой **"Определение понятий"**.

Необходимый в этом случае речемыслительный процесс включает в себя аналитико-синтетическую деятельность, требующую дополнительного анализа (дифференцировки) выделяемых существенных признаков на общие и различные для сравниваемых понятий.

В определенной степени данная методика является провокационной, поскольку для детей с нарушением динамики мыслительной деятельности (*разноплановость мышления, соскальзывания, опора на латентные признаки*) необычность пары сравниваемых понятий часто «проводит» ребенка на нестандартность самого процесса сравнения.

Цель.

Выявление особенностей аналитико-синтетической стороны речемыслительной деятельности, оценка возможности распознавания ребенком категориальных признаков в ситуации сравнения понятий, выделение общих родо-видовых признаков или их отсутствия.

Анализируемые показатели:

- Доступность задания.
- Характер деятельности.
- Характер выделяемых для сравнения (или различия) признаков.
- Наличие специфики выделяемых признаков при сравнении понятий (латентность, несущественность признака).
- Способ объяснения различия или объединения понятий (в том числе наличие «вычурности» в описании понятия, других специфических способов объяснения).
- Критичность к собственной деятельности.
- Объем и характер необходимой помощи.
- Уровень и специфика речевого развития.

ПРОСТЫЕ АНАЛОГИИ

Краткая аннотация.

Методика описана в пособиях по диагностике 1960–1970-х годов как традиционно используемая в психологическом обследовании, направленном на оценку особенностей протекания отдельных мыслительных операций и сформированности вербально-логического мышления в целом.

Истоки использования подобных методик оценки сформированности вербально-логических компонентов языково-речемыслительной деятельности «восходят» к началу отечественной психологии (*Рубинштейн, 1970*).

Большинство предлагаемых заданий требует от ребенка умения читать и понимать прочитанное. В любом случае, прежде чем задание будет

предъявлено ребенку, необходимо убедиться в том, что у него нет проблем мnestического характера, то есть достаточно объем и скорость слухоречевого запоминания.

Цель.

Выявление возможности установления логической связи между словами и понятиями.

Анализируемые показатели:

- Возможность удержания инструкции и логики задания.
- Доступная сложность выполняемого задания.
- Критичность ребенка к результатам своей деятельности.
- Доступность операций установления логических связей по аналогии в целом.
- Стратегия выделения ребенком логических связей и отношений между понятиями.
- Возможность зрительного анализа большого объема печатного материала.
- Наличие ответов импульсивного характера.
- Инертность в выборе связей.
- Оценка объема и характера необходимой помощи при обучении.

ИСКЛЮЧЕНИЕ ПРЕДМЕТОВ

Краткая аннотация.

Изначально методика, разработанная в 1920-х годах прошлого столетия, предназначалась для исследования особенностей аналитико-синтетической деятельности взрослых больных и их умения строить обобщения.

Данные, получаемые при исследовании с помощью данной методики, позволяют судить об уровне процессов обобщения и отвлечения, а также о способности (или, наоборот, невозможности) выделять существенные признаки предметов или явлений.

Эта методика широко используется в отечественной практике исследования аналитико-синтетической деятельности детей для целей дифференциальной диагностики (Рубинштейн, 1970; Блейхер, 1996; Белопольская, 2002; Семаго, Семаго, 2016 и др.).

Важным условием применения методики является речевое обоснование выбора.

В отношении детей с нарушениями речи допустим ответ, одним словом, с поясняющими жестами, если это дает специалисту возможность понять принцип, которым руководствовался ребенок.

Цель.

Исследование уровня сформированности обобщения, понятийного развития и возможности вычленения существенных, смыслообразующих признаков.

Оцениваются следующие показатели:

- Уровень понятийного развития, который демонстрирует ребенок.
- Характер и развернутость объяснений ребенка.

- Особенности обобщающих операций ребенка.
- Объем помощи взрослого.

ПОНИМАНИЕ СКРЫТОГО СМЫСЛА В КОРОТКИХ РАССКАЗАХ

Краткая аннотация.

В практике консультативной деятельности отечественных дефектологов, психиатров и патопсихологов до настоящего времени достаточно широко используются определенные специально подобранные короткие рассказы, в которых «заложен» разный по сложности скрытый смысл.

Отечественным исследователем, впервые описавшим и использовавшим для исследования больных эту методику (*также как и методики: Нелепицы, Разрезные Картинки, Установление последовательности событий*), следует считать *А. Н. Бернштейна (1911)*.

Более того, такие рассказы, как «Бараночка» и «Спор зверей», используются до настоящего времени практически в неизменном виде.

В целом, более широкий спектр подобных рассказов описан в работах *Н. Л. Белопольской (Белопольская, 1999)* и собран, по мере усложнения, *Н. Я. Семаго (Семаго, Семаго, 2005, 2016)*.

Цель.

Оценка возможности понимания смысла рассказа как определенного уровня осмыслиения и оценка отношения к содержанию текста.

Анализируемые показатели:

- Характер поведения ребенка и отношения к заданию (рассказам).
- Доступный уровень сложности задания в целом.
- Возможность принятия и объем необходимой помощи со стороны взрослого.
- Критичность ребенка к результатам своей деятельности.
- Характер трактовки предлагаемых рассказов (*уровень сложности анализа текста, понимание переносного смысла*).
- Понимание и выделение скрытого смысла или подтекста рассказа.
- Понимание юмористического подтекста.
- Возможность логического объяснения смыслового контекста.
- Речевое оформление своего объяснения.

HAND-ТЕСТ

Краткая аннотация.

Hand-тест — проективная методика исследования личности.

Впервые тест был опубликован в 1962 году *Б. Брайклином, З. Пиотровским, Э. Вагнером*.

В нашей стране тест был адаптирован *Т. Н. Курбатовой* для подростков, начиная с 12 лет (*Курбатова, Муляр, 1995*).

Данная проективная техника относится к категории интерпретативных проективных методик, когда необходимо истолковать, интерпретировать какое-либо событие или ситуацию (*в данном случае изображение руки*).

Методика «*Тест Рука*» стоит в одном ряду с тестом *Роршаха* и *TAT*.

Она может быть использована как традиционный клинический инструмент для выявления существенных потребностей, мотивов, конфликтов личности.

В варианте для детей в возрасте от 7 до 11 лет тест был модифицирован *Н. Я. Семаго* (*Семаго, Семаго, 1999, 2005, 2016*).

При этом основным параметром было выделено наличие ожидаемой агрессии со стороны окружения, выявление активной или пассивной личностной позиции.

В тесной связи с этим находится и выявление общего уровня психической активности, анализ других показателей эмоциональной сферы и межличностных отношений ребенка.

Цель.

Оценка особенностей аффективно-эмоциональной сферы ребенка, его межличностных отношений с окружающими, в первую очередь, с членами семьи.

Оценка личностных черт и характерологических особенностей ребенка.

Оцениваются следующие показатели:

- Количество ответов по каждой выделяемой категории.
- Соотношение ответов по категориям.
- Наличие ожидаемой агрессии со стороны окружающих.
- Время латентности (отсрочки ответа) по отдельным категориям.

ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ РЕБЕНКА (СОМОР)

Краткая аннотация.

Методика «*Тест Рене Жиля*» была модифицирована *Н. Я. Семаго* (*Семаго, 1999*) и представляет более гибкую и менее формализованную систему подачи вопросов с опорой на схематические изображения, без жесткого распределения «ролей» на самих стимульных материалах, чем это представлено в методике *P. Жиля* (*Гильяшева, Игнатьева, 1994*).

Таким образом, получаемый спектр ответов ребенка оказывается более вариабельным, а сама методика становится значительно более проективной, индивидуализированной, компактной и простой в применении и интерпретации по сравнению с аналогичными методиками исследования межличностных отношений.

В отличие от методики *P. Жиля*, данная методика может быть использована при работе с детьми из неполных семей, детьми, воспитывающимися в учреждениях интернатного типа, домах ребенка, социальных приютах и других подобных учреждениях (*Семаго, Семаго, 2005, 2016*).

Методика разрабатывалась, в первую очередь, для целей индивидуального обследования ребенка.

Присутствие родителей, педагогов, воспитателей или других детей при проведении методики не рекомендуется.

Очень показательным является проведение исследования с одним и тем же ребенком до и после психологически ориентированных коррекционных мероприятий (*групповой или индивидуальной, семейной психотерапии и т. п.*) для оценки эффективности проведенной работы.

Цель.

Оценка субъективного представления ребенка о его взаимоотношениях с окружающими взрослыми и детьми, о самом себе и своем месте в системе значимых для ребенка социальных взаимодействий.

Анализируемые показатели:

• Характеристики эмоционально-личностных отношений с другими людьми (*матерью, отцом, обоими родителями вместе, братьями и сестрами — в том числе с учетом их возраста, бабушками и дедушками, друзьями/подругами, учителем/воспитателем или другими авторитетными для ребенка взрослыми*).

Данные показатели рассматриваются как в плане предпочтения, так и отвержения оцениваемых лиц.

• Эмоционально-личностные характеристики самого ребенка (*любознательность, стремление к доминированию в группе сверстников, стремление к общению с другими детьми, отгороженность от других детей или взрослых, отвержение самого себя, стремление к уединению, социальная адекватность поведения, в том числе вынуждаемое социально одобряемое поведение*).

• Характеристики мотивационно-волевой сферы, в том числе показатели ведущей мотивации (*игровой, учебной, познавательной, соревновательной*).

ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ МЕТОДИК, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА (ОТ 11 ДО 15 ЛЕТ)

МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ПОВЕДЕНИЕМ ПОДРОСТКА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ С ВЗРОСЛЫМИ В СИТУАЦИИ ОБСЛЕДОВАНИЯ

Краткая аннотация.

Является вспомогательным методом, включенным в контекст других методов исследования: **беседы и эксперимента**.

Наблюдение, как и беседа, дополняет и уточняет данные исследования, позволяет рассмотреть психическую деятельность и личностные особенности обследуемого в контексте выполнения экспериментальной деятельности и общения с экспериментатором как реальный пласт его жизни.

Цель: проанализировать феноменологию поведения в процессе обследования в целом и при выполнении конкретных методик.

БЕСЕДА

Краткая аннотация.

Беседа — это метод получения информации посредством специализированного устного опроса. Беседа является самым универсальным средством обследования.

Цель: исследование при помощи системы специально подобранных вопросов специфики опыта обследуемого, а также тех или иных особенностей психических явлений или психических качеств человека.

АНАЛИЗ МАТЕРИАЛОВ ЛИЧНОГО ДЕЛА

Краткая аннотация.

Является методом анализа «документальных источников». Широко применяется в области юридической психологии. Является дополнительным методом.

Цель: изучение социально-психологических особенностей обследуемого, его жизненного опыта, а также анализ объективной информации об особенностях поведения и условиях жизни несовершеннолетнего.

ТАБЛИЦЫ ШУЛЬТЕ

Краткая аннотация.

Методика применяется для исследования темпа сенсомоторных реакций и особенностей внимания.

Цель: исследование темпа, скорости и объема внимания.

ОТСЧИТЫВАНИЕ ПО КРЕПЕЛИНУ

Краткая аннотация.

Методика позволяет проводить оценку особенностей внимания.

Цель: исследование работоспособности (*упражняемости и утомляемости*), психического темпа, колебаний внимания, переключаемости (*с видоизменением инструкции*).

ИССЛЕДОВАНИЕ (МЕТОДИКА 10 СЛОВ)

Краткая аннотация.

Авторская методика *A. R. Лурия*. Методика представляет собой набор из 10 одно- и двухсложных частотных слов, предъявляемых для запоминания.

Цель: исследование процесса непосредственного слухоречевого запоминания, утомляемости, активности внимания.

МЕТОДИКА ПИКТОГРАММ

Краткая аннотация.

Данный метод впервые был предложен *Л. С. Выготским*. Его описание было дано *A. R. Лурией*. Разработка методики пиктограммы принадлежит *C. B. Лонгиновой*.

МНЕСТИЧЕСКОЙ

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Классический метод пиктограммы используется в патопсихологии, клинической психологии, а также при военной или судебно-психиатрической экспертизе.

Цель: исследование опосредованного запоминания, особенностей мышления (*анализ характера ассоциаций*).

ЗАПОМИНАНИЕ КОРОТКОГО РАССКАЗА

Краткая аннотация.

Методика позволяет проанализировать особенности мnestических процессов, а также особенности течения мыслительных процессов.

Чаще всего используются рассказы и притчи поучительного характера.

Цель: исследование понимания и запоминания текстов, особенностей устной и/или письменной речи испытуемых.

ИСКЛЮЧЕНИЕ ПРЕДМЕТОВ (4-ЛИШНИЙ)

Краткая аннотация.

Методика направлена на изучение аналитико-синтетической деятельности, умения строить обобщения.

Методика представляет собой набор карточек, на каждой из которых нарисованы четыре изображения предметов.

Цель: исследование аналитико-синтетической деятельности, изучение уровня обобщения и отвлечения, а также способности выделять существенные признаки предметов или явлений.

СТАНДАРТНЫЕ ПРОГРЕССИВНЫЕ МАТРИЦЫ РАВЕНА

Краткая аннотация.

Содержит 60 усложняющихся черно-белых матриц, организованных в 5 серий.

Могут быть использованы серии *C, D*.

Используется балльная оценка.

Задание заключается в дополнении недостающей части основного изображения одним из приведенных в каждой таблице фрагментов.

Выполнение задания требует от обследуемого тщательного анализа структуры основного изображения и обнаружения этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов.

Затем происходит сличение фрагмента, его сравнение с окружением недостающей части таблицы.

Цель: исследование особенностей интеллектуального развития.

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРЕДМЕТОВ (ВЗРОСЛЫЙ ВАРИАНТ ОТ 9 ЛЕТ)

Краткая аннотация.

Метод предложен *К. Гольдштейном*, видоизменен *Л. С. Выготским* и *Б. В. Зейгарник*.

Представляет собой набор из 70 карточек, на которых изображены разнообразные предметы и живые существа.

Цель: исследование процессов обобщения и абстрагирования, а также возможность анализа последовательности умозаключений, критичности и обдуманности действий, особенностей памяти, объема и устойчивости внимания, личностных реакций на достижения и неудачи.

СРАВНЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Краткая аннотация.

Методика применяется для исследования особенностей мышления.

Цель: исследование мышления (*процессов анализа и синтеза*).

ОБЪЯСНЕНИЕ СМЫСЛА ПОСЛОВИЦ

Краткая аннотация.

Методика применяется для исследования особенностей мышления.

Стимульный материал состоит из нескольких часто употребляемых пословиц и метафор, при предъявлении которых обследуемого просят объяснить переносный смысл.

Цель: выявление понимания переносного смысла, исследование умения вычленять главную мысль во фразе конкретного содержания, а также дифференцированности и целенаправленности суждений обследуемых.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ КАРТИНОК

Краткая аннотация.

Методика предложена *А. Н. Бернштейном (1911)*.

Стимульный материал состоит из картинок, различающихся элементами рисунков.

Цель: исследование особенностей мыслительной деятельности, способности устанавливать причинно-следственные и пространственно-временные связи, анализ речевого развития.

ПРОСТЫЕ АНАЛОГИИ

Краткая аннотация.

Методика направлена на выявление характера логических связей и отношений между понятиями.

Стимульный материал состоит из серии логических заданий, отпечатанных на листе бумаги.

Цель: анализ характера логических связей и отношений между понятиями.

МЕТОДИКА «ШКАЛА ЦЕННОСТЕЙ»

Краткая аннотация.

Материал представляет собой 25 карточек с написанными словами, обозначающими ценностные понятия.

Цель: исследование ценностно-смысловой сферы.

«РАТ» – РИСОВАННЫЙ АППЕРЦЕПТИВНЫЙ ТЕСТ

Краткая аннотация.

Методика предложена *Л. Н. Собчик*.

РАТ – это компактный модифицированный вариант *Тематического апперцептивного теста Г. Мюррея*, предназначенный для изучения личностных проблем подростка.

Стимульный материал методики представлен 8 контурными рисунками, на которых изображены 2, реже 3 человечка.

Каждый персонаж изображен в условной манере: не ясен ни его пол, ни возраст, ни социальный статус.

В то же время позы, экспрессия жестов, особенности расположения фигурок позволяют судить о том, что на каждой из картинок либо изображена конфликтная ситуация, либо два персонажа задействованы в сложных межличностных отношениях.

Там, где имеется третий участник или наблюдатель событий, его позиция может быть истолкована как индифферентная, активная или страдательная.

Цель: выявление глубинных комплексов, внутреннего конфликта и сферы напряженных межличностных отношений.

ТЕСТ ФРУСТРАЦИОННЫХ РЕАКЦИЙ РОЗЕНЦВЕЙГА

Краткая аннотация.

Методика предназначена для исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности.

Стимульный материал состоит из схематических контурных рисунков, на которых изображены два или более человека, занятые еще незаконченным разговором.

Цель: исследование фрустрационных реакций в различных ситуациях, способов решения ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности.

ЦВЕТОВОЙ ТЕСТ ОТНОШЕНИЙ

Краткая аннотация.

ЦТО используется для исследования эмоциональных компонентов отношений (как сознательного, так и частично неосознаваемого уровня отношения человека).

Методика предложена *А. М. Эткинтом*.

Теоретическую основу методики составляет концепция отношений *В. Н. Мясищева*, идеи *Б. Г. Ананьева* об образной природе психических структур любого уровня и представления *А. Н. Леонтьева* о чувственной ткани смысловых образований личности.

Методической основой данного теста является цветоассоциативный эксперимент, в основе которого лежит идея о том, что существенные характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и к самому себе отражаются в цветовых ассоциациях.

В ЦТО используется набор цветов из восьмицветового теста *M. Люшера*, а также список понятий, имеющих для обследуемого существенное значение (конкретная форма списка зависит от контекста, личности и возраста).

Цель: изучение эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него сферам и смысловых образований личности.

МЕТОДИКА «САМООЦЕНКА» ДЕМБО-РУБИНШТЕЙН

Краткая аннотация.

Методика предложена *C. Я. Рубинштейном* для исследования самооценки.

Позволяет обследуемому определить свое состояние по избранным для самооценки шкалам с учетом нюансов личностных особенностей.

Цель: диагностика уровня и адекватности самооценки.

РИСУНОЧНЫЕ ТЕСТЫ

Краткая аннотация.

Рисуночные тесты относятся к проективным методам исследования.

Обследуемому предлагается сделать рисунок по одной из тем: «Свободный рисунок», «Рисунок человека», «Автопортрет», «Моя семья».

Цель: исследование индивидуально-психологических особенностей и эмоционально-значимых отношений.

МЕТОДИКА «HAND-ТЕСТ» (ТЕСТ РУКИ)

Краткая аннотация.

Модификация *Т. Н. Курбатовой*.

Тест *Руки Вагнера* относится к проективным методам исследования личности и предназначен для диагностики агрессивности.

Методический прием, положенный в основу теста *Руки*, заключается в том, что испытуемого просят проинтерпретировать содержание действия, представленного в виде «стоп-кадра» изображения кисти руки, социально нейтрального и не несущего какой-либо смысловой нагрузки.

Предполагается, что включение элемента в контекст более широкого вида активности и сам выбор этого вида активности происходит по механизму проекции и в значительной степени определяется наличным состоянием испытуемого и, в частности, его активными мотивами.

Цель: диагностика склонности к агрессивности.

Примерный перечень методик, предназначенных для обследования несовершеннолетних юношеского возраста (от 15 до 18 лет)

МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО И ВЗРОСЛЫМИ ЗА ПОВЕДЕНИЕМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ С

Краткая аннотация.

Является вспомогательным методом, включенным в контекст других методов исследования: **беседы и эксперимента**.

Наблюдение, как и беседа, дополняет и уточняет данные исследования, позволяет рассмотреть психическую деятельность и личностные особенности обследуемого в контексте выполнения экспериментальной деятельности и общения с экспериментатором как реальный пласт его жизни.

Цель: проанализировать феноменологию поведения в процессе обследования в целом и при выполнении конкретных методик.

БЕСЕДА

Краткая аннотация.

Беседа — это метод получения информации посредством специализированного устного опроса.

Беседа является самым универсальным средством обследования.

Цель: исследование при помощи системы специально подобранных вопросов специфики опыта обследуемого, а также тех или иных особенностей психических явлений или психических качеств человека.

АНАЛИЗ МАТЕРИАЛОВ ЛИЧНОГО ДЕЛА

Краткая аннотация.

Является методом анализа «документальных источников».

Широко применяется в области юридической психологии.

Является дополнительным методом.

Цель: изучение социально-психологических особенностей обследуемого, его жизненного опыта, а также анализ объективной информации об особенностях поведения и условиях жизни несовершеннолетнего.

Диагностика определения готовности детей к школе.

Дети с расстройствами аутистического спектра (PAC) отличаются особенностями в восприятии, общении, поведении и социальном взаимодействии. Эти особенности могут существенно влиять на их адаптацию в образовательной среде, требуя индивидуального подхода, системной поддержки и специально организованного сопровождения. Эффективное включение ребенка с PAC в школьную жизнь невозможно без предварительного глубокого понимания его индивидуальных потребностей и возможностей. В этой связи важным этапом становится комплексная диагностика, которая позволяет определить оптимальный маршрут сопровождения и условия, способствующие успешному обучению и развитию ребёнка.

Ниже для информации педагогам общеобразовательных школ предлагаем рассмотреть методики, которые считаются в мировом

пространстве «золотым стандартом» тестовой диагностики РАС. Это стандартизованный продукт, использование которого требует специальной квалификации и специального обучения данное методике. В связи с этим предлагается для ознакомления.

Комплексная диагностика при разработке маршрута сопровождения детей с РАС

Цель диагностики: обследование уровня развития навыков социального взаимодействия и коммуникации у детей 7–8 лет (по родительскому запросу, для научных исследований)

Сфера: социальное взаимодействие, коммуникация

ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition) - План диагностического обследования при аутизме. Издание второе.

Правообладатель: © 2012, Western Psychological Services, USA

Авторы: Catherine Lord, Ph.D., Michael Rutter, M.D., FRS, Pamela C. Dilavore, Ph.D., Susan Risi, Ph.D., Katherine Gotham, Ph.D., Somer L. Bishop, Ph.D.

Диагностическая методика ADOS-2 является международным «золотым стандартом» тестовой диагностики расстройств аутистического спектра. На сегодняшний день эта методика применяется по всему миру и является наиболее надежным методом диагностики аутизма.

ADOS 2 – стандартизованный инструмент оценки социального взаимодействия и коммуникации, игры, особенностей поведения и деятельности. Методика состоит из пяти модулей, выбор которых зависит от возраста и уровня развития речи ребенка или подростка.

Целевая группа

Детский возраст, начиная с 12 месяцев (модуль Т), подростки и взрослые.

Технология применения

Для каждого обследуемого используется только один модуль, который соответствует определенному уровню развития экспрессивной речи и возрасту:

Модуль Т для обследования детей ясельного возраста (до 30 месяцев), при помощи которого можно определить степень риска развития расстройств аутистического спектра.

Модуль 1 применяется для детей, которые не используют фразовую речь для общения;

Модуль 2 для детей, которые используют фразовую речь, но не говорят бегло;

Модуль 3 для бегло говорящих детей;

Модуль 4 для бегло говорящих подростков и взрослых.

Ограничение: не используется у подростков и взрослых людей, которые не используют речь.

Каждый из вышеуказанных модулей предлагает стандартные виды деятельности (задания), позволяющие наблюдать за формами поведения, важными для диагностики расстройств аутистического спектра на разных уровнях развития и в разном возрасте.

Для любого модуля требуется 40–60 минут.

(При этом под беглой речью понимается использование различных типов предложений, способность рассказать о событии, происходящем в другое время в другом месте, и применение логических связок)

- ADOS-2 представляет собой набор заданий, предлагающих ситуации более или менее естественного игрового или речевого общения. Во время этих заданий специалист делает пометки об особенностях речи, невербальных форм общения, социального взаимодействия, игрового поведения, воображения, а также о необычных сенсорных интересах, двигательных стереотипиях, необычных увлечениях и других формах нежелательного поведения. Обследование длится 40 - 60 минут, и отмеченные особенности **переводятся в шифры 0, 1, 2, 3 или 4 в соответствии со степенью выраженности нарушений** в каждом пункте шифровки.

- В ADOS-2 выделяют три уровня: **от отсутствия признаков до незначительного уровня, от низкого до умеренного уровня и от умеренного до высокого уровня**

- Данные обследования за поведением ребенка фиксируются в протоколах по модулям ADOS-2. На каждого ребенка составляется заключение в соответствии с наблюдаемыми формами поведения по 5 категориям:

А) речь и общение (общий уровень речи, наличие эхолалии, стереотипных слов, использование жестов, частота взаимного общения и т.д.);

Б) социальное взаимодействие (качество и адекватность выражения лица и глазного контакта другому человеку, реакция на имя, разделение удовольствия от общения, показывание предметов, количество попыток инициирования совместного внимания и реакции на него, качество и количество социальных инициатив, качество общего контакта, частота взаимного общения и т.д.);

С) игра (функциональная игра с предметами, воображение и креативность);

Д) стереотипные формы поведения и ограниченные интересы (необычный сенсорный интерес, характерные движения кистей рук и пальцев, самоповреждения, необычные повторяющиеся интересы и т.д.);

Е) другие аномальные формы поведения (повышенная активность, вспышки негативного поведения, тревога). Данные интервью и заключение представляются на медико-психологическом консилиуме, где по результатам диагностики в соответствии с заключением консилиума на каждого ребенка, прошедшего диагностическое обследование, составляется индивидуальная программа реабилитации

Специалистам важно помнить, что ADOS-2 нельзя использовать изолированно от других методик для постановки клинического диагноза.

