

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР
КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ
ЛАБОРАТОРИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
(аналитическая справка)

АЛМАТЫ 2019

АННОТАЦИЯ

В настоящее время в Республике Казахстан одним из широко обсуждаемых вопросов в сфере образования является вопрос развития инклюзивного образования, который тесно связан с реализацией прав каждого ребенка страны в получении качественного образования. В этот процесс вовлечены не только лица, ответственные за принятие решений, участвующие в создании нормативных документов, но и педагогическое сообщество, родительские общественные организации, общественные объединения.

Важным аспектом проблемы видится обеспечение педагогической поддержкой в школе всех учеников, которые в ней нуждаются. Однако, до настоящего времени научно-методические основы психолого-педагогической поддержки школьника с особыми образовательными потребностями в условиях общего образования остаются неразработанными, что в свою очередь сдерживает принятие соответствующих нормативных правовых актов.

Вместе с этим в общеобразовательных школах страны (государственных и частных) обучается 63,3 % от числа детей школьного возраста, имеющих заключение психолого-медико-педагогической консультации о наличии особых образовательных потребностей. В штаты школ по приказу руководителей управлений образования включаются специалисты сопровождения (логопед, специальный педагог (дефектолог), воспитатель). Общеобразовательные школы оснащаются специальным оборудованием и учебно-дидактическими материалами, учителя и специалисты проходят курсы повышения квалификации, благодаря участию в этих процессах, в том числе, и общественных организаций. Но этот процесс имеет в большинстве случаев стихийный характер. В связи с чем, актуальным является вопрос изучения текущей ситуации оказания психолого-педагогической поддержки школьникам с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах страны.

Задачами исследования явилось: выявление трудностей, которые испытывают учителя и специалисты в оказании педагогической поддержки школьникам с ООП и определении причин их вызывающих, изучение реализации требований существующей нормативной базы по обеспечению поддержки и созданию специальных условий получения образования школьниками с ООП в общеобразовательных школах.

Исследование проводилось с использованием анкетирования, анализа педагогических ситуаций, педагогической документации, бесед с учителя-

ми и специалистами, анализа вузовских образовательных программ подготовки учителей и специалистов.

В исследовании приняли участие 64 специалиста общеобразовательных школ Кызылординской, Жамбылской, Карагандинской, Акмолинской, Актюбинской областей, СКО, Костанайской областей, ВКО, ЗКО гг. Алматы, Кустанай; 34 учителя общеобразовательных школ Актюбинской, Костанайской, Туркестанской, Карагандинской, Алматинской, Восточно-Казахстанской областей и г. Алматы; 176 учителей специальных классов общеобразовательных школ г. Алматы.

В результате исследования получены данные, отражающие текущее состояние психолого-педагогической поддержки школьников с особыми образовательными потребностями, обучающихся в обычных и специальных классах общеобразовательных школ; проведены анализ и интерпретация основных результатов, сформулированы предложения к решению выявленных проблем.

Ключевые слова: принцип инклюзивности общего образования, особые образовательные потребности, оценка образовательных потребностей, психолого-педагогическая поддержка (сопровождение) школьника, специалисты психолого-педагогического сопровождения, специальные классы.

ОБОЗНАЧЕНИЯ, СОКРАЩЕНИЯ

РК – Республика Казахстан

ООП – особые образовательные потребности

ПМПК – психолого-медико-педагогическая консультация

ЗПР – задержка психического развития

СМИ – средства массовой информации

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
1 Анализ литературных источников	8
2 Анализ нормативно-методических материалов РК.....	13
3 Анализ состояния психолого-педагогической поддержки школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе.....	17
3.1 Изучение состояния поддержки учеников с особыми образовательными потребностями специалистами (психолог, логопед, специальный педагог).....	17
3.2 Изучение состояния поддержки учеников с особыми образовательными потребностями учителем класса.....	23
3.3 Анализ состояния педагогической поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях специального класса.....	29
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	32
ПРЕДЛОЖЕНИЯ К РЕШЕНИЮ ВЫЯВЛЕННЫХ ПРОБЛЕМ.....	33
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	35
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	38
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	40
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	41

ВВЕДЕНИЕ

Законом РК «О правах ребенка в Республике Казахстан» закреплено право ребенка на образование и гарантированное получение бесплатного начального, основного среднего и общего среднего образования. На детей с ограниченными возможностями, нуждающихся в специальных педагогических подходах, из государственного бюджета выделяются дополнительные средства, гарантирующие получение ими образования на уровне установленных стандартов. ...» [1, ст. 15, п.1, п. 3].