- ADOS-2 позволяет собрать информацию только о текущем состоянии.
- ADOS-2 – это тест, позволяющий оценить особенности общения, социального взаимодействия и игры ребенка.
- Суть теста ADOS заключается в наблюдении за поведением ребенка в последовательно предлагающихся играх, заданиях, беседе.
- Соответственно, модули различаются по сложности/простоте предлагаемых игр, наличию/отсутствию вербальных (речевых) заданий.
- Каждый модуль представляет из себя последовательность игровых ситуаций, которые создаются специалистом с помощью специального набора игрушек.
- В этих игровых ситуациях от ребёнка ожидается то или иное социальное взаимодействие. Социальное поведение ребенка (мимика, вокализации, слова, просьбы и т.д.) подробно фиксируются, их особенности оцениваются количественно.
- Ребенок находится в непринужденной атмосфере игры и свободного взаимодействия, он ничего не «должен выполнить», он просто ведет себя, как может. Однако, несмотря на свободу для ребенка, все варианты возможного поведения учтены в teste и имеют соответствующие оценочные значения.
- Специалист следует строго предписанным правилам поведения, когда ни одно слово, ни один жест не являются случайным.

Данные обследования за поведением ребенка фиксируются в протоколах по модулям ADOS-2. Ниже предлагается пример протокола диагностики уровня социального взаимодействия ребенка с РАС.

Протокол диагностики уровня социального взаимодействия ребенка с РАС

ФИО ребенка

Возраст

Дата

	Формы взаимодействия/ Критерии	Отсутствие признака	Незначитель- ный уровень	Низкий уровень	Умеренный уровень	Высокий уровень
		0	1	2	3	4
A	Качество и адекватность выражения лица и глазного контакта другому человеку 1)					

	2)				
Б	Реакция на имя				
	1)				
	2)				
В	Проявление эмпатии при общении				
	1)				
	2)				
Г	Показывание предметов				
	1)				
	2)				
Д	Количество попыток инициирования совместного внимания				
	1)				
	2)				
Е	Количество социальных инициатив				
	1)				
	2)				
Ж	Качество общего контакта				
	1)				
	2)				
З	Частота взаимного общения				
	1)				
	2)				

Составление проекта количественной диагностической методики, ориентированной на обследование конкретных сфер развития у детей с расстройствами аутистического спектра, может быть сложной задачей, требующей системного подхода и учета специфических потребностей этой группы детей. Вот некоторые шаги, которые можно предпринять при составлении такого проекта:

1. Определите цель: четко определите, какие сферы развития вы хотите изучить у детей с расстройствами аутистического спектра. Например, это может быть социальное взаимодействие, коммуникация, поведение, познавательные навыки и так далее.

2. Обзор литературы: Проведите обзор научной литературы, связанной с диагностикой расстройств аутистического спектра и изучением соответствующих сфер развития. Ознакомьтесь с существующими методиками, чтобы понять их преимущества и недостатки. Это поможет вам определить основные аспекты, которые следует учесть при разработке вашей методики.

3. Определение показателей: Идентифицируйте конкретные показатели или факторы, которые будут включены в вашу методику. Например, для социального взаимодействия это могут быть навыки эмоционального распознавания, взаимодействие с другими детьми, эмпатия и т.д. Определите, какие конкретные показатели вы будете измерять и какими инструментами.

4. Разработка инструментов: Разработайте конкретные инструменты или методы для сбора данных. Это могут быть стандартизированные опросники, наблюдения, тесты или другие специализированные инструменты. Убедитесь, что инструменты имеют доказательную надежность и достоверность.

5. Проведение исследования: определите целевую группу детей с расстройствами аутистического спектра, которая будет участвовать в вашем исследовании. Разработайте протокол исследования, определите процедуры для проведения оценки и сбора данных. Убедитесь, что вы соблюдаете этические нормы исследования [56, 57, 58, 59, 60].

Оценка мыслительной деятельности является важной частью психодиагностического исследования, поскольку она позволяет получить ценную информацию об уровне и специфике интеллектуального развития человека. Среди различных методов, применяемых для изучения мышления, особое значение имеет методика «Исключение предметов», также известная как «Четвёртый лишний». Этот метод широко используется для анализа особенностей мышления у детей и взрослых, в частности – способности к обобщению визуального материала и уровня сформированности этого процесса. Методика зарекомендовала себя в диагностической практике как удобный, надёжный и валидный инструмент, адаптированный для применения.

Методика Белопольской

Описание методики. Цель и область применения.

Методика «Исключение предметов» направлена на исследование особенностей мышления человека. Она позволяет установить уровень обобщения, доступный ребенку или взрослому, а также выявить особенности протекания у них процессов анализа, сравнения и синтеза, приводящих к

формированию категории, включающей только три из четырех предъявленных предметов. Наглядная форма предъявления стимулов-предметов, а также возможность дать ответ в форме указания (словесного или двигательного) на «лишний», «неподходящий» к остальным предмет провоцирует испытуемых на использование конкретных связей-ассоциаций, тогда как правильное решение обычно требует отрыва от наглядного образа и перехода на уровень словесного, более абстрактного обозначения группы предметов. Варьирование степени сложности задач означает, что если самые легкие из них могут быть решены на уровне синкетичного, наглядно-действенного обобщения, то для решения более сложных задач нужно подняться уже на уровень житейских, обыденных понятий, а самые сложные могут потребовать обобщений на уровне научных понятий. Оценить используемый при решении задачи на исключение предмета уровень обобщения помогает не только поступающий от испытуемого вариант ответа, но и развернутое словесное объяснение этого ответа, которое обязательно запрашивается экспериментатором.

Созданный нами вариант методики «Исключение предметов» рассчитан на изучение мышления детей, начиная с трехлетнего возраста и до подросткового, детей с интеллектуальной недостаточностью, а также здоровых и психически больных взрослых людей.

Ценность методики «Исключение предметов» состоит в том, что с ее помощью можно установить как возрастные возможности процесса обобщения, так и его качественные патологические особенности, к которым относится *снижение и искажение* уровня обобщения. Известно, что *снижение* уровня обобщения свидетельствует либо о наличии интеллектуального нарушения разной степени выраженности, либо о деменции. Анализируя особенности процесса обобщения у конкретного испытуемого, можно получить данные о таком диагностически важном нарушении мышления, как *разноплановость*.

В варианте методики Белопольской «Исключение предметов» варианты карточек-заданий составлены таким образом, чтобы усилить проявление качественных особенностей мышления. Так, в одних заданиях провоцируется возможность ситуативных и конкретных обобщений, в других – обобщение по латентным и нестандартным признакам, в-третьих – возможность двух правильных решений. Следует отметить, что в первоначальном варианте методики «Исключение предметов» также использовался этот принцип, хотя он и не был там реализован систематически.

Методика «Исключение предметов» может применяться и при исследовании детей с сенсорными нарушениями (глухота, слепота), хотя для этого нужны ее модифицированные варианты. Затруднено применение этой методики для диагностики детей с выраженным двигательными нарушениями (парезы рук) и псевдобульбарной дизартрией, когда ребенку практически невозможно ни показать, ни назвать изображение на картинке.

Однако методика вполне применима для детей и взрослых с речевыми нарушениями, так как испытуемый может сообщать о сделанных обобщениях в наглядно-действенной форме, а люди, например, с сильным заиканием могут писать на бумаге названия предметов и обобщающих категорий.

Характеристика стимульного материала

Предлагаемый набор состоит из 28 карточек-заданий. На каждой карточке изображены 4 предмета, три из которых имеют общий признак и, следовательно, могут быть обобщены, а у одного предмета, подлежащего исключению, этот признак отсутствует. Задания имеют разную степень трудности.

Все задания разбиты на 7 групп. В каждой группе — по четыре карточки-задания. Задания, входящие в каждую группу, объединяют определенная качественная особенность процесса нахождения правильного решения. Сложность заданий нарастает от Группы I к Группе VI. Задания из Группы VII содержат материал, который провоцирует проявление нарушений процесса обобщения. Их рекомендуется предъявлять в тех случаях, когда нужно дополнительно проверить предположения о конкретности и инертности мышления, об искажении процесса обобщения. Внутри каждой группы задания также располагаются от простого к более сложному. Для удобства карточки-задания имеют на обратной стороне обозначения номера группы (римская цифра) и номера задания внутри группы (арабская цифра). Например, IV-2 будет означать, что эта карточка-задание принадлежит четвертой группе и стоит в ней на втором месте. Конечно, ранжирование карточек-заданий по сложности основано на усредненных данных здоровых людей, и этот порядок может несколько отличаться у разных испытуемых. Дело в том, что одно и то же задание может оказаться и легким, и трудным, в зависимости от таких факторов, как знакомость стимульного материала, особенности жизненного опыта испытуемых либо патологические особенности их мыслительных процессов.

Важно подчеркнуть, что каждая из включенных в данный набор карточек-заданий имеет *одно* правильное решение (за исключением некоторых случаев, где имеются *два* правильных решения). *Качество* решения повышается в зависимости от того, принимается ли оно на уровне простого выбора лишнего предмета, объясняется ли данный выбор случайным набором признаков у трех объединенных предметов, их функциональными или существенными свойствами и используется ли для обозначения выбора соответствующая вербальная категория.

Ниже приведено описание всех 28 заданий

Группа I. «Простые обобщения»

I-1 — три цветка и кошка

I -2 — три дерева и цветок

I -3 — три игрушки и яблоко

I -4 — три ребенка и кукла

Группа II. «Стандартные обобщения»

II-1 — посуда и стол

II-2 — фрукты и сыр

II-3 — животные и птица

II-4 — транспорт и лошадь

Группа III. «Дифференцированные обобщения»

III-1 — одежда зимняя и купальник

III-2 — одежда верхняя и майка

III-3 — предметы мебели, на которых можно спать, и стол

III-4 — женская обувь и мужской ботинок

Группа IV. «Обобщения более сложные по существу и по названию»

IV-1 — кондитерские изделия и яблоко

IV-2 — молочные продукты и хлеб

IV-3 — напитки и мороженое

IV-4 — струнные музыкальные инструменты и звонок-колокольчик

Группа V. «Обобщения, требующие развернутого объяснения»

V-1 — принадлежности для шитья и очки

V-2 — вещи, внутрь которых можно что-то положить, и зонт

V-3 — предметы, имеющие отношение к электричеству, и пила

V-4 — принадлежности для младенца и молоток

Группа VI. «Задачи, имеющие два решения»

VI-1 — курица, утка, цыпленок и яйцо (первое решение — домашние птицы и яйцо, второе решение — лишняя утка, так как из яйца вылупляется цыпленок и превращается в курицу)

VI-2 — корабль, самолет, вертолет, ракета (первое решение — транспорт и лишняя ракета, второе решение — корабль плывет, а остальное летает)

VI-3 — лезвие бритвы, нож, ножницы, молоток (первое решение — все режущее и молоток, второе решение — инструменты для работы и лезвие)

VI-4 — лыжи, коньки, самокат, санки (первое решение — все, на чем катаются зимой, и самокат, второе решение — все, на чем катаются стоя, и санки)

Группа VII. «Задачи с провокацией»

VII-1 — желтые лимон, груша и перец и синий виноград (фрукты и перец, провокация по цвету)

VII-2 — висящие на ветках один персик, одна груша, одна шишка и две сливы (фрукты и шишка, провокация по количеству)

VII-3 — арбуз, чашка, нож и тарелка (посуда и арбуз, провокация ситуативного решения)

VII-4 — конечности: лапа животного, лапа птицы, нога человека и ухо (конечности и ухо, провоцирует страхи, препятствующие обобщению частей тела человека и животного)

Техника проведения исследования

Методику «Исключение предметов» используют только в ходе индивидуального обследования. Данные об испытуемом (дата обследования, фамилия и имя, год и месяц рождения, пол, сведения об образовании и, возможно, о предыдущем диагнозе) заносятся в протокол, образец которого приведен в Приложении.

Объяснение инструкции и проверку того, как она усвоена, проводят на карточках-заданиях из Группы I «Простые обобщения». Например, для задания I-1 (три цветка и кошка) инструкция дается следующим образом:

«Посмотри! На этой карточке нарисованы четыре картинки: ландыш, колокольчик, василек и кошка [Экспериментатор последовательно показывает на каждую называемую им картинку]. Три из них подходят друг к другу, их можно назвать одним словом, а одна картинка — лишняя, сюда не подходит. Какая картинка здесь лишняя?»

Если испытуемый показывает на изображение кошки, то ему говорят:

«Правильно! А теперь объясни, почему ты так решил?»

При ответе испытуемого «Потому что здесь три картинки — цветы, а кошка — не цветок, она лишняя», его поощряют «Молодец!» и предлагают следующую карточку-задание из той же группы, чтобы проверить усвоение инструкции. Теперь уже испытуемому говорят просто:

«Какой предмет лишний на этой карточке?»

Если испытуемый отвечает правильно, например, выполняя задание I-2 (три дерева и цветок), он указывает на цветок, то надо спросить:

«Почему цветок здесь лишний?»

Правильным объяснением здесь будет: «Потому что на остальных картинках изображены деревья, а цветок — не дерево». Правильный ответ нужно принять с одобрением, говоря «хорошо» или «молодец».

Если испытуемый дает ответ, который показывает, что он не понял инструкции, например, указывает первый попавшийся предмет и не может никак аргументировать такой выбор, надо попробовать повторить всю

процедуру инструктирования и в случае ее неэффективности прекратить обследование.

Испытуемый может дать не тот ответ, который мы считаем правильным, и попытаться аргументировать его сходством трех предметов по несущественным признакам. Например, в задании I-2 он может указать на елку и сказать, что у других растений на ветвях листья, а у елки — иголки. В этом случае психологу нужно сказать следующее:

«Да, ты прав. Но есть и другой, лучший вариант решения. Посмотри внимательней, какой еще предмет здесь можно считать лишним?»

Бывает и так, что испытуемый правильно указывает на лишний предмет, но дает совершенно неправильное объяснение, например, аргументирует выбор цветка в задании I-2 тем, что у него белые «листочки», а у других растений — зеленые. В подобных случаях нужно также попробовать побудить испытуемого к поиску лучшего обобщения, сказав ему примерно следующее:

«Если цветок — лишний, то все остальные предметы можно назвать одним словом. Каким одним словом ты мог бы назвать и березу, и ель и дуб?»

Во всех случаях, когда возникают сомнения, бывает полезным убедиться, понимают ли испытуемые то, что нарисовано на карточках, знают ли они названия предметов и их назначение. Так, предъявляя задание маленьким детям и всем испытуемым с заведомо сниженным интеллектом, надо, указав на каждую картинку, спросить сначала: «Что это?» — и только если все предметы им знакомы, давать основную инструкцию.

Нужно подчеркнуть, что методика будет иметь диагностическое значение только в том случае, если испытуемый не будет получать от экспериментатора какой-либо обратной связи о правильности решаемых им задач (за исключением первого задания), а также прямых или косвенных подсказок. Единственно, что допускается, — это рекомендация испытуемому подумать и дать лучший ответ. При этом в протоколе обязательно фиксируется как первое, так и повторное решение, а также сам факт побудительной инициативы со стороны психолога.

Для самых маленьких детей, а также для более старших детей с нарушениями интеллекта и взрослых больных с деменцией процедуру исследования мышления по методике «Исключение предметов» можно дополнить тем, что испытуемому предлагается кубик или пустая карточка, чтобы он мог закрыть лишний предмет. Как показал наш опыт, это помогает выполнить задание в наглядно-действенном плане. Подобные дополнения также должны быть обязательно отражены в протоколе.

Подросткам и взрослым с сохранным интеллектом (пусть даже и невысоким) следует специально пояснить, что им будет предложена серия заданий разной степени сложности, сначала легкие, а затем — более трудные. Особенno это относится к людям с трудным поведением, которые, увидев

чрезмерно легкое задание, считают, что над ними издеваются и могут отказаться от дальнейшего обследования или начнут проявлять свое остроумие.

Если испытуемый понял инструкцию и правильно выполнил задание, ему предъявляют следующие карточки-задания по мере усложнения. Не обязательно показывать все карточки подряд. Ориентиром должны служить возраст ребенка и качество выполнения заданий. Если испытуемый легко справился с карточками I-1 и I-2, то можно переходить к Группе II «Стандартные обобщения». Если и эти задания решаются легко, можно последовательно предъявить по одной-две карточки из Групп III, IV, V, а также из Группы VI, чтобы оценить способность испытуемого найти два возможных решения.

Однако часто серьезные затруднения вызывают уже задания из групп начальной сложности. Тогда очень важно зафиксировать уровень возможных правильных обобщений испытуемого, а также характерные для него ответы, свидетельствующие о специфических особенностях мышления. При этом важно помнить, что по одному неправильному ответу нельзя делать вывод о нарушении процесса обобщения у ребенка или взрослого, как нельзя делать вывод о состоянии интеллекта по качеству выполнения одной методики (см. Зейгарник, 1973).

Следует отмечать те правильные решения, которые осуществляются только в наглядном плане (испытуемый правильно выделяет лишнюю картинку, но не может дать словесного объяснения) Все субъективные и нестандартные решения, которые объясняются испытуемым в речевом плане, обязательно заносятся в протокол исследования.

Схема заполнения протокола

Ответы испытуемых отмечаются в специальном протоколе (см. Приложение).

*В колонке «**ОТВЕТ ИСПЫТУЕМОГО**» против номера соответствующего задания*

В левой части обозначается указанный испытуемым «лишний» предмет

В правой части ставится знак «+», если указан правильный «лишний» предмет ставится знак «-», если указан неправильный «лишний» предмет или получен отказ

*В колонке «**СЛОВЕСНОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ ОТВЕТА**» против номера соответствующего задания*

В левой части при отсутствии словесных обобщений или объяснений ставится знак «-», в остальных случаях — знак «+»;

В правой части записывается предложенное испытуемым обобщение.

В колонке «ПРИМЕЧАНИЯ» записывают развернутые объяснения и заслуживающие внимания особенности поведения и реакции испытуемого.

При заполнении ответов на картинки из ГРУППЫ VI предусмотрены графы для двух возможных решений.

Интерпретация результатов выполнения заданий

Как уже было сказано выше, результаты выполнения методики «Исключение предметов» показывают уровень обобщений, характерный для мышления как взрослого человека, так и ребенка. Известно, что ребенок и взрослый в норме мыслят стандартными обобщениями, подводя группы предметов под определенные категории. Так возникают «простые обобщения»: цветы, игрушки, дети. Иногда они звучат упрощенно, но отражают смысл произведенного обобщения: «они растут, они цветут, играют, они большие». Так могут отвечать маленькие дети (в норме — с 3-4 лет) или дети с речевыми нарушениями или с нарушениями интеллекта.

При нормальном ходе психического развития ребенок постепенно научается классифицировать предметы, выделять существенный или характерный признак для группы предметов и на этой основе производить обобщение. Формируются такие обобщения, как посуда, одежда и пр., когда ребенок уже не перечисляет предметы, а использует обобщающее слово.

С развитием мышления и речи возникает возможность и самостоятельно строить обобщения, выделяя наиболее существенный признак в группе предметов.

У детей с задержкой психического и речевого развития употребление обобщений в речи обычно запаздывает, но они способны производить довольно сложные обобщения на наглядном уровне.

Главным достоинством методики является то, что она позволяет выявить качественные характеристики процесса обобщения у детей и взрослых.

При анализе обобщений, произведенных испытуемым, учитывается следующее:

1. *План обобщений* — наглядный и речевой
 - а) производит ли испытуемый обобщения в наглядном плане без речевых обобщений;
 - б) пользуется ли обобщениями в речи, владеет ли обобщающими словами;
 - в) дает ли развернутые обобщения в речи, способен ли объяснить свое решение в речевом плане;
 - г) способен ли видеть два возможных решения задачи;

2. Уровень обобщений, максимальный для данного испытуемого, — на уровне какой из групп обобщений он справляется с заданием полностью, и на уровне какой группы частично (т.е. решает не все задания из данной группы или не во всех может дать обобщение на вербальном уровне)

- а) группа I: испытуемый способен понять задание на простые обобщения;
- б) группа II: испытуемый владеет стандартными обобщениями;
- в) группа III: испытуемый способен к дифференцировке стандартных обобщений;
- г) группа IV: испытуемый способен к самостоятельному анализу и поиску обобщающего признака и формулирует его в словесной форме;
- д) группа V: испытуемый знаком с функциями различных предметов и способен к сложным речевым формулировкам и объяснениям;
- е) группа VI: испытуемый способен найти два возможных решения задачи на обобщение;
- ж) группа VII: выявляет нестандартные виды обобщения, которые встречаются при различных психических нарушениях;

3. Выявляются такие особенности мышления, как *снижение и искажение уровня обобщения*

а) *Снижение уровня обобщения* выражается в том, что оно происходит по конкретным или ситуативным признакам, тогда как полноценное обобщение предполагает объединение предметов по существенным признакам.

В качестве конкретных признаков рассматриваются цвет, форма, размер и др., которые как бы лежат на поверхности и одновременно не являются существенными. Например, яблоко и мячик — круглые, а груша не круглая, «она не подходит».

«Лишняя куртка, потому что у нее капюшон, а у майки, свитера и пиджака — капюшона нет».

Действительно, здесь просматривается определенная логика, но это логика синкетического мышления, и ей далеко еще даже до уровня житейских понятий (см. Давыдов, 1972). Взрослые с нарушениями интеллекта и с нарушениями психики часто сердятся, если им предлагают подумать и дать другой ответ. Они начинают доказывать свое, считая свою правоту очевидной и обижаясь на непонимание.

Ситуативные обобщения — это объединение испытуемым предметов, используемых в конкретных житейских ситуациях. Пример такого обобщения: «Арбуз, тарелка и нож подходят друг другу, так как *арбуз кладут на тарелку и разрезают ножом*, а чайная чашка — не подходит, так как в *нее арбуз не*

влезет» (правильный ответ: «Тарелка, нож, чашка — это посуда, лишний — арбуз»).

Обобщение по конкретным и ситуативным признакам, является характерной чертой конкретного мышления, что, в свою очередь, может свидетельствовать о снижении интеллекта: задержке психического развития, нарушениях интеллекта или деменции.

Понятно, что степень проявления этих особенностей может быть разной. Иногда ситуативные обобщения можно встретить у маленьких детей, что свидетельствует лишь о синкетизме их мышления. В некоторых случаях ребенка можно научить правильно обобщать на коррекционных занятиях, в основном это относится к детям с задержкой развития и в меньшей степени — к детям с нарушениями интеллекта.

Если уровень интеллекта не позволяет ребенку освоить категориальные обобщения и находить существенные признаки для создания новых обобщений, то любой результат обучения останется только на уровне запоминания. Таким образом, спустя какое-то время ребенок забудет то, чему его учили, и вернется к тому способу обобщений, который свойствен его уровню и качеству мышления.

Взрослые с нарушениями интеллекта сохраняют особенности конкретного мышления, свойственные им с детства. Это не означает, что дети с нарушениями интеллекта не развиваются с возрастом. Просто конкретность мышления является одним из наиболее характерных признаков нарушения интеллекта и практически не поддается коррекции.

Взрослые люди с признаками деменции могут сохранять в речи обобщающие слова, однако при выполнении методики часто применяют их неадекватно. Так, обобщая предметы, относящиеся к посуде, больной говорит: «Это мебель, нет, не мебель, но похоже, тоже к столу относятся». Часто их обобщения ситуативны и конкретны.

б) *Искажение уровня обобщения* проявляется в объединении предметов по «латентным», скрытым признакам. Главным признаком для группировки становится признак, который не только не является существенным, но практически никогда не встречается в мышлении обычного человека. Он может показаться, на первый взгляд, весьма оригинальным, но в большинстве случаев свидетельствует об искажении процесса обобщения. Искажение процесса обобщения считается одним из характерных признаков искаженного мышления. Так, девочка-подросток, отвечая на карточку-задание, на которой были изображены высокая ваза для цветов, широкая ваза для фруктов, кувшин и девушка, назвала лишней широкую вазу, сказав, что три остальные предмета — «стройные», а широкая ваза — «не стройная и им не подходит». Мальчик с искаженным мышлением увидев карточку с изображением различных конечностей (лапы курицы, лапы собаки, ноги человека и уха человека),

испугался и сказал, что «лишняя здесь лапа курицы, а остальное – это части расчлененных трупов».

Следует отметить, что иногда и при правильном определении лишнего предмета объяснение содержит важную диагностическую информацию. Так, испытуемый взрослый, правильно назвав для корабля, самолета и вертолета обобщающее слово «транспорт» и выделив в качестве лишнего предмета ракету, объясняет свое решение так: «Ракета засоряет атмосферу на космическом уровне, а остальные на земном».

в) Использование методики «Исключение предметов» позволяет выявить и такое нарушение мыслительной деятельности, как *разноплановость*. Разноплановость наблюдается в основном у взрослых с искаженным мышлением, но может встречаться у детей и подростков. В этом случае наблюдается неравномерность при выполнении операции обобщения. Мы видим, как испытуемый наряду со стандартными обобщениями делает также обобщения и по конкретным, и по латентным признакам. Это свидетельствует о полном разладе в системе его обобщений. Он мыслит как бы одновременно на разных уровнях. В этих случаях большую диагностическую ценность имеют объяснения и высказывания во время проведения исследования.

г) *Эмоциональное* решение задач на исключение лишнего предмета исследовано мало. Однако подобный тип решений встречается как у дошкольников с нормотипичным психическим развитием, так и у детей с невротическими проявлениями. В большинстве случаев это связано с конкретной социальной и микросоциальной ситуацией развития ребенка. Так, при выделении лишнего предмета среди изображений торта, шоколада, яблока и конфеты ребенок говорит, что «ничего лишнего здесь нет, все вкусное!». Действительно, поскольку в своей семье он не часто получает сладости, ему трудно преодолеть свой эгоцентризм и решить эту задачу как логическую. Другой случай: ребенок выделяет в качестве лишней картинку с «кружкой пива» на карточке с изображением разных напитков (чай, сок, квас) и мороженного. Он говорит о том, что «пиво пить вредно, станешь пьяницей» — в семье ребенка отец выпивает. Следует отметить, что в последнее время дети часто определяют напиток в кружке на нашей картинке как пиво, хотя несколько лет назад абсолютно все определяли его как квас. По всей вероятности, это связано с активной телевизионной рекламой пива, которую дети, конечно же, тоже смотрят.

Эмоциональное решение некоторых задач на исключение лишнего предмета не должно помешать правильно оценить интеллект ребенка и его способность к обобщению. Однако присутствие такого рода решений дает дополнительную диагностическую информацию при целостном психологическом исследовании ребенка.

Выделение лишнего предмета по «эмоциональному принципу» встречается, хотя и реже, и при исследовании взрослых, имеющих нарушения

интеллекта. Подростки с нарушением поведения, алкоголики, люди с деменцией иногда дают такого рода ответы наряду с другими формами неправильных или правильных обобщений.

Возрастные особенности процесса обобщения

Дети с сохранным интеллектом способны выполнить задания на исключение лишнего предмета из Группы I уже в **3 года**. Они правильно выделяют лишнюю картинку и дают обобщающее слово, иногда произнося его искаженно, неточно, заменяя на глагол, но по сути решение является правильным. Однако дети могут очень стесняться и тормозиться в новой для себя обстановке или с незнакомым взрослым, поэтому если ребенок данного возраста не выполняет задание, никаких выводов о состоянии его интеллекта делать нельзя.

Дети **4 лет** с нормальным уровнем психического и речевого развития способны справиться с заданиями из Групп I и II. Они могут плохо владеть речевыми обобщениями: мебель, транспорт и др., но не ошибаются в выделении лишней картинки на наглядном уровне. Дети могут дать речевое объяснение своего решения. Отдельные дети данного возраста могут выполнять и более сложные задания по выделению лишнего предмета, что говорит о высоком уровне развития их мышления и речи.

Дети **5 лет** с нормальным уровнем психического и речевого развития способны справляться с заданиями из Групп I, II и III. Они могут выполнить и некоторые задания из Групп IV и V. Трудности в основном возникают с формулировкой объяснения решения, а не с самим выделением лишнего предмета.

Темп психического развития нейротипичных детей варьирует, поэтому способности детей к обобщению могут различаться. Индивидуальные особенности, условия воспитания также оказывают влияние на качество ответов ребенка.

Более точно диагностировать интеллект ребенка с помощью методики «Исключение предметов» можно с **6 лет**. Именно в этом возрасте у них начинает формироваться способность к обобщению на уровне понятий. Как было сказано выше, методика может применяться в работе со всеми прочими возрастами детей и взрослых.

Дети **6 лет** с нормотипичным развитием сильно различаются между собой по выполнению заданий на обобщение. В большинстве случаев они справляются с заданиями из Групп I-IV. Их могут затруднять сложные речевые формулировки, объяснение некоторых решений, однако сам процесс выделения лишнего предмета у них уже сформирован, и если дети допускают ситуативное решение, то с помощью наводящих вопросов их легко поправить.

Важно подчеркнуть, что все дети данного возраста с нормальным интеллектом быстро обучаются определению лишнего предмета, не испытывая больших затруднений в пределах указанных групп заданий.

Дети **7-8** лет с нормотипичным развитием могут справляться с заданиями всех групп сложности. Здесь также можно наблюдать затруднение в речевых обобщениях, в объяснениях решений. Отдельные варианты заданий могут выполняться детьми с ошибками, но общая тенденция категориального мышления уже выражена отчетливо. Трудности могут вызывать только варианты заданий с двумя решениями.

Дети **9-10** лет и старше с нормотипичным развитием должны справляться со всеми видами заданий. Затруднения, которые у них могут возникать, связаны с недостаточным словарным запасом и неумением четко формулировать в речи, тем более в одной фразе, смысл решения.

Подростки и взрослые люди, если не находятся в момент обследования в клинике или на комиссии, могут относиться к заданиям на «Исключение предметов» недостаточно серьезно, расценивая их как «детские, легкие и т.д.» Естественно, выполнение задания не должно вызывать у них никаких трудностей. Небольшие неточности в формулировках не являются диагностическими.

Диагностические особенности выделения «лишнего предмета» детьми и взрослыми с различными отклонениями и психическими заболеваниями

Как было сказано выше, результаты выполнения задания на выделение лишнего предмета дают важный диагностический материал, свидетельствующий об определенных качественных особенностях мышления, свойственных детям и взрослым с разным уровнем интеллектуального развития, а также при наличии психических заболеваний.

Инертность мышления может проявляться в том, что, поняв какой-то один принцип обобщения, ребенок может применять его и в работе с другими картинками, плохо переключаясь с одного задания на другое.

Затруднения у таких детей вызывают речевые обобщения. Даже если в словаре ребенка есть какие-то обобщающие понятия, он не пользуется ими адекватно. Нахождение общих качеств часто подменяется описанием отдельных характеристик нарисованных предметов или их различий. Нередки случаи, когда дети дают нелепые объяснения, пытаются угадать правильный ответ или отказываются отвечать.

Дети с задержкой психического развития 6-7 лет могут выполнять стандартные обобщения, но плохо знают обобщающие слова (транспорт, мебель) и испытывают затруднения в заданиях, в которых требуется дать развернутое обобщение в речи («вещи, в которые можно что-то положить»). Дети, получавшие специальную психолого-педагогическую помощь, обнаруживают намного лучшие результаты по сравнению с теми детьми,

которые ее не имели. В диагностическом отношении необходимо учитывать, стал ли категориальный метод построения обобщений естественным способом мышления ребенка или обучение осталось на уровне запоминания. Этот момент является диагностически значимым для различения задержки психического развития и умственной отсталости.

Дети со снижением слуха и недоразвитием речи могут оказаться несостоятельными при предъявлении речевой инструкции, но они могут правильно выполнить задание после показа на одном-двух примерах. Дети с сохранным интеллектом понимают цель задания. Обычно эти дети следят за реакцией взрослого, контролируя тем самым правильность своих решений.

Слабовидящие дети с сохранным интеллектом не испытывают никаких специфических затруднений при выполнении заданий, если достаточно хорошо рассмотрели картинки и поняли, что на них изображено.

Соотнесение результатов выполнения методики «Исключение предметов» с результатами выполнения других методик

Материал, полученный при выполнении испытуемыми заданий по методике «Исключение предметов», дает чрезвычайно важную информацию для диагностики интеллектуального развития ребенка. Полученные результаты сопоставляются с результатами выполнения других психологических методик. Наиболее близкой по направленности является методика «Классификация предметов» (Рубинштейн, 1970), где также исследуется уровень обобщений. Поскольку эта методика достаточно трудоемка, требует много времени для выполнения, а также хорошей работоспособности испытуемых, ее редко предлагают детям.

Для оценки уровня интеллектуального развития применения одной методики «Исключение предметов» или одной классификации — недостаточно. Представления об уровне обобщений обязательно должны быть дополнены результатами выполнения методик на выделение существенных признаков, на понимание смысла картинок и рассказов, ориентировку в окружающем и др. Только на основании анализа всех этих результатов могут делаться выводы о снижении интеллекта у ребенка.

Применение психологической методики «Исключение предметов» дает важный диагностический материал об особенностях мышления детей и взрослых. Несмотря на то, что количественной оценки выполнения отдельных заданий и всего комплекса заданий в целом авторы не предлагают, качественный анализ процесса построения обобщений дает большой объем важной информации.

У методики много достоинств: простота инструкции, игровой характер, широкий спектр применения. Предлагаемый вариант методики позволяет

более подробно и структурированно исследовать особенности мышления детей и взрослых.

В условиях инклюзивного образования важную роль представляет собой логопедическое обследование, являясь важным звеном в системе психолого-педагогического сопровождения детей.

В Казахстане, где инклюзия признана приоритетным направлением образовательной политики, своевременная диагностика речевых нарушений позволяет не только выявить индивидуальные особенности развития ребенка, но и определить оптимальные пути для создания специальных условий.

Обследование логопедом помогает уточнить характер речевых затруднений, их влияние на когнитивную деятельность, общение и обучение. Это особенно важно для формирования индивидуального образовательного маршрута, обеспечения доступной образовательной среды и эффективного взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Логопедическое обследование способствует комплексной оценке потребностей ребенка и обеспечивает основу для реализации его потенциала в условиях инклюзивного обучения. Далее в целях ознакомления для педагогов страны представлена информация об основных принципах логопедического обследования детей.

Принципы логопедического обследования

1. Принцип комплексного обследования ребенка с речевыми нарушениями.

Позволяет всесторонне оценить особенности развития обследуемого ребенка. Этот принцип реализуется в трех направлениях:

- 1) **Анализ первичной документации**, включающей сведения о воспитании ребенка в семье и в детских учреждениях, о раннем речевом и психическом развитии; ознакомление с **медицинской документацией**, содержащей информацию о неврологическом статусе детей с общим недоразвитием речи, о соматическом и психическом развитии, состоянии слуха, проведенном лечении и его результатах;

- 2) **Психолого-педагогическое обследование дошкольника;**

- 3) **Полное логопедическое обследование всех компонентов речевой системы.**

3. Принцип учета возрастных особенностей детей.

Предполагает подбор и использование методов, приемов, форм работы и лексического материала, соответствующих возрасту ребенка.

4. Принцип динамического обследования.

Позволяет оценить не только отдельные патологические процессы, но и общие тенденции речевого развития, а также компенсаторные возможности детей с разными уровнями нарушения речи.

4. Принцип качественного и системного анализа результатов обследования.

Позволяет определить характер речевых нарушений у детей разных групп и на этой основе выбрать адекватные методы коррекционно-развивающей работы, направленной на устранение выявленных нарушений речи.

Виды логопедического обследования

- поверхностное;
- углубленное;
- индивидуальное;
- групповое.

Методика и содержание логопедического обследования

Перед обследованием логопед анализирует собранные ранее документы о развитии ребенка. С этой целью он знакомится с данными медицинских заключений специалистов:

- невропатолога или психоневролога (о состоянии речи и интеллекта);
- отоларинголога (о состоянии слуха и речевого аппарата);
- офтальмолога (о состоянии зрения);
- хирурга, педиатра и др.

Для уточнения информации о раннем речевом, психическом и физическом развитии логопед проводит предварительную беседу с родителями. В ходе беседы выясняются: течение беременности, родов, наличие патогенных факторов, были ли задержки в развитии речи и моторики.

Отдельно уточняется информация о социально-психологическом окружении ребенка с раннего возраста:

- состав семьи, особенности общения с ребенком,
- наличие в семье билингвизма или речевых нарушений у близких.

Логопедическое обследование начинается с вводной беседы.

Ее цель — не только установить положительный эмоциональный контакт с ребенком, но и определить уровень его готовности к речевому взаимодействию, способность адекватно воспринимать вопросы и отвечать на них (односложно или развернуто).

Кроме того, вводная беседа дает первичное представление о звучании речи ребенка, наличии трудностей в звуковом, лексико-грамматическом или синтаксическом оформлении речи.

Содержание вводной беседы определяется возрастными и познавательными возможностями ребенка, а также его интересами. Тематика может быть следующей:

- «Моя семья»;
- «Мои любимые игрушки»;
- «Летний отдых»;

- «Домашние животные»;
- «Любимые игры»;
- «Мои любимые книги»;
- «Любимые мультфильмы»;
- «Компьютерные игры» (для детей 6-7 лет).

Все речевые высказывания ребенка в ходе беседы логопед фиксирует в **речевой карте**.

Проверка словарного запаса

Методы проверки состояния пассивного и активного словарного запаса:

1. Показ и называние картинок. На картинках изображены:

- Предметы, действия, объекты с ярко выраженным признаками (брови, ресницы, зубы, земля, нора, рыба, змея, мусор, корабль; лечит, убирает, учит, играет и т. д.);
- Предметы и их части (дерево — ствол, ветви, корни; чайник — носик, ручка, крышка; часы — стрелки, циферблат, цифры);
- Люди разных профессий и их атрибуты (продавец — весы; врач — градусник, шприц, халат; маляр — кисть, краски; портной — швейная машина, ножницы, нитки, иголка и т. д.);
- Животные и их детеныши (собака — щенок, кошка — котёнок, свинья — поросёнок, лошадь — жеребёнок, корова — телёнок).

2. Называние слов по категориям:

- Существительные, объединённые по роду и виду (растения — деревья, кусты, цветы; игрушки — машины, куклы, мячи, кубики; посуда — кастрюля, половник, сковорода, тарелка; продукты — сыр, колбаса, кефир, хлеб);
- Действия, обозначающие звуки животных и птиц (каркает, мычит, пищит, лает, мяукает, хрюкает, кричит, блеет, воет);
- Слова, обозначающие чувства и эмоции (плачется, смеётся, радуется, грустит, веселится, сердится, удивляется);
- Различные явления природы (дождь, ветер, снег, мороз, роса, гололёд, туман);
- Действия по профессиям (мерить температуру, учить детей, делать укол, разносить почту, водить автобус, взвешивать продукты, печь хлеб); связанные с животными (летать, порхать, жужжать, плавать, прыгать, скакать, ползать, строить гнездо, охотиться, рыть);
- Слова, обозначающие близкие по смыслу действия (мыться — купаться; спать — ложиться; говорить — рассказывать; вязать — шить);
- Слова, обозначающие свойства предметов: по размеру (большой — маленький, широкий — узкий, длинный — короткий, высокий — низкий), по цвету (белый, красный, зелёный, жёлтый) и оттенкам; по весу (тяжёлый — лёгкий), по форме (круглый, квадратный, треугольный, овальный), по температуре, времени года и др.;

- Слова, обозначающие обобщённые признаки («Покажи все красные предметы»).
3. **Дополнение недостающего по смыслу слова** (Цветы завяли — их надо ... полить; Платье длинное — его надо ... укоротить; Пуговица оторвалась — её надо ... пришить).
 4. **Подбор антонимов** (сладкий — горький, весёлый — грустный, утро — вечер, день — ночь, плохой — хороший, шум — тишина, молодой — старый).
 5. **Подбор синонимов** (мальчик — сильный, крепкий, храбрый, смелый; река — течёт, журчит, струится).
 6. **Подбор однородных членов предложения к данным словам** (снег — падает, блестит; кукла — большая, красивая, нарядная, симпатичная).
 7. **Объяснение значения слов** (домик, берлога, нора, кастрюля, чашка, таз, тарелка).
 8. **Объяснение переносного значения слов** (широкая душа, золотые руки, золотая голова, румяное яблочко).

Проверка грамматического строя речи

Задания, предлагаемые детям для проверки грамматического строя речи, направлены на выявление понимания и правильного использования различных грамматических категорий.

Логопед проверяет способности ребёнка:

1. **Понимание и употребление существительных в родительном падеже** (мамы, папы, тёти);
2. **Понимание и употребление предлогов, обозначающих пространственные отношения** (на, под, в, за, перед, между, около);
3. **Понимание и образование сравнительной степени прилагательных:**
 - а) синтетически (высокий — выше, дорогой — дороже, быстрый — быстрее, сухой — суще);
 - б) супплетивно (хороший — лучше, плохой — хуже);
4. **Образование множественного числа существительных** (лист — листья, жеребёнок — жеребята);
5. **Понимание грамматических категорий** (Покажи мальчика, который тащит девочку; Покажи девочку, которая тащит мальчика; Покажи кошку, которая гонится за мышкой; Покажи мышку, которая убегает от кошки);
6. **Использование различных типов предложений в самостоятельной речи** (простых двухсловных, распространённых, сложносочинённых, сложноподчинённых и др.);
7. **Восстановление порядка слов в нарушенных по структуре предложениях;**
8. **Составление предложений из слов, данных в начальной форме.**

Особое внимание уделяется **словообразовательным умениям**: формированию новых слов с помощью суффиксов и сложения слов, переносу навыков на новый лексический материал. Для этого подбираются специальные задания.

Логопед определяет уровень сформированности словообразовательных умений и навыков по следующим критериям:

- **Понимание и использование слов, образованных с помощью суффиксов** (подушечка, одеяльце, сапожник, пастух).

Проверка связной речи

Проверка связной речи ребёнка проводится в нескольких направлениях.

Первое — умение вести диалог, выявляется в ходе вступительной беседы.

Второе — уровень развития монологической речи.

Логопед предлагает задания на составление различных видов рассказов:

1. **Повествовательный рассказ.**
2. **Описание предмета.**
3. **Составление рассказа по картинке или серии картинок.**
4. **Пересказ прочитанного рассказа.**

Методики проверки лексико-грамматических средств речи (словообразование, словоизменение) у детей с тяжелыми нарушениями речи

1. Задания для проверки навыков словообразования

Задание 1.

Цель: выявить навыки словообразования.

Оборудование: картинки с изображением людей разных профессий.

Инструкция: Назови, кто изображён на картинках.

№	Задание	Ответ ребенка	Оценка
1	Как называют человека, который шьёт одежду? (портной)		
2	Как называют людей, которые воспитывают детей в детском саду? (воспитатель)		
3	Как называют человека, который поёт? (певец)		

4	Как называют ребёнка, который ходит в школу? (ученик)		
5	Как называют человека, который чинит обувь? (сапожник)		
6	Как называют человека, который доит корову? (доярка)		
7	Как называют человека, который продаёт одежду в магазине? (продавец)		
8	Как называют человека, который строит дом? (строитель)		
9	Как называют человека, который вставляет стекла в окна? (стекольщик)		
10	Как называют человека, который пасёт коров? (пастух)		

Задание 3.

Цель: Определить навыки словообразования с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов

Инструкция: Назови предметы в уменьшительном значении (например: *дом* – *домик*, *подушка* – *подушечка*).

№	Задание	Ответ ребенка	Оценка
1	Дом		
2	Подушка		
3	Мешок		
4	Книга		
5	Одеяло		
6	Шкатулка		
7	Сундук		
8	Озеро		
9	Лопатка		
10	Флаг		

Задание 4.

Цель: определить навык выделения основы слова (умение называть слово без суффикса).

Инструкция: Я назову предмет в уменьшительно-ласкательной форме, а ты назови его "большим", то есть скажи слово без суффикса.

№	Задание	Ответ ребенка	Оценка
1	У меня есть маленькая лопаточка, а у тебя что большое?		
2	У меня есть маленькая пиалочка, а у тебя что большое?		
3	У меня есть маленькая подушечка, а у тебя что большое?		
4	У меня есть маленькая книжечка, а у тебя что большое?		
5	У меня есть маленький коврик, а у тебя что большое?		
6	У меня есть маленькое одеяльце, а у тебя что большое?		
7	У меня есть маленький домик, а у тебя что большое?		
8	У меня есть маленький мешочек, а у тебя что большое?		
9	У меня есть маленькая ложечка, а у тебя что большое?		
10	У меня есть маленькая палочка, а у тебя что большое?		

Задание 5.

Цель: определить навыки использования способов словообразования.

Инструкция: Посмотри на предметы и назови их в уменьшительной форме.

№	Задание	Ответ ребенка	Оценка
---	---------	---------------	--------

1	Подушка (шечка)		
2	Ложка (ложечка)		
3	Лопата (лопатка)		
4	Одеяло (одеяльце)		
5	Коробка (очки)		
6	Мешок (чек)		
7	Книга (жечка)		
8	Шкатулка (очки)		
9	Совок (чек)		
10	Куртка (очки)		

Задание 10.

Цель: определить умение использовать суффиксы, образующие прилагательные.

Инструкция: Используй суффиксы, чтобы образовать новые слова.

№	Задание	Ответ ребенка	Оценка
1	Книга		
2	Цветок		
3	Снег		
4	Вода		
5	Кирпич		
6	Праздник		
7	Мед		
8	Бумага		
9	Воздух		
10	Окно		

Задания для проверки навыков словоизменения

Задание 1.

Цель: определить умение использовать множественные окончания у существительных.

Инструкция: Я бросаю тебе мяч и называю слово в единственном числе, а ты, поймав мяч, называешь это слово во множественном числе и бросаешь мяч обратно мне.

Оборудование: Мяч

№	Задание	Ответ ребенка	Оценка
1	Книга (и)		
2	Ребенок (дети)		
3	Карандаш (и)		
4	Цветок (ы)		
5	Утка (и)		
6	Танцор (ы)		
7	Подушка (и)		

Задание 2.

Цель: определить навыки использования существительных в единственном и множественном числе с личными окончаниями.

Инструкция: Сейчас мы поиграем в игру «Я, ты, он». Ты будешь говорить о себе — «я», про эту куклу — «ты», а про вот эту куклу — «он». Я скажу тебе одно слово, а ты должен будешь присоединить к нему слова «я, ты, он» и сказать полностью.

Оборудование: Две куклы

№	Предложенные слова	Ответ ребенка				Оценка
1	Продавец	Я —	Мы —	—	—	
		Ты —	Вы (мн.ч.) —	—	—	
		Вы —	Вы (уваж.) —	—	—	
		Он (она) —	Они —	—	—	
2	Врач	Я —	Мы —	—	—	
		Ты —	Вы (мн.ч.) —	—	—	
		Вы —	Вы (уваж.) —	—	—	
		Он (она) —	Они —	—	—	
3	Логопед	Я —	Мы —	—	—	
		Ты —	Вы (мн.ч.) —	—	—	
		Вы —	Вы (уваж.) —	—	—	
		Он (она) —	Они —	—	—	

4	Учитель	Я — Ты — Вы — Он (она) —	Мы — Вы (мн.ч.) — Вы (уваж.) — Они —	
5	Начальник	Я — Ты — Вы — Он (она) —	Мы — Вы (мн.ч.) — Вы (уваж.) — Они —	

Задание 3

Цель: определить навыки употребления притяжательных окончаний в единственном и множественном числе.

Инструкция: Мы будем играть в игру «мой, твой, его (её)». Ты будешь говорить о себе — «мой», об этой кукле — «твой», а об этой кукле — «его (её)».

Оборудование: Две куклы.

№	Предложенные слова	Ответ ребенка		Оценка
1	Зеркало	Мое — Твое — Ваше — Его (ее) —	Наше — Их — Ваше (мн.ч.) — Ваше (вежл.) —	
2	Платье	Мое — Твое — Ваше — Его (ее) —	Наше — Их — Ваше (мн.ч.) — Ваше (вежл.) —	
3	Шуба	Мое — Твое — Ваше — Его (ее) —	Наше — Их — Ваше (мн.ч.) — Ваше (вежл.) —	
4	Елка	Мое — Твое — Ваше — Его (ее) —	Наше — Их — Ваше (мн.ч.) — Ваше (вежл.) —	
5	Игрушка	Мое — Твое — Ваше — Его (ее) —	Наше — Их — Ваше (мн.ч.) — Ваше (вежл.) —	

Задание 4.

Цель: определить навык использования падежных окончаний.

Инструкция: Я покажу тебе картинки. А ты расскажи мне о том, что изображено на этих картинках.

Наглядные материалы: Сюжетные картинки, соответствующие каждому падежу.

Падеж (вопрос)	Предложенные картинки	Ответ ребёнка	Оценка
Именительный падеж — кто? что?	Девочка		
Родительный падеж — кого? чего?	Платье девочки. Цвет мяча.		
Дательный падеж — кому? чему?	Мальчик подарил бабушке цветы. Девочка пошла в школу.		
Винительный падеж — кого? что?	Девочка перевела мальчика через дорогу. В саду девочка сорвала огурец.		
Творительный падеж — кем? чем?	Ребёнок идёт с мамой. Девочка играла с куклой.		
Предложный падеж — о ком? о чём? (где?)	Мальчик взял книгу у папы. Мальчик испугался собаки.		

Методики проверки навыков построения предложений у детей с общим недоразвитием речи

1) Методика составления предложений по картинкам

Цель:

Проверить механизм построения предложений у детей с общим недоразвитием речи.

Дидактический материал подбирается в соответствии с возрастными особенностями детей. Изображённые на картинках предметы, персонажи должны быть ребенку знакомы и понятны.

Для лучшего понимания логопед или педагог заранее объясняет детям вступительные слова, раскрывающие тему картинки. Дети могут использовать эти слова в своих предложениях. Также взрослый может помочь ребенку вспомнить нужные слова для описания картинки.

Критерии оценки:

- наличие или отсутствие затруднений при составлении предложений;
- правильность употребления словоформ;
- продолжительность пауз при составлении предложений, время на подбор слов;
- правильный порядок слов в предложении.

Суть методики:

Ребёнку предлагается серия сюжетных картинок (3 изображения). Он должен описать каждую картинку 1–2 предложениями.

2) Методика составления предложений по серии сюжетных картинок

Данная методика схожа с предыдущей, однако **отличие в том**, что между предложенными картинками имеется **сюжетная связь**.

Цель:

Составление предложений по серии сюжетных картинок направлено на установление логико-смысовых связей между предметами и завершёнными фразами.