В новой редакции Закона РК «Об образовании» в качестве основных, наряду с другими, названы следующие принципы государственной политики в области образования:

- равенство прав всех на получение качественного образования;
- доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица [2].

Актуальными становятся шаги для внедрения названных принципов в практику работы организаций образования. Для реализации права каждого обучающегося на получение адекватного возможностям образования нужны организационные и методические механизмы придания гибкости образовательному процессу с целью учета индивидуальных интеллектуальных и психофизиологических особенностей.

Для обеспечения каждому ученику успеха в обучении важным является эффективная система поддержки, особенно школьников с риском возникновения стойкой неуспеваемости. Как следует из международного опыта, поддержка включает все, что помогает учащемуся в процессе обучения быть успешным: помощь учителей, других учащихся, родителей. Важными являются виды поддержки со стороны педагогов, обладающих специальными знаниями (специальные педагоги, логопеды, психологи и др.) [3].

Включение в штаты общеобразовательных школ узких специалистов (логопеда, специального педагога), предполагает перестройку их профессиональной деятельности и необходимость овладения новыми компетенциями. Необходимость придания гибкости образовательному процессу в классе предъявляет дополнительные требования к компетенции учителя общеобразовательной школы.

Актуальной является разработка научно-методических основ педагогической поддержки учащихся в организациях общего образования. Основой

исследования должен стать анализ текущей ситуации в общеобразовательных школах страны, в которых в настоящее время обучается 63,3% детей школьного возраста, имеющих заключение и рекомендации ПМПК.

Методологической и теоретической основой исследования явились:

- нормативные правовые документы, закрепляющие право на качественное образование каждого и право на создание специальных условий получения образования в РК;

- теоретические положения об особых образовательных потребностях и педагогической поддержке ученика в учебном процессе;

- принципы инклюзивного образования.

Методы исследования: анализ литературы и актуальной нормативной правовой основы реализации принципа инклюзивности общего образования; анкетирование, беседы, изучение документации, анализ и обобщение полученной информации.

Объект исследования: процесс обучения школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе.

Предмет исследования – психолого-педагогическая поддержка (сопровождение) детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе.

Научная новизна исследования – на основе анализа полученных данных будут определены научно-методические основы психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе.

Практическая значимость исследования – основные выводы исследования станут основой для определения содержания образовательных программ подготовки будущих учителей и специалистов сопровождения, а также программ курсов повышения квалификации.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

1 АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ

Республикой Казахстан ратифицирован ряд международных актов в области прав человека, в числе которых: Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования [4], Конвенция о правах ребенка [5], Конвенция о правах инвалидов [6].

В соответствии с ратифицированными актами нашей страной признается право каждого на образование без дискриминации, в том числе и лиц с инвалидностью, на основе равенства возможностей. Государство берет на себя обязательство обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни.

В содержании названных международных актов раскрываются суть понятия «инклюзивное образование» и реальные действия, которые должны быть предприняты странами-участниками для реализации права на образование без дискриминации. Так, речь идет об обеспечении лицам с инвалидностью и особыми образовательными потребностями качественного и бесплатного начального и среднего образования в местах проживания; получения внутри системы общего образования требуемой индивидуализированной поддержки для облегчения их эффективного обучения.

Исходной позицией для организации индивидуализированной поддержки в системе образования является принятие сообществом, в том числе педагогической общественностью, факта, что каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности. Из чего следует необходимость развития системы образования таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей обучающихся. Подчеркивается, что лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создавать им условия на основе педагогических методов, ориентированных на детей с целью удовлетворения этих потребностей.

Общеобразовательные школы, которые развиваются в соответствии с принципом инклюзивности, рассматриваются как эффективное средство борьбы с дискриминационными воззрениями, как средство построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех.

При этом не исключается, что наряду с совместным обучением в общеобразовательных школах, некоторые дети могут обучаться в специальных школах, если родители или опекуны приняли такое решение [4-7].

Основные идеи конвенций ООН конкретизируются в рекомендациях ЮНЕСКО, Комитета по вопросам образования, науки и культуры, и других переводных изданиях, основная цель которых – помочь школам обеспечить право на качественное и недискриминационное образование для каждого ученика и, прежде всего, для детей с трудностями в обучении и риском быть исключенными из образования [3-16].