Критерии оценки:

- уровень самостоятельности при составлении предложений;
- правильность структуры предложения;
- соответствие содержания картинке.

При возникновении трудностей (остановки, длительные паузы) детям оказывается помочь в виде стимулирующих, направляющих и уточняющих вопросов.

3) Методика «Скажи правильно»**Суть методики:**

Детям предлагаются слова на знакомую тему, из которых нужно составить связное предложение:

Примеры:

- Самолёт, небо, летает, голубое.
- Живут, звери, лес, густой.
- Днём, светит, небо, солнце.
- Рыба, живёт, вода.
- Зимой, идёт, снег, белый.
- Утром, зарядка, полезно, делать.

Задание:

Расположить слова в правильном порядке, чтобы получилось осмысленное предложение.

Критерии оценки:

- правильность порядка слов в предложении;
- целостность и правильность составленного предложения.

4) Методика «Схема»

Цель:

Проверить умение ребенка составлять предложения по заданной схеме.

Описание:

Составление предложений по схеме помогает не только практически создавать предложения, но и осмысленно анализировать их структуру и содержание.

Задание:

Даны схемы. Ребёнок должен по каждой схеме составить предложение.

Критерии оценки:

- скорость составления предложения;
- соответствие составленного предложения данной схеме;
- умение составлять распространённые предложения.

Примеры схем:

- | ____ .
- | ____ .
- | ____ - ____ .
- | ____ - ____ - ____ .

5) Методика «Добавь слово»**Суть методики:**

Ребенку предъявляются предложения с пропущенными словами. Задача — правильно подобрать и вставить пропущенное слово. Пропущенные слова могут быть сказуемыми, дополнениями, определениями.

Примеры предложений:

- Ночью на небе много ... (звезд).
- Утром, когда мы просыпаемся, чистим зубы, убираем кровать, (что ещё делаем?)... (Ответы: одеваемся, собираемся в садик, завтракаем и т.д.).
- В лесу можно собирать грибы и ... (ягоды, цветы и т.д.).
- На клумбе растут красивые ... (цветы), (какие ещё цветы?)... (Ответы: красные, синие, фиолетовые и т.д.).

Критерии оценки:

- количество правильных ответов;
- скорость и правильность ответа после предъявления задания.

Методики проверки правильности звукопроизношения**Цели:**

1. Проверить состояние артикуляционной моторики;
2. Проверить правильность звукопроизношения;
3. Выявить особенности фонематического восприятия.

1. Проверка артикуляционной моторики**Цель:**

Оценить уровень развития движений артикуляционного аппарата.

Важно:

При выполнении упражнений обращать внимание на:

- точность артикуляционных движений;
- скорость и плавность повторения;
- умение переходить от одной артикуляционной позы к другой.

Критерии оценки:

- **3 балла (высокий уровень):** выполняет движения правильно и точно;
- **2 балла (средний уровень):** выполняет движения с усилием, медленно;
- **1 балл (низкий уровень):** выполняет с ошибками (поиск положения, неполный объём, синкинезии);
- **0 баллов:** не выполняет движение.

Выявление анатомических недостатков и особенностей:

Губы:

- Толстые
- Тонкие
- Расщелина верхней губы
- Послеоперационный рубец
- Короткая верхняя губа

Зубы:

- Аномалии прикуса
- Расположение зубов:
 - Редкие
 - Кривые
 - Мелкие
 - Неправильно расположены в челюсти
 - Отсутствие зубов
 - Деформация зубного ряда верхней челюсти

Прикус:

- Прогнатия (выдвижение верхней челюсти вперед)
- Прогения (выдвижение нижней челюсти вперед)
- Боковой открытый
- Передний открытый
- Перекрестный

Твердое нёбо:

- Высокое узкое
- Плоское
- Узкое (готическое)
- С расщелиной
- Подслизистая расщелина
- Расщелина твердого нёба (подслизистая расщелина)
- Подслизистая расщелина слизистой оболочки нёба

Мягкое нёбо:

- Короткое мягкое нёбо
- Расщелина мягкого нёба
- Раздвоенный или отсутствующий язычок (увула)

Язык:

- Большой
- Маленький
- Короткая уздечка языка

Проверка моторики артикуляционного аппарата**Состояние мимических мышц (в состоянии покоя):**

- Губы
- Плотность смыкания губ
- Выполнение мимических движений с напряжением (гиперкинез)
- Появление дополнительных движений (синкинезий)
- Асимметрия носогубных складок при смыкании зубов

Выполнение упражнений:

- Закрыть правый глаз
- Закрыть левый глаз
- Поднять брови
- Нахмурить брови
- Наморщить нос
- Надуть щеки
- Симметрия носогубных складок
- Наличие или отсутствие движений, их количество
- Точность выполнения
- Мышечный тонус
- Темп
- Активность
- Количество синкинезий

Состояние артикуляционной моторики:

- Наличие или отсутствие движений, их количество
- Тонус
- Амплитуда движений
- Способность к переключению движений
- Переключение
- Синкинезии
- Тремор
- Слюнотечение
- Отклонение кончика языка

Движения нижней челюсти:

- Открывание и закрывание рта
- Движения челюсти вправо, влево

Движения губ:

- «Улыбка»
- «Трубочка»
- «Улыбка — трубочка»
- Поднять верхнюю губу

- Опустить нижнюю губу
- Одновременное поднятие верхней и опускание нижней губы

Движения языка:

- «Лопаточка»
- «Качели»
- «Иголочка»
- «Часики»
- «Лопаточка — иголочка»
- «Качели»
- «Чашечка»
- «Вкусное варенье»

Движения мягкого нёба:

- Широко открыть рот и зевнуть

Методики обследования связной речи детей с общим недоразвитием речи

Для комплексной проверки связной речи детей предлагается серия заданий:

1. **Составление рассказа по отдельным сюжетным картинкам** (картинки-действия);
2. **Составление предложений по трём взаимосвязанным по теме картинкам;**
3. **Пересказ текста** (знакомая короткая история или сказка);
4. **Составление рассказа по одной или серии сюжетных картинок;**
5. **Составление рассказа по личному опыту ребёнка;**
6. **Составление описательного рассказа.**

С учётом индивидуального уровня речевого развития ребёнка программа обследования может быть дополнена творческими элементами:

1. **Закончить рассказ по заданному началу.**
2. **Составить рассказ на предложенную тему.**

Задание 1

Цель: выявить способность ребёнка строить законченные адекватные предложения на уровне фразы (по изображённому на картинке действию).

Описание: ребёнку поочерёдно показываются несколько (5-6) картинок. Их содержание может быть следующим:

1. «Мальчик поливает цветы»
2. «Девочка ловит бабочку»
3. «Мальчик ловит рыбу»
4. «Девочка катается на санках»
5. «Девочка везёт на санках малыша» и т. д.

Инструкция: «Что изображено на этой картинке?»

Задание 2

Цель: выявить способность ребёнка устанавливать логико-смысловые связи между предметами и выражать их в виде законченного предложения.

Описание: ребёнку предлагается 3 картинки, по которым он должен составить один рассказ, используя все три.

Инструкция: «Составь рассказ по этим трём картинкам» (например, «девочка», «корзина», «лес»).

Примечание: для облегчения задания даётся вспомогательный вопрос: «Что сделала девочка?»

Перед ребёнком стоит задача: на основе смыслового содержания каждой картинки и вопроса педагога составить законченное предложение.

Задание 3

Цель: определить способность пересказывать литературный текст небольшой сложности и объема.

Описание: текст читается дважды; перед повторным чтением детям напоминают, что они будут пересказывать его. При использовании авторских произведений после повторного прочтения задаются 3-4 вопроса по содержанию текста.

Инструкция: «Я прочитаю сказку, а ты внимательно слушай. Потом перескажешь её сам».

Оборудование: текст сказки «Репка» или «Колобок» и др.

Задание 4

Цель: определить способность составлять связный сюжетный рассказ на основе содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Описание: картинки, отражающие содержание рассказа, выкладываются в определенной последовательности. Ребенку предлагаются внимательно рассмотреть их, запомнить и составить по ним рассказ.

Предварительная работа: проводится разбор каждой картинки, объяснение смысла.

Инструкция: «Посмотри на картинки, запомни и расскажи».

Оборудование: серия из 3-4 картинок по сюжету сказки.

Задание 5

Цель: определить умение составлять рассказ на основе личного опыта, особенности и уровень сформированности связной фразовой и монологической речи.

Описание: ребенку предлагается составить рассказ на тему, близкую к его личному опыту, например о действиях в детском саду («На нашей площадке», «Игры на улице»).

Инструкция: «Расскажи, что вы делаете, когда выходите на прогулку в детском саду».

Задание 6

Цель: определить умение составлять описательный рассказ.

Описание:

Инструкция: «Посмотри на предмет и составь рассказ по предложенному плану».

Пример плана:

- Как зовут?
- Какой размер?
- Назови части тела.
- Из чего сделана?
- Во что одета?
- Что на голове?

Оборудование: модели или графические изображения предметов (игрушек) с четко обозначенными основными частями и признаками (собака, кошка, машина и др.).

Задание 7

Цель: определить умение решать предложенную творческую задачу и использовать текст и наглядный материал при составлении рассказа.

Описание: ребенку дается картинка, изображающая кульминационный момент сюжетного действия. После анализа картинки читается дважды незаконченный текст рассказа, затем ребенку предлагаются придумать продолжение.

Инструкция: «Продолжи рассказ, начиная с данного начала (по картинке)».

Оборудование: серия картинок по тексту рассказа.

Пример:

Самат учится в первом классе. Дорога из дома в школу шла через лес. Однажды Самат возвращался из школы домой, и вдруг из-за деревьев выбежали четыре волка. Самат испугался, бросил ранец и влез на дерево. Волки сели вокруг дерева. Один волк прыгнул на Самата... Что было дальше?

Содержание картинки: мальчик сидит на дереве; под деревом — волки; вдали виден дом мальчика.

Вопросы по содержанию картинки:

1. Что ты видишь на картинке?
2. Какое время года изображено?
3. Что видно вдали?
4. Кто под деревом?

3 Методические рекомендации для педагогов по оценке особых образовательных потребностей обучающихся

26 июня 2021 года Президент Казахстана Касым-Жомарт Токаев подписал Закон «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования», на основе которого внедряется государственный образовательный заказ на специальную психолого-педагогическую поддержку и регулируется деятельность служб психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях.

Среди нормативных документов были утверждены также следующие документы:

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей» от 12 января 2022 года № 4. Правила определяют порядок оценки особых образовательных потребностей.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования» от 12 января 2022 года № 6. Правила регулируют порядок психолого-педагогического сопровождения в организациях образования.

На основе вышеупомянутого закона («О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования») внесены изменения в определение детей с особыми образовательными потребностями.

Согласно новой действующей редакции Закона лица (дети) с особыми образовательными потребностями, это «лица (дети), которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования». Законом также регулируется деятельность служб психолого-педагогического сопровождения в организациях образования.

Кроме того, Законом предусмотрена адаптация учебных программ в соответствии с индивидуальными особенностями развития и потенциальными возможностями обучающихся и воспитанников.

Важным моментом является то, что данный документ устанавливает ответственность руководителей организаций образования за нарушение правил приема детей с особыми потребностями в организации образования или несоздание условий для них.

Как было указано выше, в январе 2022 года приказом Министра образования и науки Республики Казахстан были утверждены Правила психолого-педагогического сопровождения в организациях образования, которыми определен порядок организации психолого-педагогического сопровождения в школах страны.

В данном приказе даны группы детей с ООП в соответствии с определением ОЭСР:

1. С поведенческими и эмоциональными проблемами, неблагоприятными психологическими факторами (нарушений воспитания в семье, детско-родительских и внутрисемейных отношений)
2. С барьерами социально-психологического, экономического, языкового культурного характера (педагогическая запущенность детей из семей социального риска, дети, испытывающие трудности адаптации в обществе (семьи беженцев, мигрантов, кандасов)
3. С ограниченными возможностями развития (нарушениями слуха, зрения, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и эмоционально-волевыми расстройствами).

Согласно правилам, Психолого-педагогическое сопровождение – системно-организованная деятельность, реализуемая в организациях образования, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для обучения и развития лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ограниченными возможностями, на основе оценки особых образовательных потребностей.

Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя:

- 1) выявление и оценка особых образовательных потребностей лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;
- 2) консультативно-методическая помощь педагогам и семье лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;
- 3) создание социально-психологических и педагогических условий для успешного обучения, развития и социализации лиц (детей) с особыми образовательными потребностями.

Участниками процесса психолого-педагогического сопровождения являются администрация, педагогические кадры (учителя, воспитатели, психолог (педагог-психолог), логопед (учитель-логопед), специальный педагог, социальный педагог, педагог-ассистент), работники организаций образования, воспитанники/обучающиеся, в том числе лица (дети) с особыми образовательными потребностями и их родители (законные представители). Взаимоотношения участников образовательного процесса строятся на принципах гуманизации образования/воспитания и командного подхода.

На основе вышеуказанных двух приказов(№ 4 «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей», № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения»)предлагаем в качестве основы **алгоритм действий педагога при выявлении особых образовательных потребностей обучающегося.**

Алгоритм включает этапы выявления, оценки и сопровождения обучающихся с ООП, основанные на нормативных положениях и практическом опыте.

1. Первичное выявление возможных особых образовательных потребностей.

Ответственный: педагог (учитель, воспитатель, классный руководитель).

Что делать:

- 1) Наблюдать за обучающимся в ходе образовательного процесса, оценивая:
 - учебные трудности (понимание инструкций, выполнение заданий, темп работы);
 - особенности поведения, взаимодействия с одноклассниками, эмоциональное состояние;
 - возможные трудности в восприятии информации (зрение, слух, речь, моторика).
- 2) Фиксировать наблюдения в листе наблюдений или специальном журнале, по договоренности с педагогами и специалистами.
- 3) Применять критериальное оценивание достижений обучающегося.

Пример: учитель заметил, что ребенок испытывает трудности с чтением, пишет буквы зеркально, не понимает устные инструкции, делает соответствующую запись об этом.

2. Первичная оценка и взаимодействие со специалистами.

Ответственные: педагог, специалисты службы психолого-педагогического сопровождения (СППС).

Что делать:

- 1) Сообщить специалистам СППС (психологу, логопеду, дефектологу) о наблюдаемых трудностях.
- 2) Совместно с членами СППС провести углубленное обследование:
 - использовать методы наблюдения, тестирования, бесед;
 - оценить когнитивные, речевые, моторные и эмоциональные особенности.
- 3) Согласовать дальнейшие шаги с родителями
 - сообщить им о выявленных затруднениях;
 - рекомендовать консультацию у профильных специалистов (логопед, невролог, офтальмолог и т. д.).

Пример: Психолог провел диагностику и подтвердил трудности в восприятии речи, что может свидетельствовать о нарушениях слуха.

3. Организация углубленной оценки ООП

Ответственные: специалисты СППС, ПМПК (при необходимости).

Что делать:

- 1) При выраженных трудностях направить обучающегося в ПМПК (по согласованию с родителями обучающегося или законными представителями).
- 2) ПМПК проводит комплексную диагностику, определяет образовательные потребности ребенка и дает рекомендации.
- 3) На основе заключения ПМПК школа разрабатывает индивидуальный образовательный маршрут (Индивидуальный учебный план, индивидуальную учебную программу, по необходимости).

Пример: ПМПК подтвердил дисграфию, рекомендовал логопедические занятия и адаптацию учебных заданий.

4. Разработка и внедрение адаптационных мер.

Ответственные: педагог, специалисты СППС, администрация школы.

Что делать:

- 1) Определить специальные образовательные условия (адаптация программ, индивидуальный подход).
- 2) Организовать занятия со специалистами (учитель-логопед, специальный педагог, педагог-психолог, социальный педагог, педагог-ассистент и др.).
- 3) Вести мониторинг динамики развития и корректировать стратегии обучения.

Пример: Для ученика с дисграфией учитель использует печатные материалы, сокращает объем письменных заданий.

5. Постоянный мониторинг и корректировка образовательного маршрута

Ответственные: педагог, специалисты СППС.

Что делать:

- 1) Оценивать изменения в учебных успехах и поведении ребенка (ежемесячный/ежечетвертной анализ).
- 2) Взаимодействовать с родителями и при необходимости направлять на повторную диагностику.
- 3) При необходимости обновлять рекомендации ПМПК и адаптировать учебный процесс.

Пример: Через полгода занятий у ребенка улучшилась письменная речь, но остались проблемы с чтением – требуется продолжение поддержки.

Использование данного алгоритма должно позволить педагогу своевременно выявить особые образовательные потребности обучающегося, организовать поддержку и адаптировать учебный процесс в соответствии с

нормативными требованиями. Важнейшим элементом является командная работа специалистов, педагогов и родителей.

Для осуществления командной работы специалистов, направленной на реализацию психолого-педагогической поддержки обучающегося, сотрудниками Центра инклюзивного образования по итогам проведенного исследования была предложена модель психолого-педагогического сопровождения, включающая в себя три школьных процесса поэтапного решения проблем.

Алгоритм пошагового взаимодействия
(администрация школы, специалисты службы психолого-педагогического сопровождения, педагоги и родители)



Рис. 10 Модель трехуровневого психолого-педагогического сопровождения обучающихся в общеобразовательной школе

Поддержка в классе

Первая реакция на трудности в обучении

Осуществляется в классе и контролируется классным руководителем

При необходимости педагог:

- адаптирует учебную программу
- дифференцирует задачи

- обсуждает с родителями причину проблем и рассматривает эффективные стратегии

Поддержка в классе является наиболее распространенной и, как правило, первой реакцией на возникающие потребности. Она адресована обучающимся с особыми образовательными потребностями, которым требуются подходы в обучении, дополняющие или отличающиеся от подхода к другим детям в классе.

Важно! Для оказания необходимой поддержки и создания специальных условий обучения необходимо провести первичное выявление возможных особых образовательных потребностей обучающихся.

Выявление возможных особых образовательных потребностей обучающихся – это важный этап педагогической деятельности, позволяющий вовремя оказать ребенку необходимую поддержку. Педагог, наблюдая за обучающимися в процессе уроков и внеурочной деятельности, может выявить трудности, которые могут указывать на необходимость адаптации образовательного процесса.

1. Основные признаки возможных особых образовательных потребностей

1.1. Когнитивные особенности и трудности в обучении

Педагог может обратить внимание на учащихся, которые:

- С трудом усваивают новый материал даже после повторного объяснения.
- Часто переспрашивают, теряют нить объяснения.
- Испытывают трудности с чтением (медленное, по слогам, пропуски букв).
- Навык чтения не формируется.
- Не понимают смысл прочитанного текста.
- Допускают стойкие ошибки в письме (замена букв, зеркальное письмо, трудности с правописанием).
- Испытывают затруднения в математике (счет в пределах 10, понимание задач, запоминание таблицы умножения).
- С трудом запоминают и воспроизводят информацию (даже после многократного повторения).

Пример: Учитель замечает, что второклассник Кайрат медленно читает, не понимает текст и не может пересказать его содержание. При этом он делает много ошибок в письме, путает похожие буквы. Это может быть признаком дислексии и дисграфии.

1.2. Особенности внимания и памяти

Некоторые учащиеся могут:

- Быстро отвлекаться, переключаться на посторонние раздражители.
- Не завершать начатые задания, терять учебные принадлежности.
- Испытывать сложности с запоминанием инструкций.
- Постоянно забывать изученный материал.

Пример: Ученик Алибек забывает, где находится его тетрадь, не помнит задания, которое только что объяснил учитель, даже если оно повторено несколько раз. Это может быть признаком дефицита внимания.

1.3. Речевые нарушения

- Ограниченный словарный запас.
- Непонимание значений слов и сложных инструкций.
- Нарушения звукопроизношения.
- Затруднения в построении предложений.

Пример: Девочка Настя говорит короткими фразами, неправильно строит предложения и с трудом формулирует свои мысли. Возможно, у нее есть задержка речевого развития.

1.4. Эмоционально-поведенческие особенности

- Трудности в общении со сверстниками (избегает контактов, конфликты).
- Импульсивное или агрессивное поведение.
- Высокий уровень тревожности (боится отвечать у доски, часто плачет, избегает общения).
- Чрезмерная скованность, уход от взаимодействия.

Пример: Первоклассник Тимур на уроках не вступает в разговор, избегает общения с одноклассниками, не поднимает руку. Это может указывать на повышенную тревожность или трудности в социальной адаптации.

1.5. Нарушения моторики

- Трудности с письмом (слишком большие или неровные буквы, рука быстро устает).
- Проблемы с координацией (трудно держать карандаш, медленно выполняет графические задания).
- Неуклюжесть, частые падения, трудности в подвижных играх.

Пример: Ученица Айжан пишет с большим нажимом, ее буквы выходят за линии, она медленно выполняет письменные задания. Это может быть признаком нарушений моторики или дисграфии.

2. Методы первичного выявления ООП

2.1. Наблюдение за обучающимся

Педагог систематически фиксирует поведение ребенка в различных ситуациях (на уроках, переменах, во внеурочной деятельности).

Примерные вопросы для наблюдения:

- Насколько ученик внимателен на уроках?
- Как он усваивает новый материал?
- Какие задания вызывают наибольшие затруднения?
- Как взаимодействует со сверстниками?

2.2. Анализ выполненных работ

Оценка тетрадей, письменных и устных ответов ученика помогают выявить стойкие ошибки и закономерности в их появлении.

2.3. Беседы с учеником

Педагог может задать ребенку простые вопросы, например:

- Тебе сложно выполнять задания? Какие именно?
- Что тебе нравится в школе, а что вызывает трудности?

2.4. Анкетирование родителей

Сбор информации о развитии ребенка от родителей помогает уточнить возможные причины трудностей.

Примерные вопросы:

- Как ребенок реагирует на неудачи?
- Легко ли запоминает информацию?
- Бывают ли у него проблемы с письмом, чтением, вниманием?

2.5. Консультация со специалистами

При подозрении на наличие особых образовательных потребностей педагог может рекомендовать родителям обратиться к школьному психологу, логопеду, дефектологу.

3. Дальнейшие действия педагога

Если педагог обнаружил признаки возможных особых образовательных потребностей, важно:

1. **Фиксировать наблюдения** (например, вести дневник наблюдений).
2. **Провести беседу с родителями**, обсудить трудности ребенка и дать рекомендации по дальнейшим шагам.
3. **Обратиться к специалистам** (учитель-логопед, психолог, специальный педагог и др.) для уточнения возможных особенностей.
4. **Адаптировать образовательный процесс** (упрощение инструкций, дополнительные опоры, индивидуальная поддержка).

5. Создать благоприятную среду (уменьшить стрессовые ситуации, использовать поддержку сверстников).

Пример: Учитель обнаружил, что третьеклассник Артем постоянно испытывает сложности с чтением, путает буквы и не понимает прочитанное. После беседы с родителями стало ясно, что дома он также избегает чтения. Учитель направил родителей к логопеду и предложил адаптированные задания: короткие тексты, чтение с визуальной поддержкой.

Таким образом, внимательное отношение педагога к особенностям обучающихся и своевременная оценка особых образовательных потребностей позволяют вовремя оказать поддержку, адаптировать учебный процесс и помочь ребенку успешно осваивать школьную программу.

Предлагаем ниже рассмотреть более подробно пути и методы адаптации учебной программы для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Адаптация учебной программы педагогом в классе для обучающегося с особыми образовательными потребностями представляет собой процесс модификации и индивидуализации содержания, методов, форм и средств обучения с учетом возможностей, потребностей и ограничений ребенка.

Адаптация учебной программы включает в себя:

1. Адаптацию содержания

- Упрощение или сокращение объема учебного материала.
- Использование альтернативных источников информации (визуальные схемы, аудиоматериалы).
- Фокус на ключевых знаниях и навыках, необходимых для освоения темы.

2. Изменение методов обучения

- Разбиение задания на более мелкие этапы.
- Применение многоканального обучения (визуальное, слуховое, тактильное).
- Использование игровой формы и практико-ориентированных заданий.
- Применение дифференцированного подхода с учетом уровня подготовленности ученика.

3. Модификацию форм организации обучения

- Гибкое планирование уроков (короткие задания, смена активности).
- Возможность индивидуальной работы или работы в малых группах.
- Организация дополнительного времени на выполнение заданий.
- Создание специальных условий (например, тихая зона в классе).

4. Использование специальных средств и технологий

- Применение адаптированных учебников, пособий, карточек.
- Использование вспомогательных технологий (например, текст в аудиоформате, специальные компьютерные программы).
- Применение визуальной поддержки (таблицы, пиктограммы, таймеры).

5. Оценку и контроль с учетом возможностей ребенка

- Гибкие критерии оценивания (успех в динамике, а не по общей шкале).
- Упор на устную проверку знаний, если письмо вызывает затруднения.
- Поддерживающая и поощряющая обратная связь.

6. Социально-эмоциональную поддержку

- Развитие навыков саморегуляции и адаптации в коллективе.
- Постепенное вовлечение в групповые формы работы.
- Поддержка положительной самооценки через успехи.
- Взаимодействие с родителями и специалистами (логопед, психолог и др.).

Такая адаптация позволяет ребенку с ООП комфортно включаться в образовательный процесс, раскрывать свои возможности и достигать успехов.

В этой связи предлагаем педагогам более внимательно изучить и применять на практике методы **технологии универсального дизайна обучения** (УДО, англ. Universal Design for Learning – UDL), который был разработан на основе идей Р. Мейса и предусматривает поддержку разнообразных образовательных потребностей обучающихся, которые всегда будут чем-то отличаться, т.е. иметь свои особенности у любого ученика.

Принципы и методы технологии универсального дизайна обучения и их применение при адаптации учебных программ для обучающихся с ООП

Технология универсального дизайна обучения (УДО) основана на принципе, что образовательный процесс должен быть доступным для всех учащихся, независимо от их индивидуальных особенностей, способностей и ограничений. Вместо того чтобы адаптировать программу только для конкретного ученика с особыми образовательными потребностями, УДО предлагает изначально разрабатывать учебные материалы и методики так, чтобы они были удобны для всех обучающихся.

1. Основные принципы УДО

Технология универсального дизайна обучения опирается на три ключевых принципа:

1. Разнообразие способов подачи информации («Что изучается?»)

- Обучающиеся воспринимают информацию по-разному: кто-то лучше воспринимает текст, кто-то — визуальные образы или аудиоматериалы.
- Необходимо использовать различные способы представления информации, чтобы обеспечить доступность для всех учеников.

2. Разнообразие способов выражения понимания и выполнения заданий («Как учатся?»)

- Учащиеся по-разному демонстрируют освоенные знания и навыки: кто-то лучше пишет, кто-то говорит, кто-то показывает на практике.
- Учебный процесс должен включать различные форматы выражения понимания.

3. Разнообразие способов вовлечения и мотивации («Зачем учиться?»)

- Разные дети по-разному реагируют на мотивационные стимулы: одним важна автономность, другим — социальное взаимодействие, третьим — вызов и сложные задачи.
- Обучение должно быть увлекательным и гибким, учитывая индивидуальные потребности и интересы учащихся.

2. Методы УДО и их применение при адаптации учебных программ для обучающихся с ООП

2.1. Методы разнообразного представления информации

Применение мультимодального подхода:

- Использование визуального материала (схем, таблиц, инфографики, пиктограмм).
- Дублирование текстовой информации в аудиоформате.
- Разъяснение сложных понятий с помощью реальных примеров.
- Использование интерактивных технологий (видеоуроки, цифровые симуляции, образовательные приложения).
- Возможность выбора формата изучения материала (например, возможность прочитать, прослушать или посмотреть).

Пример:

Ученик с дислексией испытывает трудности при чтении больших текстов. Вместо этого педагог предлагает ему посмотреть видеоролик с субтитрами и прослушать аудиофайл с озвучиванием материала.

Разнообразные формы представления учебного материала учащимся

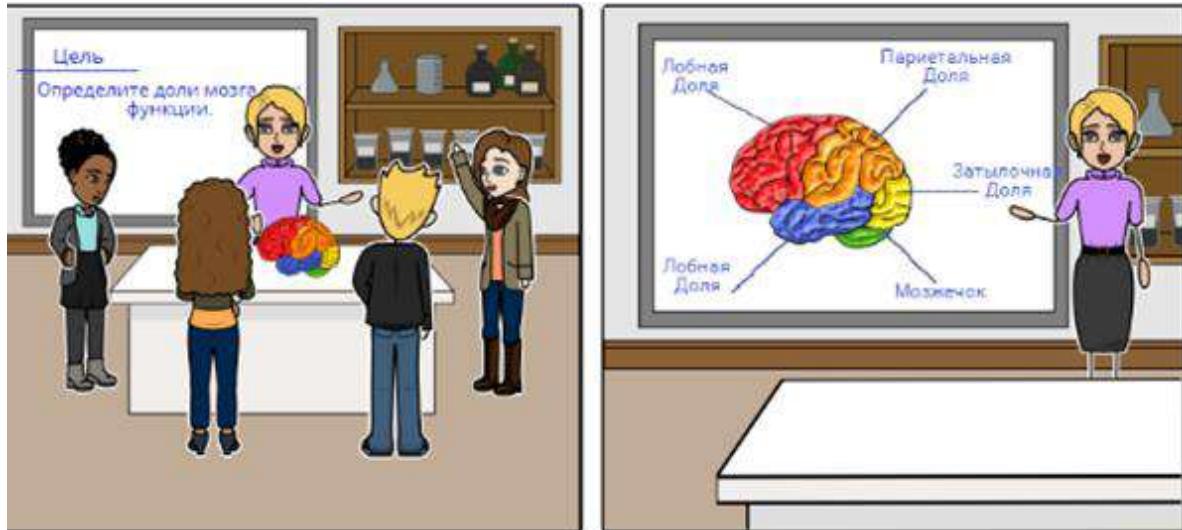


Рис. 11 Разнообразные формы представления учебного материала учащимся

2.2. Методы разнообразного выражения понимания и выполнения заданий

Дифференциация способов выполнения заданий:

- Разрешение выполнять задания в удобном для ученика формате (письменно, устно, с использованием рисунков, презентаций).
- Применение адаптивных тестов, позволяющих ученикам выбирать уровень сложности.
- Использование наглядных материалов (карточек, манипулятивов, ролевых игр).
- Позволение отвечать с помощью альтернативных способов: устные ответы, рисунки, модели, презентации.

Пример:

Обучающийся с моторными нарушениями испытывает трудности с письмом. Вместо письменного теста он отвечает на вопросы устно или записывает свои ответы на диктофон.

Разные формы представления учащимися усвоенного ими материала

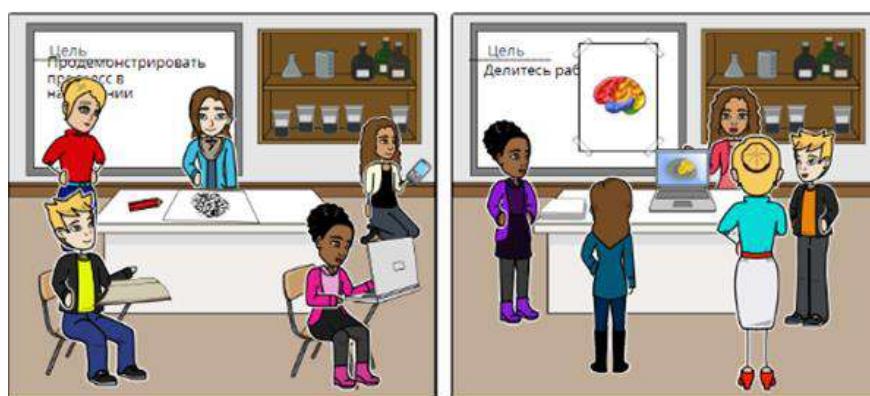
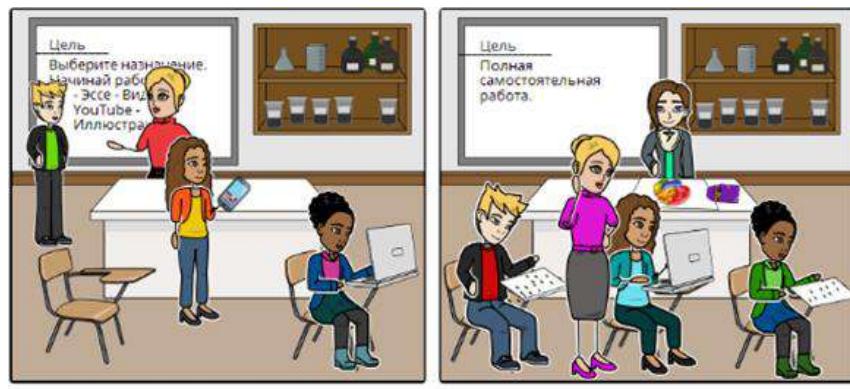


Рис. 12 Методы разнообразного выражения понимания и выполнения заданий

2.3. Методы мотивации и вовлечения обучающихся

Создание вариативных учебных заданий:

- Позволение обучающимся выбирать задания разного уровня сложности.
- Использование игровых элементов в обучении (геймификация, образовательные квесты).
- Применение проектной деятельности, связанной с интересами ребенка.
- Включение в учебный процесс элементов соревновательной и командной работы.
- Создание комфортной атмосферы обучения, ориентированной на успех.

Пример:

Для ученика с низкой мотивацией к чтению учитель предлагает

альтернативу: создать комикс по прочитанному тексту, записать аудиоотзыв или сделать рисунок с ключевыми моментами истории.

Многообразные способы вовлечения учащихся в учебный процесс

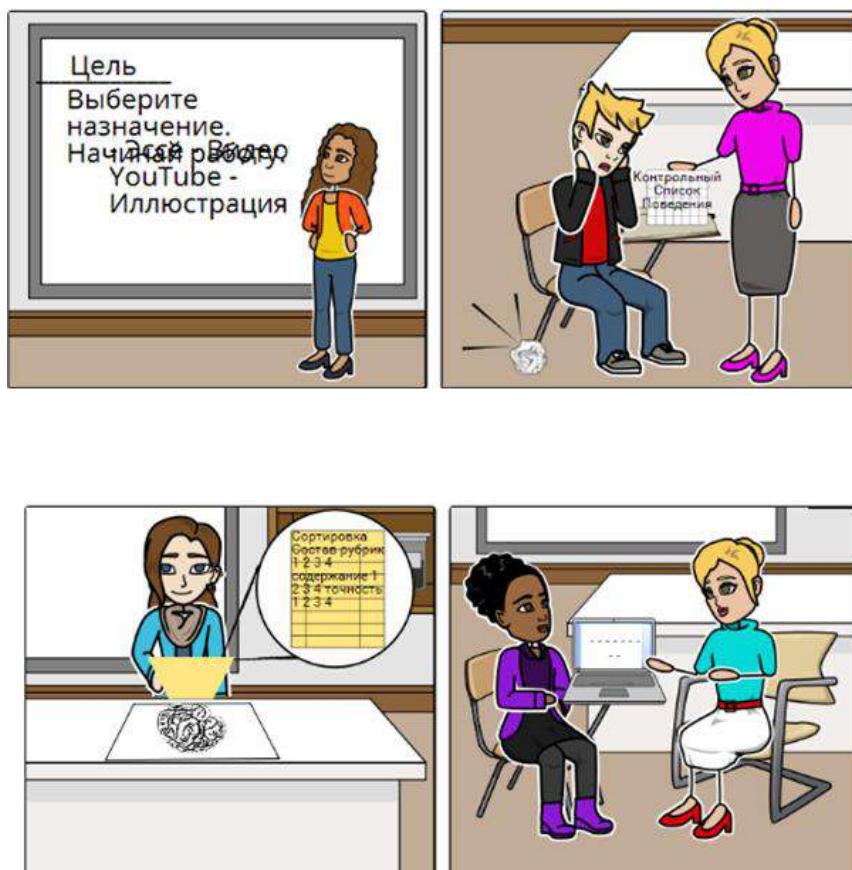


Рис. 13 Многообразные способы вовлечения учащихся в учебный процесс

3. Применение принципов УДО при адаптации учебных программ

▪ На этапе планирования учебного процесса:

- Создание учебных материалов, доступных в разных форматах (текст, аудио, видео, интерактив).
- Разработка гибких заданий, учитывающих индивидуальные особенности учеников.
- Включение альтернативных способов оценки знаний.

▪ На этапе проведения урока:

- Использование разнообразных стратегий обучения (объяснение, моделирование, работа в группах).
- Гибкое управление временем и темпом работы учеников.
- Предоставление выбора формата работы (индивидуально, в паре, в группе).

▪ На этапе оценки результатов:

- Оценка динамики индивидуального прогресса ученика.
- Использование альтернативных способов оценки (проектная работа, устный ответ, тестирование в игровой форме).
- Поощрение и поддержка учащихся с учетом их особенностей.

Универсальный дизайн обучения позволяет создать такую образовательную среду, которая будет доступна и удобна для всех обучающихся, включая детей с ОП. Вместо того, чтобы адаптировать стандартную программу под каждого ученика, универсальный дизайн обучения изначально предлагает гибкие и многоформатные подходы к обучению. Это делает образовательный процесс более инклюзивным, комфорtnым и эффективным для всех детей.

Рекомендации педагогам по применению рефлексивных методик в процессе оценки особых образовательных потребностей обучающихся и оказанию поддержки

Рефлексия – это важный инструмент в педагогической практике, позволяющий не только оценивать уровень развития обучающегося, но и анализировать его образовательные потребности, адаптировать учебный процесс и выстраивать индивидуальную траекторию обучения. В инклюзивной среде рефлексия помогает педагогу выявить трудности, эмоциональное состояние обучающегося и его отношение к обучению, а также скорректировать методы работы в соответствии с индивидуальными особенностями.

1. Принципы рефлексивного подхода в оценке ОП

1. **Систематичность** – рефлексия должна быть регулярной, а не разовой, чтобы отследить динамику развития ученика.
2. **Индивидуальный подход** – учитывать особенности каждого ребенка, его когнитивные и эмоциональные особенности.
3. **Безопасность и поддержка** – создание условий для свободного самовыражения ученика без страха ошибиться.
4. **Гибкость методов** – использование различных методик, подходящих конкретному ребенку.
5. **Взаимодействие** – включение в рефлексивный процесс не только ученика, но и педагогов, родителей, специалистов.

2. Рефлексивные методики для оценки ОП

Педагог может применять различные методики рефлексии, которые помогут выявить трудности ребенка и определить, какие условия ему необходимы для успешного обучения.

2.1. Наблюдение и анализ поведения учащегося

Метод наблюдения позволяет зафиксировать:

- Как ученик ведет себя на уроке (активность, вовлеченность, утомляемость).
- Какие задания вызывают наибольшие трудности.
- Какие условия (групповая работа, индивидуальная поддержка, визуальные материалы) способствуют его продуктивности.

Пример:

Учитель замечает, что ученик быстро устает при письменных заданиях, но более уверенно отвечает устно. Это может свидетельствовать о необходимости снижения объема письма или использования альтернативных способов выражения мыслей.

2.2. Беседы с учеником («Рефлексивное интервью»)

Диалог помогает выявить:

- Как сам ученик оценивает свои успехи и трудности.
- Какие задания ему нравятся, а какие вызывают стресс.
- Какие методы обучения для него удобнее.

✓Примеры вопросов:

- Что тебе сегодня понравилось на уроке?
- Что показалось сложным? Почему?
- Что помогает тебе лучше понимать материал?
- Как ты думаешь, что могло бы сделать обучение для тебя более удобным?

Пример:

Ученик говорит: «Я не люблю читать вслух, потому что боюсь ошибиться». Это сигнал педагогу использовать другие формы работы с текстом (например, парное чтение, использование аудиокниг).

2.3. Визуальные методики рефлексии

Для обучающихся, которым сложно вербализовать свои мысли, можно использовать:

- **Шкалы оценки** (например, «Отметь, насколько сложно было задание»).
- **Цветовые карты** («Зеленый – понял, желтый – остались вопросы, красный – ничего не понял»).
- **Рисуночные методики** (например, нарисовать свое настроение после урока).

Пример:

Ученик выбирает красный кружок напротив темы «Деление», что сигнализирует педагогу о необходимости дополнительного объяснения темы.

2.4. Анкетирование и самооценка учащихся

Анкеты могут содержать простые вопросы, направленные на выявление трудностей в обучении.

✓Пример анкеты:

1. Какое задание было самым сложным?
2. Что помогло тебе его выполнить?
3. Чего тебе не хватило, чтобы справиться?
4. Какой способ обучения тебе нравится больше всего?

Пример:

Ученик отмечает, что ему легче учиться с наглядными материалами, а не просто слушать объяснения. Это помогает педагогу скорректировать подачу материала.

2.5. Рефлексия через игровые формы

Для младших школьников эффективны игровые методы:

- **Метод смайликов** (выбрать смайлик, который отражает его отношение к уроку).
- **Кубики рефлексии** (где на гранях написаны вопросы: «Что запомнил?», «Что было сложным?»).
- **Метод волшебной палочки** («Если бы у тебя была волшебная палочка, что бы ты изменил в уроке?»).

Пример:

Учитель спрашивает: «Какое задание показалось тебе самым интересным?» – ученик выбирает карточку с изображением пазла, что говорит о том, что он лучше запоминает материал через игровые элементы.

3. Применение рефлексии для оказания поддержки ученикам с ООП

После оценки трудностей ученика важно правильно выстроить систему поддержки.

✓3.1. Индивидуализация заданий:

- Уменьшение объема заданий для детей, быстро устающих.
- Разрешение отвечать устно вместо письменных работ при трудностях с письмом.
- Использование визуальных схем для учеников с нарушением восприятия текста.

✓3.2. Адаптация учебных материалов:

- Разделение сложных заданий на этапы.
- Дублирование текстовой информации в графическом и аудиоформате.

- Введение частых небольших перерывов при утомляемости.

✓3.3. Поддержка эмоционального состояния:

- Использование поощрений («Ты сегодня хорошо постарался!»).
- Развитие уверенности через выполнение простых задач перед сложными.
- Введение техники «я-успех» (фиксирование маленьких достижений).

Пример:

Обучающийся не успевает выполнять задания наравне с классом, из-за чего чувствует себя неуверенно. Педагог дает ему больше времени на выполнение работ и использует карточки с ключевыми словами для поддержки его речи.

Применение рефлексивных методик в работе с учениками с ООП помогает педагогу:

- Определять трудности ребенка и их причины.
- Находить наиболее эффективные способы обучения.
- Создавать комфортную образовательную среду.
- Помогать ребенку осознавать собственный прогресс.

Рефлексия должна быть не просто оценкой успехов, а инструментом для выстраивания системы поддержки, которая поможет каждому ребенку реализовать свой потенциал.

Рефлексивные процессы в профессиональной деятельности учителя проявляются в следующем:

- во-первых, в процессе практического взаимодействия педагога и обучающихся, когда педагог стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки учащихся;
- во-вторых, в процессе проектирования деятельности учащихся, когда педагог разрабатывает цели обучения и конструктивные схемы их достижения, причем разрабатывает их с учетом особенностей обучающихся и возможностей их продвижения и развития;
- в-третьих, в процессе самоанализа и самооценки педагогом собственной деятельности и самого себя как ее субъекта.

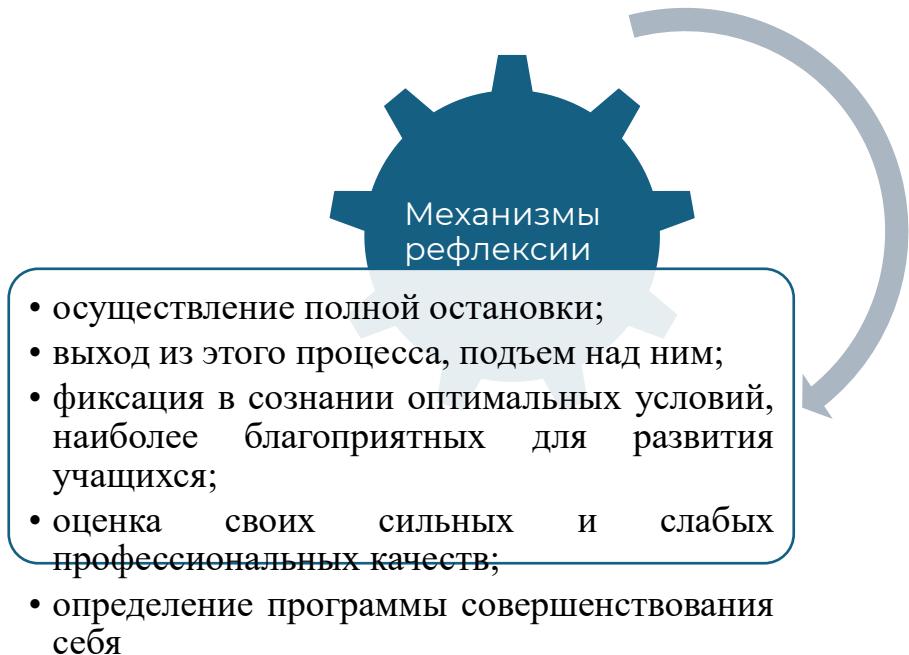


Рис. 14 Механизмы рефлексии

Более подробную информацию о рефлексивных методиках и их роли в инклюзивной практике можно получить из «Методических рекомендаций по развитию рефлексивных компетенций педагогов и специалистов в инклюзивной образовательной среде» на сайте НАО им. И. Алтынсарина. В данном пособии предлагаются методические рекомендации педагогам и специалистам для развития рефлексивной компетентности в условиях создания инклюзивной образовательной среды. Рекомендации должны помочь им не только исследовать, анализировать свою деятельность, эффективно планировать процесс обучения в инклюзивной среде, но и использовать при оценке ООП обучающихся.

В соответствии с выше предложенной моделью, в некоторых случаях мероприятий на уровне поддержки в классе недостаточно для полного удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся. Поэтому классный руководитель переходит на следующий этап и привлекает специалистов СППС к решению проблем.

Данный процесс предполагает более систематический сбор информации, разработку и мониторинг плана поддержки школы или индивидуальных программ обучения учеников.

ШКОЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА

В случае недостаточной поддержки в классе службой сопровождения:

- разрабатывается план сопровождения;
- разрабатываются индивидуальный учебный план, индивидуальная учебная программа, индивидуальная развивающая программа;

- наблюдается динамика успеваемости обучающегося.

Участниками процесса психолого-педагогического сопровождения являются администрация, педагогические кадры (учителя, воспитатели, психолог (педагог-психолог), логопед (учитель-логопед), специальный педагог, социальный педагог, педагог-ассистент, работники организации образования, воспитанники/обучающиеся, в том числе лица (дети) с особыми образовательными потребностями и их родители (законные представители). Взаимоотношения участников образовательного процесса строятся на принципах гуманизации образования/воспитания и командного подхода.

В настоящее время согласно казахстанским нормативным документам в сфере инклюзивного образования круг особых образовательных потребностей расширен в соответствии с международными требованиями.

Выделяют следующие группы детей с особыми образовательными потребностями:

1 группа. Дети с нарушениями психофизического развития - нарушениями слуха, зрения, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и эмоционально-волевыми расстройствами.

2 группа. Дети со специфическими трудностями в обучении, поведенческими и эмоциональными проблемами. Специфические трудности, отмечаемые у обучающихся с сохранным интеллектом, проявляются в усвоении отдельных учебных навыков: письма, чтения или счета (дисграфия, дислексия, дискалькулия др.). Эти трудности, как правило, носят временный характер и преодолеваются при условии оказания им помощи специалистов. Поведенческие и эмоциональные проблемы могут быть вследствие особых проблем развития (синдром гиперактивности и дефицита внимания, негрубые расстройства аутистического спектра и пр.), а также неблагоприятных психологических факторов (нарушений воспитания в семье, детско-родительских и внутрисемейных отношений), что приводит к различным трудностям общения со сверстниками и учителями (робость, пассивность, замкнутость или конфликтность, непослушание, агрессивность).

3 группа. Обучающиеся, у которых в силу социально-психологических, экономических, языковых, культурных причин возникают особые образовательные потребности. Сюда можно отнести микросоциальную и педагогическую запущенность детей из малообеспеченных семей или не уделяющих должного внимания воспитанию и развитию детей, семей социального риска (родителей с алкоголизмом, наркоманией и пр.), а также у детей, испытывающей трудности адаптации к местному социуму (беженцы, мигранты, оралманы) или плохо понимающих и неговорящих на языке обучения в школе и др.

Для обучающихся с трудностями в обучении создаются специальные условия в соответствии с государственными общеобязательными стандартами начального, основного среднего и среднего образования. В казахстанской системе образования в настоящее время рекомендуется создавать следующий перечень специальных условий обучения с учетом особых образовательных потребностей:



Рис. 15 Специальные условия обучения.

В зависимости от характера и степени выраженности трудностей обучения у обучающегося могут выявляться от одной до нескольких особых образовательных потребностей особые образовательные потребности у школьников могут возникать на любом этапе получения образования [61].

Оценка особых образовательных потребностей заключается в том, чтобы определить, какие учащиеся получают поддержку в учебном процессе, основываясь на проблемах, выявленных в процессе обучения, а также на причинах и механизмах их возникновения. Оценка потребностей, как и поддержка обучающихся, имеет уровневый характер, с возможностью повышения или снижения интенсивности поддержки на каждом уровне.

Первый уровень оценки потребностей и поддержки ученика оценивается и поддерживается учителем. За исключением случаев, когда у

ребенка с особыми образовательными потребностями в дошкольном возрасте, учитель является первым, кто обнаруживает трудности обучения. Его задача состоит в том, чтобы самостоятельно определить характер трудностей, потенциальные причины их возникновения и определить пробелы в формирующихся знаниях учащегося. На основе этих данных учитель должен планировать, как поддерживать учащихся в классе во время урока, используя индивидуальный подход.

Способами поддержки ученика со стороны учителя могут стать:

- использование вариативных, специальных методов обучения;
- использование на уроке индивидуализированных учебных материалов;
- изменение способов (процедуры) оценивания результатов обучения;
- изменение контрольных материалов;
- определение и адаптация учебного места в классе.

Если у одного из учеников, несмотря на все усилия и индивидуальную помощь учителя, возникают проблемы с усвоением учебной программы по одному или более основным предметам в течение одной четверти, учитель должен заполнить форму для получения помощи от школьной службы психолого-педагогического сопровождения.

Оценка потребностей и поддержки ученика проводится группой специалистов, работающих в службе психолого-педагогического сопровождения, таких как психолог, логопед, специальный педагог и социальный педагог. Психологи, логопеды, специальные педагоги и социальные педагоги приглашают родителей на встречу и обсуждают с учителем проблемы обучения и необходимость оценки особых образовательных потребностей специалистами. Для оценки потребностей ученика в помощи специалистов требуется письменное согласие родителей.