Страны Организации экономического сотрудничества и развития выделяют три группы причин, приводящих к трудностям в обучении и, как их следствие, к возникновению особых образовательных потребностей (ООП) у обучающихся. В соответствии с названными причинами в фокусе особого внимания педагогических коллективов школ должны стать обучающиеся:

- с нарушениями развития (*Disabilities*);
- с трудностями в обучении (один или больше предметов), поведенческими и эмоциональными проблемами (*Difficulties*);
- у которых особые образовательные потребности появляются в силу неблагоприятных условий жизни - социальных, психологических, экономических, лингвистических, культурных причин (*Disadvantages*).

Развитие общего образования, исходя из принципа инклюзивности, зарубежными авторами рассматривается согласно социально-педагогической концепции, когда трудности в учении трактуются не проблемой ребенка, а несовершенством системы образования. В современной системе образования предполагается поощрение разнообразия, использование гибких учебных планов и программ, отвечающих различным потребностям и не перегруженных академическим содержанием; гибкость преподавания и использование методов обучения, адаптированных к различным потребностям и стилям обучения; изменение подготовки учителей; вовлечение родителей и сообщества. Другими словами, принцип инклюзивности общего образования – это и есть обеспечение поддержки в процессе обучения всем, кто в ней нуждается.

При этом важно понимать, что развитие общего образования, исходя из принципа инклюзивности, должно носить системный характер, т.к. то, что ежеминутно происходит в классе, зависит от ценностей и установок педагогов, которые, в свою очередь во многом зависят от руководителей системы образования на национальном, региональном, и местном уровнях. И, наконец, общий успех зависит от способности законодателей разработать и принять необходимые законы и обеспечить соответствующие ресурсы.

Консультант ЮНЕСКО по инклюзивному образованию в странах Центральной Азии доктор Дэвид Митчелл использует для описания инклюзивного образования некую «формулу» наглядно подтверждающую его системный характер и демонстрирующую составляющие поддержки ученика в образовании. Формула представлена в виде равенства:

Инклюзивное образование = В + О + 5К + П + Рс + Рк.

Дадим пояснения в отношении каждого компонента «формулы» Митчелла. Итак:

В – видение. Приверженность со стороны педагогов основным принципам инклюзивного образования, главные из которых отсутствие дискриминации, гибкость и готовность к его внедрению.

О – определение в школу. Определение учащегося в соответствующий возрасту класс. Вовлечение детей с ООП в общий учебный процесс, как в группах «смешанных способностей», так и в группах по способностям, и, по возможности, с индивидуальным подходом.

5 К – это 5 компонентов: адаптированный учебный план (программа), адаптированная оценка, адаптированное преподавание, адаптированная доступная среда, признание права на инклюзивное образование.

Адаптированный учебный план (программа) включает деятельность, соответствующую возрасту, но ориентированную на определенный уровень развития. При адаптации плана, программы используют такие альтернативы в отношении содержания: модификация, замена, исключение, компенсация.

Адаптированная оценка – это «оценка для учебы» и «оценка учебы». Оценка должна помогать учителю в адаптации учебной программы и методик преподавания, обеспечивать ученикам и их родителям обратную связь, должна быть сосредоточена на том, что было и не было достигнуто (т.е. оценка на основании критериев). Методики оценки должны учитывать индивидуальные особенности ученика, в том числе его инвалидность. Результатом оценки достижений ученика с ООП должна стать разработка индивидуальной образовательной программы. Эта программа должна регулярно (например, каждые полгода) пересматриваться. В разработку программы должны быть вовлечены родители ребенка, учителя и специалисты.

Адаптированное преподавание. Учитель должен сознательно размышлять о своем преподавании, учитывать при планировании работы в классе разнообразные возможности учащихся. Учитель управляет учебным процессом более сосредоточено, чем поведением учеников, являясь для них авторитетом. Учитель требует от учеников выполнение заданий, соответствующие их способностям, чтобы привить ученикам чувство удовлетворения от сделанной работы. Учитель развивает в учащихся веру в себя. Учитель опирается на знания, приобретенные учащимися ранее, понимая, что они могут содержать неправильно понятую информацию и ошибочные представления, для чего необходимо восполнение пробелов.

Адаптированная доступная среда. Для включения детей с физическими особенностями необходим свободный доступ в помещения школы.

Признание права на инклюзивное преподавание. Все педагоги, ученики и их родители признают право на образование учащихся с особыми образо-

вательными потребностями на обучение в общеобразовательных школах, и необходимые для этого дополнительные ресурсы. Это ежедневный личный контакт с учащимися с ООП, когда учитель своим поведением «моделирует» позитивное отношение к учащимся с ООП, особенно тогда, когда дети только учатся понимать и принимать разнообразие.