Углубленное обследование (психологическое, логопедическое, специальное педагогическое) проводится каждым специалистом. Цель этого обследования состоит в том, чтобы определить особенности развития учащихся и факторы, способствующие трудностям обучения учащихся. Обследование специалистом выявляет сильные и слабые стороны развития ученика, а также ресурсы, необходимые ученику для успешного обучения. Результаты обследования должны показать следующее:

- потребность ученика в сокращении учебной программы;
- помочь каких специалистов позволит ученику преодолеть трудности в учении (психолог, логопед, социальный педагог);
- какие методы и приемы обучения будут наиболее эффективными;
- как следует адаптировать учебное место школьника.

Содержание индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения ученика определяется специалистами сопровождения и

учителями в соответствии с причинами трудностей в обучении ученика. Направления помощи специалистов соответствуют индивидуальному подходу учителя на уроках, а также тому, как родители помогают ученикам. Индивидуальные или групповые занятия требуют помощи специалистов.

Служба сопровождения может принять решение направить родителей школьника в психолого-медико-педагогическую консультацию для получения рекомендаций, если помочь учителей и специалистов не приводит к успешному усвоению сокращенной учебной программы (на протяжении 1-3 учебных четвертей), с согласия родителей. После анализа результатов обследования ученика специалисты службы психолого-педагогического сопровождения принимают решение о получении рекомендаций ПМПК в отдельных случаях.

Специалисты психолого-медико-педагогической консультации составляют третий уровень оценки потребностей и поддержки ученика. По результатам оценки потребностей ПМПК ученику могут быть предложены варианты обучения: в классе общего образования по месту жительства, в специальном классе или в специальной школе. В соответствии со статьей 49 Закона РК «Об образовании» родители учащихся имеют право выбирать школу, которую они хотят посещать. Если родители выбирают школу по месту жительства, школа должна предоставить ученику поддержку со стороны учителей и специалистов сопровождения в соответствии с рекомендациями ПМПК.

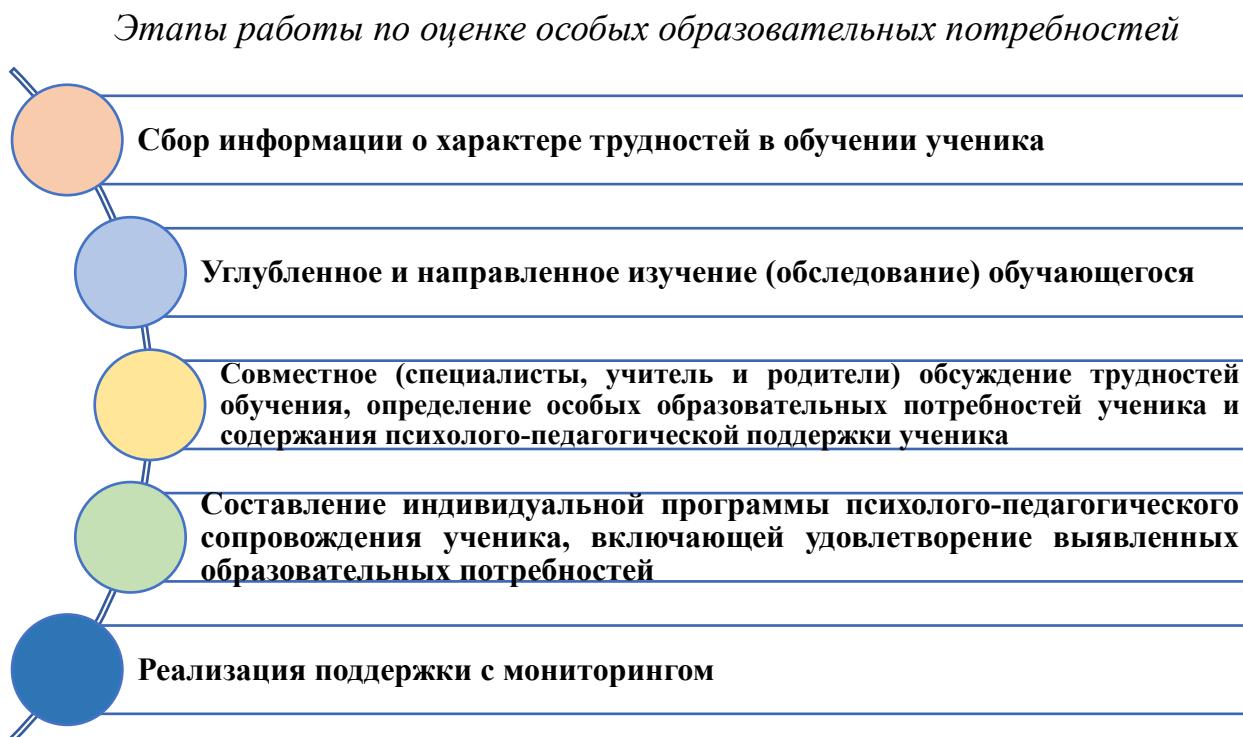
В школе оценка особых образовательных потребностей учащихся проводится учителями, службой психолого-педагогического сопровождения на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической консультации. Только ПМПК на основе комплексного обследования может рекомендовать программу обучения для обучающихся с ООП [61].

Обучающийся должен быть направлен в ПМПК для оценки его образовательных потребностей и предложений по их удовлетворению, если помощи недостаточно и он не усваивает образовательную программу.

Рекомендации ПМПК по удовлетворению особых образовательных потребностей должны обновляться не менее двух раз в течение первого и четвертого классов начальной школы, а также в девятом классе средней школы. Школа, по решению службы сопровождения и/или совета школы, может направить ребенка в ПМПК для оценки особых образовательных потребностей и получения рекомендаций. Только с разрешения родителей специалисты СППС школы оценивают особые образовательные потребности.

При приеме ученика с нарушениями психофизического развития (выраженные нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха или интеллекта) школа (учитель класса или служба сопровождения) может выяснить, есть ли у родителей рекомендаций ПМПК и предложить им

обратиться в консультацию, если их нет. Чтобы создать все условия для качественного образования ребенка, важно убедить родителей, что рекомендации ПМПК необходимы. Далее представлены основные шаги команды службы психолого-педагогического сопровождения по оценке оценке особых образовательных потребностей.



1 этап. Сбор информации о характере трудностей в обучении и обучении ученика.

В случае выявления у обучающегося трудностей в обучении, после определения ПМПК его особых образовательных потребностей, педагог и специалисты немедленно приступают к наблюдению за учащимся во время урока, изучая проявления у него трудностей в обучении и поведении. Каждый специалист будет наблюдать за учеником в течение недели. Для фиксации результатов наблюдения за педагогами и специалистами используется единый протокол наблюдения. Мониторинг проводится в течение одной недели. Результаты ежедневного мониторинга фиксируются с использованием балльной системы, а затем суммируются.

Очень важно использовать метод наблюдения за учениками в первую очередь во время урока, поскольку специалисты должны выявить особенности и проблемы, которые мешают ученику успешно учиться в классе. Для получения дополнительной, но важной информации об ученике учитель работает с родителями (интервью, анкетирование).

2 этап. Углубленное и направленное изучение (обследование) обучающегося.

Углубленное обследование проводят специалисты (логопед, психолог, специальный педагог). Суть углубленного исследования заключается в том, чтобы определить типы и причины трудностей обучения учащихся в классе. Таким образом, целью обследования любого специалиста не является общая и официальная характеристика всех психических функций, знаний, умений и навыков, поведения и эмоциональных особенностей учащегося. Целью обследования является определение характера учащегося и степени влияния этих факторов на его успех в учебе. Далее идет совместная работа специалистов, учителя и родителей.

Учитель проводит оценку учебных достижений по предметам, усвоение которых вызывает трудности, чтобы определить фактическое владение знаниями и умениями, а также степень и характер пробелов в усвоении учебной программы. По результатам оценки заполняются карты достижений с указанием текущего уровня, областей ближайшего развития и отсутствующих знаний. Кроме того, учитель должен определить, с какой информацией учащиеся предпочитают работать (письменная, устная или предметная деятельность), какие методы обучения и подходы к работе помогают учащимся усвоить все необходимые знания и навыки, а какие не помогают достичь ожидаемого результата, и так далее. Форма оценки на данном этапе составление характеристики обучающихся.

3 этап. Совместное (специалисты, учитель и родители) обсуждение трудностей обучения.

На совместном заседании службы сопровождения учителя каждый специалист рассказывает о деятельности учащихся на уроке с точки зрения своей позиции. Они также обсуждают проблемы обучения, делятся своими мыслями о причинах и механизмах возникновения этих проблем, а также обсуждают возможности и сильные стороны учащихся. Родители приглашаются на отдельное заседание. После определения вида проблемы обучения группа обсуждает и создает общую характеристику ученика. Это дает общее представление о первичных и вторичных проблемах, их причинах и механизмах возникновения. Описываются сильные стороны, черты и интересы учащихся, которые могут быть использованы для успешного обучения. Результатом данного этапа является определение особых образовательных потребностей, поддержка ученика и участие родителей.

4 этап. Составление индивидуальной программы психологического педагогического сопровождения ученика.

Включая удовлетворение потребностей в образовании, таких как сокращенные или индивидуальные учебные программы, специальные методы обучения, индивидуальные развивающие занятия с психологом, логопедом и специальным педагогом, а также советы учителям и родителям. На данном

этапе идет полное сопровождение, результатом является составленные индивидуальные траектории работы с учеником с ООП.

5 этап. Реализация поддержки с мониторингом.

На данном этапе можно использовать специальный алгоритм взаимодействия, специалистов, учителей и родителей, предложенный казахстанскими учеными Елисеевой И.Г. и Ерсариной А.К в методическом пособии «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе» еще в 2019 году. (Приложение 1) [61]. В основе своей данный алгоритм остается актуальным, однако нужно учитывать то, что с тех пор в стране было внесено много изменений в нормативные документы в сфере инклюзивного образования.

В настоящее время многие организации образования в регионах страны прикладывают большие усилия в обеспечении прав всех детей на качественное образование посредством организации деятельности служб психолого-педагогического сопровождения обучающихся. В штат школы принимают специальных педагогов, педагогов-ассистентов, работают над повышением инклюзивных компетенций педагогов, формируют инклюзивную культуру в школах. Наряду с этим еще достаточно вопросов, требующих совершенства и кропотливой работы педагогических коллективов.

Ниже представлен опыт коллег из Карагандинской области по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в регионе.

Предлагаем рассмотреть рекомендации группы специалистов и методистов из опыта работы Карагандинской области (Бакмаганбетова Б.Н., методист КГУ «Карагандинская областная психолого-педагогическая консультация», Дауыпбаева У.Т., методист КГКП «Учебно-методический центр развития образования Карагандинской области», Ержолова Ж.А., руководитель КГУ «Карагандинская областная психолого-педагогическая консультация», Күмісбаева Б.Д., специальный педагог КГУ «Карагандинская областная психолого-педагогическая консультация», Сакаева А.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального и инклюзивного образования педагогического факультета КарУ им. академика Е.А. Букетова, Тишина О.В. - методист КГУ «Карагандинская областная психолого-педагогическая консультация») [62].

Ими разработаны рекомендации, которые раскрывают особенности заключений психолого-педагогической консультации для разных категорий детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования, а также рассматриваются механизмы реализации рекомендаций психолого-педагогической консультации в общеобразовательной школе.

Поскольку в настоящее время в общеобразовательные школы приходят дети с ООП с заключением ПМПК, необходимо знать о том, какая работа предшествует формированию заключения ПМПК для ребенка с ООП.

Авторы [62] подчеркивают, что специалистами ПМПК по результатам комплексного медицинского (психиатрического, неврологического, офтальмологического), психологического, логопедического и педагогического обследования ребенка, на основании оценки особых образовательных потребностей коллегиально формируется общее заключение ПМПК. Заключение ПМПК включает объем необходимой коррекционно-педагогической помощи и услуг, устанавливается принадлежность к категории (группе) детей с особыми образовательными потребностями. Итогом совместного коллегиального обсуждения становится:

– общее заключение ПМПК, включающее оценку нарушений развития в соответствии с социально-педагогической классификацией детей с особыми образовательными потребностями.

– рекомендации по удовлетворению особых образовательных потребностей, созданию специальных условий для получения образования: тип образовательной программы, услуги по психолого-педагогическому сопровождению ребенка специалистами (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-ассистента и др.), вариативность обучения и оценивания, адаптация места обучения и других видов помощи и услуг.

Также проводится совместное консультирование семьи ребенка, на котором специалисты излагают суть проблем и характера нарушения развития ребенка, предлагают и объясняют рекомендации, отвечают на вопросы родителей. При необходимости предлагается индивидуальное консультирование специалистов по отдельным проблемам развития ребенка.

Перевод обучающихся в другие специальные организации образования осуществляется с согласия родителей (законных представителей) на основании заключения и рекомендаций психолого-медико-педагогической консультации.

Родителям (законным представителям) выдаются на руки заключение и рекомендации ПМПК с указанием особых образовательных потребностей, типа образовательной программы на определенный срок действия. Выбор организации образования предоставляется родителям.

Авторы акцентируют внимание на том, что педагогическим работникам общеобразовательной школы важно уметь «читать» и дифференцировать заключения ПМПК, предназначенные для разных видов организаций образования. Например, родителями в общеобразовательную школу может быть ошибочно предоставлено заключение ПМПК с рекомендациями по получению коррекционно-педагогической поддержки в условиях кабинета

психолого-педагогической коррекции, реабилитационного центра, специальной школы либо специального класса. Важно, что подобные рекомендации предназначены для организаций специального образования, которые значительно отличаются от рекомендаций по организации инклюзивного образования в общеобразовательной школе [62].

Специальные организации образования, решая с общеобразовательной организацией общие задачи, одновременно выполняют специфические, направленные на восстановление утраченных функций задачи. Прием, направление и перевод детей в специальные организации образования проводится в соответствии с Законом Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» исключительно на основании заключения психолого-медицинско-педагогической консультации.

К специальным организациям образования относятся: психолого-медицинско-педагогические консультации, реабилитационные центры, специальные дошкольные организации (ясли, детские сады), специальные школьные организации (школы), кабинеты психолого-педагогической коррекции (КППК) [62].

Рекомендации ПМПК для получения коррекционно-педагогической помощи в условиях кабинетов психолого-педагогической коррекции (зависят от потребностей ребенка):

Комплексная психолого-педагогическая помощь в условиях кабинета психолого-педагогической коррекции (КППК) по индивидуально-развивающей и коррекционно-развивающей программе, реализуемой:

- дефектологом;
- логопедом;
- психологом;
- сурдопедагогом;
- тифлопедагогом;
- инструктором ЛФК в соответствии с планом коррекционных занятий КППК.

Рекомендации ПМПК о типе образовательной программы для обучения в условиях специальных школ, специальных классов:

Обучение по специальной учебной программе для детей с легким (умеренным) нарушением интеллекта.

Обучение по специальной общеобразовательной учебной программе для детей с задержкой психического развития.

Обучение по специальной общеобразовательной учебной программе для детей с нарушением зрения (слабовидящих / незрячих).

Обучение по специальной общеобразовательной учебной программе для детей с нарушением слуха (слабослышащих / неслышащих).

Обучение по специальной общеобразовательной учебной программе для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Обучение по специальной общеобразовательной учебной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Анализ содержания представленных выше рекомендаций ПМПК показывает, что исключительно специальные организации образования (кабинеты психолого-педагогической коррекции, реабилитационные центры, специальные школы) и специальные классы в общеобразовательных школах реализуют специальные учебные программы для детей с ограниченными возможностями.



Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III, Глава 4. Содержание образования, Статья 19. Специальные учебные программы:

- п.1. Специальные учебные программы разрабатываются на основе общеобразовательных учебных программ дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего, общего среднего образования, образовательных программ технического и профессионального образования и направлены на обучение и развитие детей с ограниченными возможностями, учитывают психофизические особенности и познавательные возможности обучающихся и воспитанников, определяемые с учетом рекомендаций психолого-медицинско-педагогических консультаций;
- п.3. Специальные учебные программы реализуются в специальных организациях образования, предусмотренных законами Республики Казахстан, в дошкольных организациях, общеобразовательных школах, организациях технического и профессионального образования или на дому.

Далее авторы [62] приводят примеры заключений ПМПК по созданию специальных условий в общеобразовательной школе.

Рекомендации по обучению и воспитанию, коррекционно-педагогической поддержке при сохранном интеллекте, но при трудностях поведения, нарушении речи (общее недоразвитие речи):

- 1) Адаптация общеобразовательной учебной программы;
- 2) Изменение способов и критериев оценивания результатов обучения;
- 3) Специальная психолого-педагогическая поддержка: психологом, логопедом.



В указанном выше заключении авторы рекомендуют обратить внимание на следующие моменты:

- успешность усвоения общеобразовательной программы будет зависеть, прежде всего, от эффективности командной работы психолога и логопеда, поскольку уровень развития речи напрямую зависит от произвольности внимания;
- общие рекомендации в работе с семьей и педагогами школы: обратить внимание на укрепление физического здоровья, снижение стрессов и воспитание у ребенка силы воли с проявлением разумной требовательности;
- общие рекомендации педагогам: индивидуальный подход к ребенку на уроке через мотивацию к достижению целей урока, понимание поэтапно усложняющихся инструкций, удержание их в памяти, сохранение внимания на протяжении всего урока, развитие навыков самоконтроля, дозирование нагрузки, смену форм деятельности;
- вариативность в оценке учебных достижений будет связана с разработкой заданий для оценивания, учитывающих уровень развития речи ребенка [62].

Рекомендации по обучению и воспитанию, коррекционно-педагогической поддержке при сохранным интеллекте, но при нарушении общения и социального взаимодействия, нарушении поведения, нарушении речи (специфическое развитие речи, обусловленное коммуникативными нарушениями, общее недоразвитие речи):

- 1) Адаптация общеобразовательной учебной программы;
- 2) Изменение способов и критериев оценивания результатов обучения.
- 3) Специальная психолого-педагогическая поддержка: педагогом-ассистентом, психологом, логопедом.

Обучение по общеобразовательной учебной программе рекомендуется детям с особыми образовательными потребностями при сохранным интеллекте (наиболее часто детям с особыми образовательными потребностями 2 и 3 групп).

Обязательным условием достижения успешности в учебно-воспитательном процессе является психолого-педагогическое сопровождение и осуществление индивидуального подхода в учебно-воспитательном процессе.

Сопровождение учителя-дефектолога не рекомендуется детям при сохранным интеллекте.

Сопровождение педагога-психолога при трудностях и нарушениях поведения будет заключаться в коррекционной работе с ребенком (коррекция свойств внимания, произвольности, саморегуляции, навыков общения и социального взаимодействия, эмоционально-мотивационной сферы и т.д.), в просвещении педагогов по возможностям использования учебного материала в коррекции и развитии высших психических функций на уроках, вариантов стратегий поведения педагогов при проявлениях нежелательного поведения, способах их гашения.

Учитель-логопед преодолевает, прежде всего, те нарушения речевого развития, которые препятствуют усвоению программы по учебным предметам.

Сопровождение учителя-логопеда будет зависеть от степени и характера нарушений речи и состоять из коррекционной работы с ребенком по развитию речевых навыков в общеобразовательной среде, взаимодействию с его семьей, оказанию методической и практической помощи учителям класса по вопросам учета состояния речи в возможной вариативности обучения и оценке учебных достижений: адаптация заданий, а именно упрощение формулировок по грамматическому и семантическому оформлению речевых высказываний; упрощение многозвеневой инструкции посредством деления ее на короткие смысловые единицы, задающие поэтапность (пошаговость) выполнения задания; в дополнение к письменной инструкции к заданию, при необходимости, она дополнительно прочитывается учителем вслух в медленном темпе с четкими смысловыми акцентами; адаптация текста задания с учетом индивидуальных возможностей обучающихся (более крупный шрифт, четкое отграничение одного задания от другого и др.)[62].

Рекомендации по обучению и воспитанию, коррекционно-педагогической поддержке при задержке психического развития, трудностях поведения, нарушении речи (общее недоразвитие речи I, I-II, II, II-III уровней, нарушении письма и чтения):

- 1) Адаптация общеобразовательной учебной программы;
- 2) Изменение способов и критериев оценивания результатов обучения;
- 3) Специальная психолого-педагогическая поддержка: дефектологом, психологом, логопедом.

Данная группа – дети с задержкой психического развития обучаются по адаптированной общеобразовательной учебной программе с обязательным сопровождением учителя-дефектолога.

В задачи учителя-дефектолога входят: восполнение пробелов в усвоении тех или иных разделов школьной программы, подготовка к изучению сложного для ученика учебного материала, формирование структурных компонентов учебной деятельности, оказание организационно-методической помощи педагогам.

Состав службы психолого-педагогического сопровождения варьируется в зависимости от характера особых образовательных потребностей обучающегося и может включать: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, социального педагога, сурдопедагога, тифлопедагога [62].

Рекомендации по обучению и воспитанию, коррекционно-педагогической поддержке при задержке психического развития, принарушении общения и социального взаимодействия, нарушении поведения, нарушении речи (специфическое развитие речи, обусловленное коммуникативными нарушениями):

- 1) Адаптация общеобразовательной учебной программы;
- 2) Изменение способов и критериев оценивания результатов обучения.
- 3) Специальная психолого-педагогическая поддержка: педагогом-ассистентом, психологом, дефектологом, логопедом.
- 4) Адаптация учебного места.
- 5) Охранительный педагогический режим.

Наиболее востребованным составом службы психолого-педагогического сопровождения является следующий: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог.

С 2020 года в состав службы психолого-педагогического сопровождения включен педагог-ассистент.

Основание: «Об утверждении Типовых штатов работников государственных организаций образования». Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 января 2008 года № 77, раздел 2. Типовые штаты работников организаций начального, основного среднего, общего среднего образования, подраздел «Общеобразовательные школы»: «В общеобразовательных школах должность педагога-ассистента устанавливается по рекомендации психолого-медицинско-педагогической консультации» [4].

Важно знать: в случае если, потребность в сопровождении учащегося педагогом-ассистентом выявляется в школе, а у ребенка в заключении ПМПК не указана рекомендация на сопровождение педагогом-ассистентом, то служба психолого-педагогического сопровождения школы на основании изучения

особенностей развития и поведения ребенка, может направить запрос в ПМПК (с развернутой психолого-педагогической характеристикой ученика и решением службы) о предоставлении услуг педагога-ассистента ученику. В этом случае в ПМПК ранее выданное заключение дополнят рекомендацией по сопровождению ребенка педагогом-ассистентом.

Изменение способов и критериев оценивания результатов обучения осуществляется с ориентиром на содержание адаптированной или индивидуальной учебной программы, т.е. с учетом возможностей ученика. Оценка должна быть адаптивной и не должна быть инструментом для «сортировки» учеников. Предполагает использование для оценивания учебных достижений объективных и личностно-значимых для ученика критериев, устанавливаемых по доступным и понятным учащимся показателям; применение в процессе оценки заданий разных уровней и типов, соответствующих выделенным показателям; обеспечение реального выбора учащимся своего индивидуального уровня учебных достижений и поддержка этого выбора [62].

Рекомендации по обучению и воспитанию, коррекционно-педагогической поддержке при нарушении интеллекта (легкое, умеренное), трудностях поведения, нарушении речи:

- 1) Обучение по индивидуальной учебной программе;
- 2) Изменение способов и критериев оценивания результатов обучения;
- 3) Специальная психолого-педагогическая поддержка: дефектологом, психологом, логопедом;
- 4) Использование в обучении специальных учебников, рабочих тетрадей и учебных материалов;
- 5) Охранительный педагогический режим.

Дети с нарушением интеллекта (легким или умеренным) обучаются в условиях общеобразовательной школы по индивидуальной учебной программе, разработанной без ориентации на требования Государственного общеобязательного стандарта образования (ГОСО).

Индивидуальные учебные программы разрабатываются учителями класса, могут быть составлены на основе Типовых специальных учебных программ для обучающихся с нарушением интеллекта с учетом индивидуальных особенностей и возможностей обучающегося.

Рекомендации по обучению и воспитанию, коррекционно-педагогической поддержке при нарушении интеллекта (легкое, умеренное), при нарушении общения и социального взаимодействия, нарушении поведения, нарушении речи (специфическое развитие речи, обусловленное коммуникативными нарушениями):

- 1) Обучение по индивидуальной учебной программе;

- 2) Изменение способов и критериев оценивания результатов обучения;
- 3) Специальная психолого-педагогическая поддержка: педагогом-ассистентом, психологом, дефектологом, логопедом;
- 4) Использование в обучении специальных учебников, рабочих тетрадей и учебных материалов;
- 5) Охранительный педагогический режим.

Особую категорию детей представляют **обучающиеся с трудностями или нарушениями поведения**. Такие дети требуют особого внимания как психолога, педагога-ассистента, так и учителей класса.

Педагог-психолог сообщает педагогам о дефиците того или иного свойства внимания, особенностей саморегуляции, возможных триггерах нежелательного поведения. Разрабатывает единую стратегию взаимодействия всех педагогов с этим ребенком, направляет педагога-ассистента при подборе методов сопровождения (предупреждения и коррекции нежелательного поведения), корректирует совместно с классными руководителями внеклассную работу. Именно от результатов работы педагога-психолога по коррекции эмоционально-мотивационной сферы и поведения, которую он будет осуществлять совместно с семьей и педагогами, зависит готовность ребенка к усвоению рекомендованной программы обучения и его успешность обучения, в целом.

Педагог-ассистент может сопровождать обучающегося с выраженными поведенческими, эмоциональными и коммуникативными трудностями длительное либо ограниченное время при полном, либо частичном сопровождении, до достижения ребенком стойких положительных результатов в обучении, социализации, коммуникации.

В соответствии с приказом МОН РК от 13 июля 2009 года №338, параграфом 9 педагог-ассистент осуществляет сопровождение обучающегося с ООП в организациях образования общего типа, оказывает помочь как во время непосредственно учебной деятельности, так и все остальное время, пока ученик находится в школе, когда его самостоятельная деятельность ограничена по состоянию здоровья[6].

Конечная цель работы педагога-ассистента, в случае с детьми с нарушением общения и социального взаимодействия, нарушением поведения – научить ребенка самостоятельно обучаться и находиться в школе без помощи ассистента.

Заключение психолого-медицинско-педагогической консультации для детей с трудностями или нарушениями общения и социального взаимодействия.

Рост числа детей с трудностями или нарушениями общения и социального взаимодействия в нашей стране, как и во всем мире, привел к увеличению количества детей с расстройствами аутистического спектра, в том числе и с

сочетанными нарушениями (в частности, нарушениями интеллекта) в общеобразовательных школах. Дети с трудностями/нарушениями общения и социального взаимодействия, осложненными сочетанными нарушениями в общеобразовательной школе требуют создания специальных условий для получения качественного образования с учетом их особых образовательных потребностей.

Специальные условия успешного обучения для такого ученика будут отличаться по своей структуре, содержанию, способам и применению технологий, так как его особые образовательные потребности строятся на учете специфических особенностей: в коммуникативном, сенсорном, когнитивном, моторном аспектах.

Первичные нарушения в коммуникациях и социальном взаимодействии такого ученика предполагают особую помощь педагога-психолога в школе. Школьные психологи часто сталкиваются с трудностями не только во время коррекционно-развивающей работы с ним, но и уже на уровне психодиагностики.

Общепризнанные, практические методики психодиагностики часто не подходят для использования с ребенком с расстройством аутистического спектра, в том числе с сочетанным нарушением интеллекта. К ним, чаще всего, подходят психологические методики, основанные на наблюдениях, также на определение уровня невербального интеллекта. Коррекционно-развивающая часть работы школьного психолога подразумевает не только непосредственную работу с данным учеником, но и консультирование педагогов, родителей ребенка, педагогов-ассистентов, администрации школы и родительской общественности класса и школы в целом.

Как говорилось ранее, помочь педагога-ассистента указывается в заключении ПМПК, если у ребенка с трудностями/нарушениями общения и социального взаимодействия отмечаются еще и стойкие нарушения поведения. Если стойких нарушений поведения не наблюдается, то данного ученика педагог-ассистент не сопровождает. В случаях проявления проблемного (нежелательного) поведения на уроках педагог-ассистент использует в своей работе элементы методов прикладного анализа поведения.

Речь детей с трудностями/нарушениями общения и социального взаимодействия носит специфический характер, который отличается чаще всего скандированной речью, с эхолалиями, фразами-штампами, с ярко выраженными нарушениями коммуникативной функции речи, вплоть до ее отсутствия. В связи с чем одним из специалистов психолого-педагогического сопровождения выступает учитель-логопед.

Чаще всего дети с трудностями/нарушениями общения и социального взаимодействия страдают нарушениями интеллектуального развития разной степени тяжести. От задержки психического развития до легкого и умеренного нарушения интеллекта. Исключение составляют дети с синдромом Аспергера.

Таким образом, в силу того что особые образовательные потребности детей с нарушениями общения и социального взаимодействия включают и

потребность в развитии и (или) коррекции познавательного развития, учебной деятельности, в состав специалистов службы сопровождения входит дефектолог. Цель учителя-дефектолога не только осуществлять коррекцию ведущей деятельности – учебной, но и корректировать конгитивную сферу. В среднем звене дефектолог составляет индивидуальные программы обучения для детей с нарушением общения и социального взаимодействия сочетанного с нарушениями интеллекта.

Ключевой фигурой в сопровождении такого ученика выступает педагог. Именно он, совместно с психологом и дефектологом, адаптированную (при задержке психического развития) или составляет индивидуальную (при нарушениях интеллекта) программы обучения. Реализует ее с использованием специальных методов и приемов, в том числе, и ассистивных технологий.

Программа сопровождения такого ученика строится на нивелировании, коррекции и развитии нарушения восприятия и обработки информации, навыков коммуникации и взаимодействия, сенсорного и моторного развития, игрового и интеллектуального развития, эмоционального и познавательного развития, навыков самообслуживания и формирования учебных навыков и т.д.

Рекомендации по обучению и воспитанию, коррекционно-педагогической поддержке при трудностях/нарушениях общения и социального взаимодействия, специфическом развитии речи, обусловленным коммуникативными нарушениями:

1. Адаптация общеобразовательной учебной программы начального образования / основного среднего образования в условиях общего класса общеобразовательной школы (при задержке и нормативном психическом развитии). Изменение способов и критериев оценивания результатов обучения. Специальная психолого-педагогическая поддержка: психологом, дефектологом, логопедом.
2. Обучение по индивидуальной учебной программе начального образования / основного среднего образования в условиях общего класса общеобразовательной школы (при сочетанном нарушении интеллекта). Изменение способов и критериев оценивания результатов обучения. Специальная психолого-педагогическая поддержка: дефектологом, логопедом, психологом, педагогом-ассистентом. Использование в обучении специальных учебников, рабочих тетрадей и учебных материалов.

При нарушении поведения услуги педагога-ассистента рекомендуются на один учебный год.

Анализ представленных выше заключений ПМПК позволяет сформулировать следующие выводы.

Общеобразовательные школы в условиях инклюзивного образования реализуют три типа образовательных программ:

- ✓ общеобразовательная учебная программа;
- ✓ адаптация учебной программы;
- ✓ индивидуальная учебная программа [7].

Общеобразовательная учебная программа рекомендуется детям со специфическими трудностями в обучении, поведенческими и эмоциональными проблемами при сохранным интеллекте. Такие специфические трудности проявляются при усвоении отдельных учебных навыков: письма, чтения или счета. Эти трудности, как правило, носят временный характер и преодолеваются при условии оказания им помощи специалистов.

Адаптация учебной программы рекомендуется детям, у которых наблюдаются трудности усвоения общеобразовательной учебной программы в ее полном объеме и содержании, но при адаптации программы либо адаптации ее содержания к потребностям обучающегося возможно достижение успеха в обучении. Адаптация учебной программы разрабатывается на основе общеобразовательной учебной программы.

Индивидуальная учебная программа рекомендуется детям, у которых выявляется невозможность усвоения общеобразовательной учебной программы ни при условиях ее адаптации, ни при условиях ее адаптации к потребностям ребенка. Индивидуальная учебная программа разрабатывается исходя из индивидуальных возможностей и особенностей обучающегося. По окончании школы выпускники получают аттестат государственного образца серии БТ.

Таким образом, отметим, что именно заключение ПМПК с указанием типа учебной программы, специальных условий для получения образования является для организации образования руководством к действию.

Огромное значение имеет командная работа специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, комплексный подход в обучении, воспитании и развитии ребенка с особыми образовательными потребностями.

Ниже вышеуказанные авторы [62] предлагают разработанный ими **Алгоритм действий педагогических работников общеобразовательной школы при предоставлении заключения психолого-медицинско-педагогической консультации с рекомендациями на обучение в условиях инклюзивного образования**

Программа обучения в школе должна полностью соответствовать рекомендациям ПМПК. На основании Закона РК «Об образовании» организации образования для обучения лиц (детей) с особыми образовательными потребностями адаптируют образовательные программы в соответствии с индивидуальными особенностями развития и потенциальными возможностями обучающихся и воспитанников. В противном случае невозможно говорить о создании специальных условий для получения образования.

После изучения рекомендаций ПМПК о типе образовательной программы, следующим шагом становится ознакомление специалистов с указанными в заключении условиями психолого-педагогического сопровождения, а именно с рекомендуемым составом специалистов сопровождения. Наиболее востребованным составом службы психолого-педагогического сопровождения является учитель-дефектолог, учитель-логопед и педагог-психолог.

Для детей с выраженными нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения ПМПК рекомендует сопровождение педагога-ассистента.

Детям с нарушением зрения (слабовидящим, незрячим) рекомендуется сопровождение тифлопедагога.

Детям с нарушением слуха (слабослышащим, неслышащим) рекомендуется сопровождение сурдопедагога. Также в некоторых случаях рекомендуется сопровождение социального педагога.

На данном этапе возможно составление расписания коррекционных занятий специалистов, чтобы после заседания классный руководитель мог довести его до сведения родителей.

Таким образом, первое заседание Службы психолого-педагогического сопровождения является предварительным этапом создания специальных условий для получения образования детьми с особыми образовательными потребностями.

На следующем этапе **оценки особых образовательных потребностей** планируется феноменологическая диагностика ребенка, то есть выявление индивидуальных особенностей ребенка, характеристик познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, работоспособности, личности, которые свойственны только данному ребенку и должны приниматься во внимание при организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы.

Алгоритм работы СППС на этапе оценки ООП ребенка (из опыта работы Карагандинской области)



При планировании психолого-педагогической оценки особых потребностей необходимо учитывать рекомендации ПМПК для специалистов. Так, если в заключении рекомендованы «занятия с логопедом», учитель-логопед внимательно знакомится с заключением ПМПК в части логопедического диагноза, и при собственном обследовании устной и письменной речи ребенка ставит приоритетную задачу определения уровня и аспектов именно той части речи, которая описана в заключении. Например, если в заключении ПМПК определено нарушение речи «Общее недоразвитие речи III уровня», то и задачи логопеда будут направлены на обследование всех сторон речевого развития. Если в заключении указано «фонематическое недоразвитие речи», то учитель-логопед в процессе собственного обследования звукопроизношения ребенка уточняет, в постановке какой группы звуков нуждается ребенок, и в качестве консультативной помощи знакомит родителей и ребенка с необходимыми упражнениями для постановки этих звуков.

Педагог-психолог также опирается на заключение ПМПК. Так, если в рекомендациях указаны «занятия с психологом», а чаще всего это при «нарушениях или трудностях общения и поведения», «заикании», то при обследовании необходимо использовать методики на определение уровня тревожности, особенностей семейного воспитания, уровня развития навыков

взаимодействия с окружающим миром и т.д., в зависимости от возраста и уровня интеллектуального развития ребенка. К примеру, общедоступный тест Филлипса, проведенный у детей с нарушением интеллекта, не будет давать истинной картины уровня тревожности в силу низкой критики ребенка. В таких случаях целесообразно использование проективных методик.

В случаях, когда в заключении ПМПК указана рекомендация по сопровождению ребенка педагогом-ассистентом (при выраженных поведенческих, коммуникативных и эмоциональных проблемах), исследование особенностей поведения проводит педагог-психолог совместно с педагогом-ассистентом.

Оценка особых образовательных потребностей ребенка педагогом-ассистентом будет состоять в наблюдении за ребенком на переменах, в урочное время, на внеклассных мероприятиях, а также в проведении бесед с родителями, педагогами и специалистами СППС.

Учитель-дефектолог анализирует структуру учебной деятельности ребенка, выявляет этап ее нарушения. Кроме этого, анализирует состояние познавательной деятельности. Диагностика познавательной деятельности (познавательной сферы) возможна совместно с педагогом-психологом.

Педагогическая оценка особых образовательных потребностей включает в себя определение уровня учебных достижений по учебному предмету с учетом особенностей познавательной деятельности ученика. То есть выявление пробелов в знаниях, зон актуального и ближайшего развития в освоении рекомендованной программы обучения.

Социальный педагог обследует жилищно-бытовые условия проживания ребенка с инвалидностью, особенности, условия и тип родительского воспитания, социальную характеристику семьи и т.д.

После определения сроков и примерного плана внутренней психолого-педагогической оценки ООП назначается дата и время второго заседания СППС.

Следует отметить, что на этапе оценки ООП возможно участие родителей ребенка. Это поможет, во-первых, провести опрос родителей всеми педагогами и специалистами, которые будут взаимодействовать с ребенком. Если это ребенок с сочетанными нарушениями, родители могут предоставить информацию об особенностях соматического, физического здоровья, особенностях реакций в тех или иных ситуациях. Во-вторых, родители познакомятся со всеми специалистами, будут видеть заинтересованность педагогического коллектива в обучении и развитии их ребенка.

На следующем **проектировочно-операциональном** этапе идет разработка и реализация программы психолого-педагогического

сопровождения ученика с особыми образовательными потребностями. Разработке данного документа посвящено второе заседание Службы психолого-педагогического сопровождения.

Ко второму заседанию у всех педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения должен быть проведен количественный и качественный анализ проведенной психолого-педагогической оценки ООП, сформулированы выводы и определен круг задач по преодолению неблагополучий развития, обучения и социальной адаптации ребенка с особыми образовательными потребностями. По результатам обследования педагога-дефектолога и педагога-психолога для членов службы сопровождения рекомендуется провести мини-лекцию о ведущем нарушении развития ребенка.

Программа психолого-педагогического сопровождения должна включать не только работу с учеником с особыми образовательными потребностями, но и с ученическим коллективом, родителями ребенка и родителями учащихся класса.

Должностные обязанности специалистов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение, осуществляются в соответствии с приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов».

Программа психолого-педагогического сопровождения должна быть достаточно гибкой, отвечать этическим принципам инклюзивного образования, учитывать психофизиологические особенности ребенка, его основной вид нарушения.

Таким образом, на втором заседании СППС каждому присутствующему педагогу должны быть понятны общие цели и задачи обучения и развития данного ребенка. Исходя из общих целей и задач, каждый учитель и специалист ставит перед собой «частные» профессиональные задачи обучения и развития ребенка.

При реализации программы психолого-педагогического сопровождения возможны следующие диады и триады профессионального взаимодействия педагогов и специалистов:

Педагог-психолог ↔ Учитель-дефектолог

Педагог-психолог ↔ Педагог-ассистент

Педагог-психолог ↔ Классный руководитель

Учитель-логопед ↔ Учитель начальных классов

Социальный педагог ↔ Классный руководитель

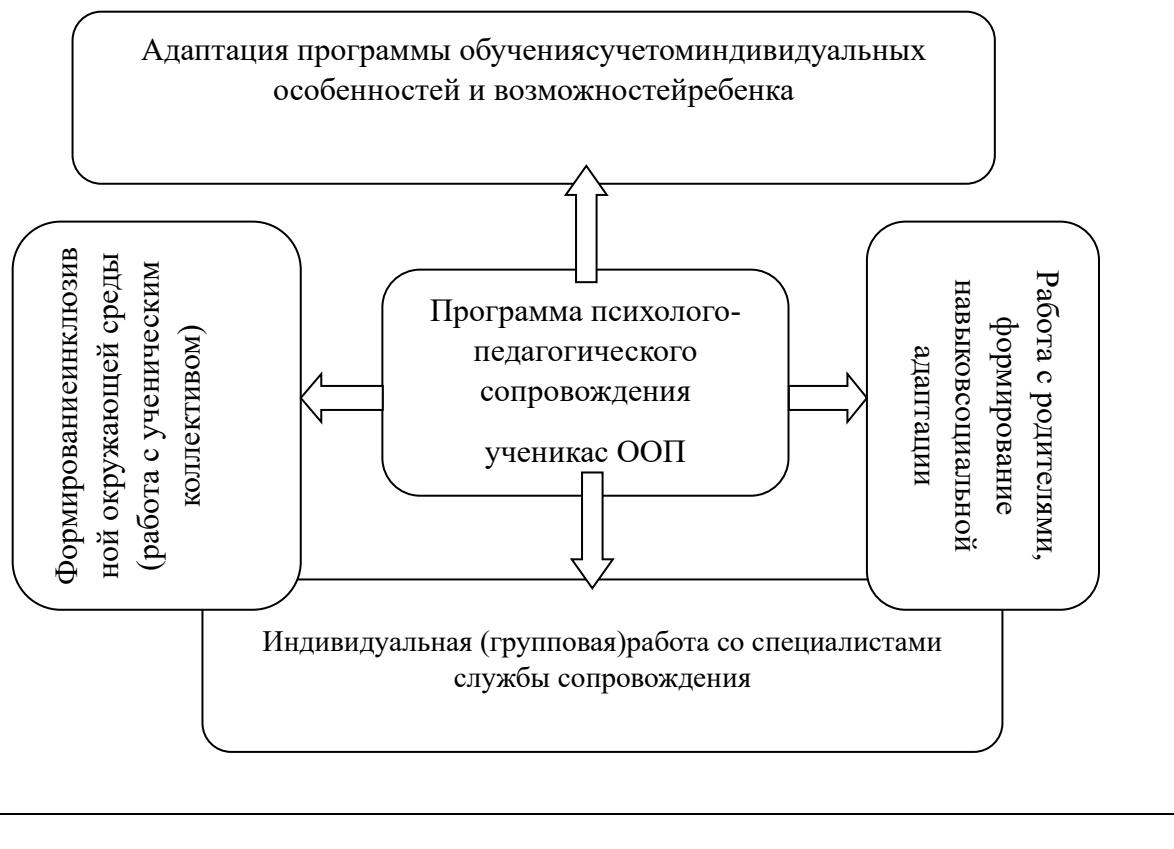
Классный руководитель ↔ Педагог-ассистент

Учитель-дефектолог ↔ Классный руководитель

Классный руководитель ↔ Учитель-предметник ↔ Педагог-психолог и др.

Состав минигрупп может меняться, взаимодействовать постоянно или периодически. Главная задача - быть мобильными и гибко корректировать необходимое воздействие на ребенка.

Компоненты программы психолого-педагогического сопровождения учащегося с ОП



Каждый педагог и специалист целенаправленно работает над своей частью программы психолого-педагогического сопровождения. В то же время учитываются принципы преемственности и взаимодополняемости, программы воздействия одного специалиста или учителя могут плавно переходить в программы воздействия другого специалиста и т.д.

Долгосрочной целью реализации программы психолого-педагогического сопровождения является полное включение обучающегося с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс, его социальная адаптация.

Заключительным этапом работы СППС по реализации рекомендаций ПМПК является **аналитико-корректировочный этап**.

В зависимости от того, на какой срок была запланирована программа психолого-педагогического сопровождения ученика с ООП, планируется **третье итоговое заседание службы сопровождения**. Чаще всего по окончании четверти, полугодия или учебного года.

К данному заседанию проводится повторная оценка особых образовательных потребностей всеми участниками программы психолого-педагогического сопровождения. Допускается использование тех же методик, которые были использованы на этапе оценки ООП. Производятся количественные и качественные замеры, анализируется эффективность работы, динамика развития и учебных достижений обучающегося с ООП.

На **третьем** заседании важно дать возможность высказаться каждому участнику, чтобы видеть объективную картину развития ребенка. После представления всех результатов анализа развития и учебных достижений ученика вносятся коррективы в программу психолого-педагогического сопровождения.

В случае усугубления трудностей усвоения программы, отсутствия достижения успешности в обучении, родителям даются рекомендации на повторное обследование ребенка в ПМПК с целью изменения либо уточнения типа образовательной программы, условий обучения и воспитания.

В случае если особые образовательные потребности учащихся являются серьезными и/или постоянными (например, сочетанные нарушения, такие как детский аутизм и нарушения слуха или зрения тяжелой степени), им может потребоваться интенсивная поддержка узких специалистов (например, сурдопедагог, тифлопедагог, клинический психолог и др.). Внешкольная поддержка (индивидуальная поддержка), как правило, подразумевает вовлечение персонала, не входящего в школьную команду, в процесс решения проблем, оценки особых образовательных потребностей и непосредственного оказания специальной поддержки. Однако информация, полученная в ходе работы по поддержке в классе и школе, послужит отправной точкой для решения проблем на этом уровне. Поддержка в классе и поддержка в школе по-прежнему будут важными элементами индивидуального плана обучения ребенка.

Заключение

В Казахстане развитие инклюзивного образования происходит в соответствии с международными требованиями, что значительно изменяет педагогическую практику и направлено на создание доступной образовательной среды. Инклюзивное образование основано на признании важности разнообразия и различий. Это означает, что образовательные программы, методы обучения и учебные материалы должны быть адаптированы к потребностям каждого ребенка. Основной целью инклюзивного образования является не только обеспечение доступности обучения, но и обеспечение качества обучения для всех учащихся.

Инклюзивное образование направлено на создание образовательной среды, в которой каждому ученику предоставляются равные возможности для обучения и развития независимо от его физической, интеллектуальной, социальной или эмоциональной принадлежности. Это означает устранение препятствий, препятствующих участию отдельных учащихся в учебе, и создание условий, позволяющих им полностью интегрироваться в учебный коллектив.

Важным аспектом индивидуализации является подготовка педагогов, способных эффективно работать в инклюзивной среде. Учителя должны быть готовы к новым требованиям инклюзивного образования, что включает в себя не только знание методик, но и умение взаимодействовать с детьми с различными потребностями, необходимость профессиональной компетентности педагогов для создания инклюзивной культуры в образовательных учреждениях.

Модель сотрудничества специалистов в инклюзивном образовании представляет собой сложный и многогранный процесс, который требует интеграции различных профессиональных подходов и методов. Важным аспектом является психолого-педагогическое сопровождение, которое включает в себя диагностику, коррекцию и консультирование, направленные на поддержку детей с особыми образовательными потребностями. Это подразумевает не только применение разнообразных методов, но и активное взаимодействие всех участников образовательного процесса, включая педагогов, психологов и родителей.

Сотрудничество между различными специалистами, такими как педагоги, психологи и социальные работники, играет важнейшую роль в создании поддерживающей образовательной среды. Это сотрудничество должно быть организовано таким образом, чтобы обеспечить эффективную коммуникацию между всеми участниками процесса, что, в свою очередь, способствует более успешной социализации детей с ООП. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся – деятельность в организации образования, направленная на создание условий для успешного обучения и развития всех учеников, включая детей с ООП.

Психолого-педагогическая поддержка – это системная организованная деятельность педагогов и специалистов, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями.

Оценка особых образовательных потребностей обучающихся играет важную роль в системе инклюзивного образования, поскольку позволяет:

- создать условия для успешного обучения детей с ООП;
- предотвратить школьную неуспеваемость и вторичные нарушения;
- повысить уровень социальной адаптации и интеграции ребенка в коллектив;
- обеспечить поддержку педагогам в работе с детьми с ООП.

Таким образом, оценка особых образовательных потребностей – это непрерывный и комплексный процесс, который обеспечивает индивидуализацию обучения, поддержку детей с особыми потребностями и их полноценное включение в образовательную среду. Она позволяет не только выявлять трудности, но и разрабатывать эффективные стратегии их преодоления, создавая условия для личностного роста и социальной адаптации ребенка.

Педагоги должны обладать компетенциями, необходимыми для работы с разнообразными группами учащихся, включая навыки адаптации учебных материалов и методов обучения, должны быть готовы к взаимодействию с различными специалистами, такими как специальные педагоги и психологи, чтобы обеспечить комплексный подход к обучению. Это означает также, что одновременно идет процесс трансляции опыта специального образования в общеобразовательные организации, поскольку согласно приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования», в каждой школе должна быть создана и функционировать служба психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

В этой связи педагогам школы также необходимо иметь представление и первоначальные знания о различных методах и инструментах диагностики особых образовательных потребностей с целью создания необходимых специальных условий для обучающихся.

Данные рекомендации направлены на методическую помощь педагогам в организации эффективного сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями, способствуя обеспечению их права на доступное и качественное образование в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями.

Список использованной литературы

1. О правах ребенка в Республике Казахстан Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 345.
2. Cecilia Mezzanotte. The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students. OECD Education Working Paper No. 263. 2022. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-social-and-economic-rationale-of-inclusive-education_bff7a85d-en
3. World Bank Group (2016), Equity and Inclusion, URL: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/496511496307244599/pdf/115381-REVISEDPUBLIC-SABER-Equity-and-Inclusion-Brief.pdf>
4. World Bank (2011), World Development Report 2012, The World Bank. URL: <http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-8810-5>
5. Эми Фаркас. Вебинар 1 – Технический путеводитель ©Детский фонд ООН(ЮНИСЕФ) 2014 г.
6. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. Опубликовано Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. © ЮНЕСКО 2009 г.
7. Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 24 января 2022 года № 26618.
8. Бурлакова, И.И. Управление качеством образования как объект правового регулирования // Право и образование. – 2010. – № 2.
9. Сайт академика А.М. Новикова. http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_обр.htm.
10. Сайт академика А.М. Новикова. http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_обр.htm.
11. Сайт академика А.М. Новикова. http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_обр.htm.
12. Т.Ф. Краснопевцева, И.Ф. Фильченкова, И.В. ВинокуроваК вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования Том 8, № 1 (2020) <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-5>
13. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III.
14. Пособие по совершенствованию инклюзивной практики в образовании/пер. с англ.- Белград, 2012.
15. «projet éducatif individual» или «projet éducatif individualisé (PEI)» [Projet éducatif individual. http://eduscol.education.fr/cid45894/le-projet_individual.html [Электронный ресурс]. Дата обращения 09.03.2016.]
16. Закон о школе (Канада). [Электронный ресурс]. <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/C-10.13/20120629/P1TT3xt3.html> Дата обращения 17.03.2016.
17. Transition Planning. [Электронный ресурс]. <http://www.bced.gov.bc.ca/graduation/portfolio/> Дата обращения 13.02.2016.

18. Международный опыт в области инклюзивного образования: Канада. Информационный междисциплинарный портал по инклюзивному образованию. [Электронный ресурс]. <http://www.edu-open.ru/> Дата обращения 15.03.2016.
19. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. [Электронный ресурс]. <http://www.education.gouv.fr/cid72962/publication-au-journal-officiel-de-la-loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html> Дата обращения 17.03.2016.
20. Формальное, неформальное и другие формы непрерывного образования. [Электронный документ]. <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/26456-formalnoe-neformalnoe-i-drugie-formy-neprelyvnogo-obrazovaniya.html> Дата обращения 22.02.2016.
21. Evaluations diagnostique, formative et summative. [Электронный ресурс]. http://hist-geo.ac-rouen.fr/site/IMG/pdf/eval_diag.pdf Дата обращения 10.03.2016.
22. Электронный журнал Министерства национального образования Франции для педагогов-практиков. [Электронный ресурс]. <http://eduscol.education.fr> Дата обращения 11.04.2016.
23. National Center for Educational Statistics. URL: <https://nces.ed.gov/> (дата обращения: 07.12.2019).
24. National Center for Educational Statistics. URL: <https://nces.ed.gov/> (дата обращения: 07.12.2019).
25. Gilmour A. F. Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers // Education next. 2018. Vol. 18, No. 4. P. 8–16. URL: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (дата обращения: 20.10.2019).
26. Gilmour A. F. Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers // Education next. 2018. Vol. 18, No. 4. P. 8–16. URL: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (дата обращения: 20.10.2019).
27. Gottfried M. A., Egalite A., Kirksey J. Does the Presence of a Classmate with Emotional/ Behavioral Disabilities Link to Other Students' Absences in Kindergarten? // Early Childhood Research Quarterly. 2016. No. 36. P. 506–520. Gottfried M. A., Le V. Full-versus Part-Day Kindergarten for Children with Disabilities: Effects on academic and social-emotional outcomes // American Educational Research Journal. 2016. No. 53. P. 708–744.
28. Cooc N. Do teachers teach less in classrooms with students with special needs // Trends and predictors from international data. 2017. P. 273–287.
29. Gilmour A. F. Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers // Education next. 2018. Vol. 18, No. 4. P. 8–16. URL: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (дата обращения: 20.10.2019).
30. Gilmour A. F. Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers // Education next. 2018. Vol. 18, No. 4. P. 8–

16. URL: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (дата обращения: 20.10.2019).
31. A Guide to the Individualized Education Program. Archived Information. URL: <https://www2.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html> (дата обращения: 06.12.19) Constantinescu C., Samuels C. A. Inclusive classes have downsides, researchers find // Education week. 2016. No. 36, Iss. 3. P. 1–11.
32. Every Child Matters [Электронный ресурс]. URL: <http://www.everychildmatters.gov.uk/ete/agencies/specialschool/> (дата обращения 24.10.2018)
33. Malofeev, N. N., Goncharova, E. L. & Nikol'skaja, O. S. (2009). "Special'nyj Federal'nyj gosudarstvennyj standart obshhego obrazovanija detej s ogranicennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: osnovnye polozhenija koncepcii: Federal'naja celevaja programma razvitiya obrazovanija na 2006–2010 gg.", Defektologija: nauchno-metodicheskij zhurnal, № 1, pp. 5–19 (in Russian).
34. Gribukova, O. G. & Shkatova, E. A. (2016). "T'jutorstvo kak tehnologija soprovozhdenija detej s re chevymi narushenijami v processe pedagogicheskoy praktiki vuza", Prospects for development of education and science: Collection of scientific articles, Science editor: S. I. Drobayazko, Academic Publishing House of the Agricultural University, pp. 294–299 (in English).
35. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л., Никольская О. С. Указ. соч. Алексеев О. Л., Коркунов В. В. Системный подход как методологическая основа научного познания // Специальное образование. – 2002. – № 1. – С. 5–9.
- 36 Алексеев О. Л., Коркунов В. В. Системный подход как методологическая основа научного познания // Специальное образование. – 2002. – № 1. – С. 5–9.
- 37 Шкатова Е. А. Педагогический аспект абилитации детей раннего возраста с отклонениями в развитии // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара / под ред. Г. С. Чесноковой, И. А. Федорченко; Министерство образования и науки РФ, Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2015. – С. 171–174.
- 38 Шкатова Е. А. Современные подходы к определению направленности образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2017. – С. 223–225.
39. Шкатова Е. А. Педагогическая среда как фактор инклюзии и интеграции детей с ОВЗ в условиях массового детского сада // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика: сб. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. – Чита, 2013. – С. 106–109.
40. Шкатова Е. А. Педагогический аспект абилитации детей раннего возраста с отклонениями в развитии. Там же. 11. Там же. 12. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л., Никольская О. С. Указ. соч.
41. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л., Никольская О. С. Указ. соч.

42. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Мат. междунар. конф. 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
43. Савельева Ж.В. Здоровье и болезнь в контексте социологической теории: специфика интерпритаций // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2012. – № 22. – С. 202 206.
44. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Мат. междунар. конф. 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
45. Нигматов З.Г. Гуманистические основы педагогики. М.: Высшая школа, 2004. – 400 с.
46. Нигматов З.Г. Международная научно-практическая конференция, посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье. Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее. Казань, 3-5 октября 2012г.
47. <http://samara-desnica.narod.ru/>
48. Надеева М.И., Надеева Д.Б., Виленский А.А. Гуманизация – ключевой принцип профессионального образования // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2012. – №23. – С. 190-192.
49. Сапегин К.В. Образовательная технология «Портфолио» // Директор сельской школы. – 2010. – № 3. – С. 40-59.
50. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Мат. междунар. научно-практ. конф. (20-22 июня 2011г., Москва). – М.: МГППУ, 2011г. – 244 с.
51. Переслени Л.И., Фотекова Т.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и задержкой психического развития // Дефектология. — 1993. — № 5. — С. 3–11.
52. Переслени Л., Фотекова Т. Определение уровня развития словесно-логического мышления у девятиклассников // Школьный психолог. — 2002. — № 7.
53. Забрамная С.Д. З-12 Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995.— 112 с.— ISBN 5-09-004905-X.
54. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995.— 112 с.— ISBN 5-09-004905-X.
55. «Методические рекомендации по организации обследования детей с тяжелыми и легкими поведенческими нарушениями и созданию для них специальных образовательных условий» / С. В. Алексина, В. В. Делибалт, Н. В. Дворянчиков, Е. Г. Дозорцева, М. Г. Дебольский, А. В. Дегтярев, Д. А. Малкин, В. А. Пимонов, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, Р. В. Чиркина. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 113 с.

56. Данилина К.К., Коровина Н.Ю. Использованиеметодики ADOS длядиагностикирасстройствааутистическогоспектра у подростков и взрослых // журнал “Детская и подростковая реабилитация”, 2019, т. 39, №3, с. 54-56
57. Сорокин А.Б., Давыдова Е.Ю. Изучениеособенностейповедения и общения у детейясельноговозраста с подозрениемнаналичиерасстройства в спектреаутизмапримоющи «Планадиагностическогообследованияприаутизме» ADOS-2 // журнал «Аутизм и нарушенияразвития», 2017, т. 15, № 2, с. 38–44 входит в РИНЦ
58. Мамохина У.А., Сорокин А.Б. Сотрудничество с родителямиприиспользованииидиагностическихинструментов (SCQ и ADOS) длявыявлениярасстройств спектреаутизма // Комплексноесопровождениедетей расстройствамиаутистическогоспектра. Сборникматериалов Всероссийскойконференции, Москва, 22-24 ноября 2017, с. 181-185 входит в РИНЦ
59. Сайт GiuntiPsychometrics (Россия)
60. Экспертноезаключение о прогностическойвалидностирусскоязычнойверсии «Планадиагностическогообследованияприаутизме» (ADOS-2), Коллектив авторов научной лаборатории ФРЦ МГППУ, М. – 2018 г.
61. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: Метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦКП, 2019. – 96с.
62. Заключениепсихолого-медико-педагогической консультации как основа удовлетворения особых образовательных потребностей учащегосяв общеобразовательной школе, Методические рекомендации. (Бакмаганбетова Б.Н., Дауыпбаева У.Т., Ержолова Ж.А., Күмісбаева Б.Д., Сакаева А.Н., Тишина О.В.)

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица - Алгоритм взаимодействия учителя, специалистов СППС, родителей ученика с ООП [Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: Метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦКП, 2019. – 96с].

Действия учителя, родителей	Действия специалистов службы психолого педагогического сопровождения, родителей
1. Учитель знакомится с учеником с ООП. Изучает заключения и рекомендации ПМПК на него. (первая неделя сентября)	1. Специалисты составляют списки учеников школы, имеющих ООП. Изучают заключение и рекомендации ПМПК (первая неделя сентября). Форма 1.
2. Проводит беседу с родителями, собирает у них сведения о ребенке, предлагает им заполнить анкету (Форма 1а) и коммуникативный паспорт (Форма 1в). (1-2-я недели сентября)	2. Проводят беседу с родителями, собирают у них сведения о ребенке, предлагают заполнить анкету Форма 1б. (1-2-я недели сентября)
3. Наблюдает за учеником с ООП на уроках в течении нескольких дней, заполняет текущую форму «протокол наблюдения за учеником на уроке» (Форма 2а). (1-3 недели сентября)	3. Наблюдают за учеником с ООП на уроках в течении нескольких дней, заполняют текущую форму «протокол наблюдения за учеником на уроке» (Форма 2а). (1-3 недели сентября)
4. Сводит результаты наблюдения в итоговую форму «протокол наблюдения за учеником на уроке» (Форма 2б). (2-3 недели сентября)	4. Сводят результаты наблюдения в итоговую форму «протокол наблюдения за учеником на уроке» (Форма 2б). (2-3 недели сентября)
5. Проводит критериальное оценивание учебных достижений ученика. Выявляет пробелы в усвоении программы.	5. Проводят индивидуальное обследование, направленное на изучение конкретных проблем ученика (психологическое, педагогическое, логопедическое, социальное). Специалисты заполняют протоколы.
6. Обобщает результаты наблюдения, беседы и анкетирования родителей и изучения учебных достижений ученика в форме: «характеристика учащегося» (Форма 3).	6. Обобщают результаты наблюдения, беседы, анкетирования родителей и углубленного обследования в форме: «характеристика учащегося» (Форма 3)
Форма 3 Заполняется в начале года, после первого полугодия и в конце года, как фиксация результатов мониторинга динамики развития и успешности обучения ребенка.	
7. Участвует в коллегиальном (со специалистами и родителями) обсуждении особых образовательных потребностей ученика, и 7. Организуют и проводят коллегиальное (с учителем и родителями) обсуждение особых образовательных потребностей ученика и определение содержания психолого-педагогической поддержки ученика. Определение содержания психолого-педагогической поддержки.	7. Организуют и проводят коллегиальное (с учителем и родителями) обсуждение особых образовательных потребностей ученика и определение содержания психолого-педагогической поддержки ученика.

<p>8.в Результате обсуждения всех данных об ученике устанавливаются трудности в обучении ученика, причины и механизм их возникновения. составляется «сводная характеристика ученика» (Форма 4) Эта форма заполняется в начале года, после первого полугодия и в конце года, как мониторинг эффективности индивидуальной работы специалиста</p>	
9. Участвует в составлении и заполнении индивидуальной программы психолога педагогического сопровождения. (Форма 5)	8. Участвуют в составлении и заполнении индивидуальной программы педагогического сопровождения. (Форма 5)
10. Обучает и оценивает ребенка в классе с индивидуальным подходом и использованием специальных методов обучения и способов оценивания.	10. Проводят индивидуальную (подгрупповую) развивающую работу с ребенком согласно программы работы специалиста с учеником.
11. Проводит мониторинг учебных достижений ученика и обобщает результаты.	11. Проводят мониторинг развития и достижений ученика и обобщают его результаты.
12. Участвует в повторном обсуждении потребностей и достигнутых результатов. Обсуждает содержание сокращенных или индивидуальных программ на следующую четверть.	12. Проводят повторное командное обсуждение потребностей и достигнутых результатов. Вносят изменения в индивидуальную программу сопровождения, принимают участие в составлении сокращенных или индивидуальных учебных программ на следующую четверть.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Утверждено приказом
Министра образования и науки
Республики Казахстан
от «12 » января 2022 года № 4

Инструктивно-методическое письмо к Правилам оценки особых образовательных потребностей

Оценка особых образовательных потребностей осуществляется у детей с трудностями обучения в организациях образования соответствии с Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4 «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей».

Инструктивно-методическое письмо регламентирует Виды помощи и услуг на основе оценки особых образовательных потребностей (специальные условия обучения).

1. Изменение учебного плана и учебных программ рекомендуется в виде:

1.1. адаптации типовых учебных программ общего образования:

1) по рекомендации ПМПК для детей с задержкой психического развития, тяжелыми речевыми расстройствами, нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, нарушениями общения и социального взаимодействия, обучающихся в общем классе/группе и имеющих выраженные трудности в обучении. Адаптация учебных программ рекомендуется по учебным предметам, в усвоении которых обучающийся испытывает трудности. Остальные учебные предметы изучаются в соответствии с типовой учебной программой. Адаптация учебных программ осуществляется на ступенях начального и основного среднего образования.

2) по решению специалистов службы психолого-педагогического сопровождения организации образования/ совета организации образования для детей, испытывающих значительные трудности в усвоении отдельных учебных предметов. Адаптация программы рекомендуется на определенный срок (1-3 четверти) не более чем по двум основным учебным предметам. Остальные предметы изучаются в соответствии с типовой программой. В случае сохранения стойких трудностей в усвоении предметов по адаптированным учебным программам в течение 2-3 учебных четвертей, организация образования направляет ребенка на ПМПК для оценки особых образовательных потребностей, в том числе определения вида программы обучения соответствующей возможностям ребенка;

1.2. составления индивидуальных учебных планов и индивидуальных учебных программ по рекомендации ПМПК для детей с нарушением интеллекта, обучающихся в общем классе/группе. Индивидуальные учебные программы для обучающихся с нарушением интеллекта составляются по

основным учебным предметам. Обучение по учебным предметам, по которым не используется бальная оценка достижений осуществляется по типовым учебным программам общего образования. Индивидуализация учебных программ осуществляется на ступенях начального и основного среднего образования.

1.3. индивидуальные учебные планы составляются для школьников с нарушением интеллекта обучающихся в общем классе на ступени основного среднего образования (5-9 классы). Индивидуальный учебный план составляется на основе Типового учебного плана основного среднего образования для общеобразовательных школ с исключением из него учебных предметов, усвоению минимального содержания которых препятствуют особенности познавательной деятельности школьников.

2. Изменение способов и критериев оценивания результатов обучения рекомендуется при обучении по адаптированным и индивидуальным учебным программам.

3. Использование вариативных, специальных и альтернативных технологий, методов и приемов обучения, в том числе основанных на принципах прикладного анализа поведения.

4. Подбор учебников, учебных пособий, рабочих тетрадей, подготовка индивидуальных учебных материалов осуществляется в соответствии с содержанием рекомендованной учебной программы и используемыми методами обучения.

5. Специальная педагогическая и психологическая помощь рекомендуется:

- 1) логопеда – детям с нарушениями речи;
- 2) специального педагога (олигофренопедагога) – детям с нарушениями интеллекта, задержкой психического развития;
- 3) сурдопедагога – детям с нарушениями слуха;
- 4) тифлопедагога – детям с нарушениями зрения;
- 5) психолога – детям с нарушениями общения и социального взаимодействия, поведенческими нарушениями;

6. Индивидуальное сопровождение педагогом-ассистентом рекомендуется учащимся с нарушениями поведения, проявляющимися:

1) неспособностью ребенка выполнять правила поведения на уроке: не может усидеть за партой, встает, ходит по классу; не выполняет требований учителя;

2) трудностями восприятия или понимания фронтальных инструкций и словесных объяснений педагога, когда требуется постоянная индивидуальная помощь и поддержка педагога для обеспечения понимания учеником того, что нужно делать;

3) трудностями самоорганизации и самоконтроля на уроке: обучающийся не может сам подготовиться к уроку, не включается в работу класса без помощи взрослого, не выполняет классных заданий;

4) поведенческими и эмоциональными нарушениями: ученик говорит вслух, смеется без видимой причины, кричит, плачет, отвлекает детей и мешает работе класса/группы; проявляет самоагрессию и/или агрессию по отношению к одноклассникам, педагогам, другим людям (бьет, кусает, бросает предметы и пр.).

Помощь педагога-ассистента в школе рекомендуется на временной основе – доформирования способности ребенка учиться самостоятельно в классе/группе или на постоянной основе детям со стойкими нарушениями общения и социального взаимодействия. Родителям учащихся с выраженными нарушениями поведения, проявляющимися в асоциальных действиях (выраженной агрессии) на основании решения службы психолого-педагогического сопровождения рекомендуется консультирование ребенка врачом-психиатром в организации здравоохранения.

7. Специальная психолого-педагогическая помощь в дошкольных и организациях среднего образования оказывается детям с особыми образовательными потребностями в форме индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий по индивидуальным развивающим программам.

8. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями организуется в:

1) специальных дошкольных организациях и специальных организациях образования;

2) специальных классах (группах), создаваемых в общеобразовательных школах (детских садах) по видам нарушений развития, зачисление в которые осуществляется в соответствии с заключением и рекомендациями ПМПК и с согласия родителей (законных представителей) ребенка. Обучение и воспитание детей осуществляется по специальным учебным планам и специальным программам. При необходимости допускается адаптация специальных учебных программ с учетом индивидуальных возможностей обучающегося (воспитанника);

3) общеобразовательном классе по адаптированным учебным программам, по индивидуальному учебному плану и индивидуальным учебным программам. Обучение в общеобразовательном классе может сочетаться с организацией учебного процесса в условиях кабинета специалистов психолого-педагогического сопровождения. Такое обучение на временной основе рекомендуется учащимся с поведенческими проблемами или выраженными трудностями обучения и большими пробелами (отставанием) в усвоении программы, на постоянной основе – учащимся с нарушением интеллекта по отдельным учебным предметам по индивидуальной учебной программе;

4) при наличии 4-6 детей с поведенческими нарушениями в организациях образования открывается кабинет с обучением детей на основе принципов прикладного анализа поведения;

5) обучение на дому по заключению врачебно-консультационной комиссии о состоянии здоровья ребенка с указанием срока обучения на дому

и программе, рекомендованной ПМПК. Обучение на дому сочетается с посещением отдельных уроков в школе, в том числе коррекционно-развивающих занятий при наличии разрешения (справки) от лечащего врача.

9. Создание безбарьерной среды в соответствии со строительными нормами и правилами, утвержденными Законом Республики Казахстан от 16 июля 2001 года «Об архитектурной, градостроительной и строительной деятельности в Республике Казахстан» универсальным дизайном, и адаптация учебного места рекомендуется учащимся с ограниченной мобильностью (подвоз к школе, специально оборудованное учебное место).

10. Адаптация учебного места предполагает приспособление среды обучения под индивидуальные особенности обучающегося (посадка за первую парту, наличие дополнительного освещения (настольная лампа) и т.д.)

11. Потребность в компенсаторных и технических средствах. В учебном процессе обучающиеся с ограниченной мобильностью, нарушениями слуха, зрения, речи используют индивидуальные технические и компенсаторные средства, полученные в установленном порядке в соответствии с постановлением Правительства Республики Казахстан от 20 июля 2005 года № 754 «Об утверждении перечня технических вспомогательных (компенсаторных) средств и специальных средств передвижения, предоставляемых инвалидам».

12. Помощь социального педагога рекомендуется детям с инвалидностью и детям из малообеспеченных семей и семей социального риска.

13. Услуга индивидуального помощника рекомендуется детям, с инвалидностью, имеющих затруднения в передвижении, предоставляемом в соответствии с приказом Министра здравоохранения и социального развития Республики Казахстан от 30 января 2015 года № 44 "Об утверждении Правил проведения медико-социальной экспертизы" (зарегистрирован в Реестре государственной регистрации нормативных правовых актов под № 10589).

На основе оценки особых образовательных потребностей создаются специальные условия для получения образования, без которых невозможно освоение учебных программ лицами (детьми) с особыми образовательными потребностями, в том числе детьми с ограниченными возможностями. Для создания специальных условий обучения в организации образования, число обучающихся с ограниченными возможностями (особыми образовательными потребностями 1 группы) не должно превышать 4-6% от общего числа воспитанников/обучающихся.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

1 вариант – выявление ребенка с особыми образовательными потребностями, не имеющего заключения ПМПК

Шаг 1

Выявление учащегося, испытывающего трудности в процессе обучения, на основании результатов педагогического наблюдения.

Шаг 2

Оценка особых образовательных потребностей в организации образования (в соответствии с приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4 «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей»).

Шаг 3

Организация психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями (в соответствии с приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования»).

Шаг 4

Направление ребенка с особыми образовательными потребностями в ПМПК на основании решения службы психолого-педагогического сопровождения в случае отсутствия положительных результатов воспитания и обучения.

Шаг 5

✓ Создание специальных условий для получения образования ребенком с особыми образовательными потребностями в соответствии с заключением ПМПК.

✓ Обращение в отдел образования с целью расширения штатного расписания единицами специальных педагогов психолого-педагогического сопровождения в соответствии с заключением ПМПК, необходимого дополнительного финансирования.

2 вариант – зачисление ребенка с особыми образовательными потребностями, имеющего заключение ПМПК

Шаг 1

Изучение заключения и рекомендаций ПМПК.

Шаг 2

Оценка особых образовательных потребностей (в соответствии с приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января

2022 года № 4 «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей»).

Шаг 3

✓ Создание специальных условий для получения образования ребенком с особыми образовательными потребностями в соответствии с заключением ПМПК.

✓ Обращение в отдел образования с целью получения штатных единиц специальных педагогов психолого-педагогического сопровождения в соответствии с заключением ПМПК, необходимого дополнительного финансирования.

Шаг 4

Организация психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями (в соответствии с приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования»).

Шаг 5

Направление в ПМПК с целью повторного обследования и консультирования на основании решения службы психолого-педагогического сопровождения в случаях необходимости изменения заключения и рекомендаций ПМПК.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Омирбекова К.К. Организация логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи (IV уровень). – Алматы: 2015.– 72 с.

Учебно-методическое пособие дополняет психолого-педагогическую характеристику детей с СЗР (IV уровень) и учитывает содержание логопедической работы с ними.

Специальные исследования, направленные на выявление и развитие особенностей устной и письменной речи у детей с недоразвитием речи, выявили, что тесно связанные с ней речевые и неречевые функции развиты неполностью. В ходе коррекционно-педагогической работы было показано, что неэффективно развивать только одну их отдельную функцию, не связывая ее с другими функциями. Поэтому важно проводить комплексное обследование детей с недоразвитой речью с целью эффективного проведения с ними коррекционной работы.

Основные задачи обследования детей с СТЗ (IV уровень):

- определение состояния сохранности языковых компонентов, что послужит основой для дальнейшего развития и совершенствования устной речи ребенка;

- определить уровень и характер сохранившихся у ребенка признаков недоразвития речи;

- включает выявление особенностей развития психических и неречевых функций, необходимых для полноценного развития речи;

Что учитывается при обследовании детей с синдромом старческого слабоумия (IV уровень):

- словарные материалы и задания для детей разного уровня

быть более сложным, чем представленные материалы;

- необходимые функции, рассматриваемые как предпосылка грамотности более детальная проверка статуса разработки;

Основными особенностями обследования детей IV уровня речевого развития являются:

направления:

произношение

фонематическое восприятие

Произнесение звуко-слогового состава слова

скорость речи, интонация

состояние артикуляционного аппарата

артикуляционные моторные навыки

мелкая моторика пальцев

общие моторные навыки

словарный запас

грамматический аспект разговорной речи

уровень общения

коммуникация

визуальный гноэзис

оптическая космическая практика

память (мнемоническая деятельность)

внимание

думая

познавательная деятельность

общий уровень развития ребенка

Данные, полученные в каждом направлении в результате исследования анализируется и оценивается. При оценке могут использоваться различные методы.

(по типу индикатора или баллу).

При тестировании детей IV уровня в дополнение к ранее систематическим методам используются более сложные задания.

Для проверки фонетического аспекта устной речи используются традиционные методы. Во время теста важно определить, как произносится звук в словах, предложениях и устной речи. Также

Особое внимание следует уделять различию сохранных и искаженных звуков, четкости произношения, скорости речи и дыханию во время речи.

Для оценки произношения можно использовать следующий метод.

Произношение	Мяч	Уровень развития произношения
Правильно произносит все звуки родного языка. Они могут правильно различать звуки, когда слышат и говорят. Хорошая скорость речи и дыхание во время речи		
Он/она неустойчиво произносит и различает звуки, а некоторые звуки произносит нечетко.		
В произношении и дифференциации имеются недостатки и ошибки. Невозможно контролировать темп речи и дыхание		

Содержание

Введение.....	3
1 Теоретико-методологические основы оценки особых образовательных потребностей обучающихся.....	5
2 Методы и инструменты диагностики особых образовательных потребностей.....	93
3 Методические рекомендации для педагогов по оценке особых образовательных потребностей обучающихся.....	195
Заключение.....	238
Список использованной литературы.....	240
Приложение.....	245

**Білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау
бойынша педагогтерге арналған әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации для педагогов по оценке особых
образовательных потребностей обучающихся**

Басуға 06.03.2025 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.

Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыш.

Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 32.

Подписано в печать 06.03.2025 г. Формат 60×84 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 32