П - поддержка. Требуется поддержка учащихся с ООП командой профессионалов (учитель, координатор инклюзивного образования, психолог, логопед, социальный работник, ассистент педагога и др.), родителями. Учителю необходимы навыки работы в команде: умение признавать вклад других людей, открытость к новым методикам обучения, способность объяснять свою позицию, отстаивать собственное мнение. Таким образом, автор утверждает, что поддержка — это важнейшая часть педагогического процесса, и в неё должны быть вовлечены все педагоги и сотрудники школы.

РС - ресурсы. Требуется перераспределение ресурсов: ресурсы «идут» за учеником. Если родители выбирают для обучения своего ребенка общеобразовательную школу, то ресурсы должны быть направлены в эту конкретную школу.

РК - руководство. Чтобы вышеперечисленные компоненты работали необходимо руководство на всех уровнях, правительственном, региональном, местном, на уровне директора школы и учителя. Все участники процесса должны уметь объяснить идеологическую основу инклюзивного образования, своими действиями демонстрировать приверженность успешной реализации инклюзивного образования.

Таким образом, к поддержке ученика с ООП в образовательном процессе относятся все действия, направленные на формирование способности школ надлежащим образом реагировать на разнообразие потребностей учащихся. К числу таких действий, как мы видим, Митчеллом отнесены: разработка учебных программ с учётом нужд и потребностей разных учеников, понимание того, что у детей могут быть разные начальные знания, опыт и образ жизни, взаимопомощь учеников. Если вся педагогическая деятельность направлена на усиление участия всех детей в школьной жизни, то потребность в индивидуальной поддержке уменьшается. Также и поддержка отдельного ученика может привести к увеличению активного, самостоятельного обучения и к улучшению преподавания для более широкой группы учащихся.

Таким образом, можно сделать заключение, что психолого-педагогическая поддержка (сопровождение) определяется авторами как системно организованная деятельность лиц, от которых зависит принятие управленческих решений в образовании на всех уровнях, 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.

В отечественной психолого-педагогической литературе указывается на основные цели психолого-педагогического сопровождения обучающегося с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: социализация воспитанника и успешное усвоение учебного материала [17-21]. Важными условиями сопровождения называют:

- принятие факторов, обуславливающих наличие у обучающегося особых образовательных потребностей, их влияние на качество усвоения учебной программы и участие в жизни школьного сообщества;

- обеспечение включения обучающегося и его семьи в образовательный процесс;

- создание адекватной для ребенка с ООП среды жизнедеятельности и специальной развивающей среды, организация которой в классе зависит от педагогов.

Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями во многом зависит от того, в какой парадигме разворачивается этот процесс. Речь идет о двух моделях отношения к трудностям в обучении (в том числе вызванными инвалидностью), организации образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения: медицинской и социальной [22].

Основой медицинского подхода является сложившаяся практика в медицине, в которой существует понятие «нормальное состояние», и любые отклонения рассматриваются как патологии. Если ребенок не может выполнить некое функциональное действие вследствие особенностей своего развития, то проблема ищется не в том, как организовано это действие или как лучше организовать деятельность ребенка, а в самом ребенке, который не может это действие произвести. Поэтому в школе тратится много сил и времени на адаптацию ребенка к окружающей среде, на коррекцию его развития, которая позволила бы ему, наравне с другими, участвовать в общей жизни.

В рамках социальной модели ребенок с особыми образовательными потребностями не рассматривается как носитель проблемы. Напротив, проблемы и барьеры в жизни такого ребенка рассматриваются как несовершенство системы образования, не готовой в условиях общего образования соответствовать разнообразным потребностям всех учащихся.

Социальный подход предполагает проведение изменений в системе образования. Она должна стать более гибкой и способной к обеспечению равных прав и возможностей обучения всех детей без дискриминации.

Развитие системы образования в соответствии с принципом инклюзивности возможно только на основе социальной модели. Медицинский подход тормозит процесс включения ученика в образовательный процесс и не способствует получению качественного образования школьниками с ООП в условиях общеобразовательной школы.

2 АНАЛИЗ НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ РК

После ратификации международных актов в области прав на образование без какой-либо дискриминации Республикой Казахстан были внесены необходимые изменения в нормативную правовую базу, регулирующую деятельность организаций общего образования в республике. Сделаем краткий обзор нормативных документов, обеспечивающих детям с ООП право на качественное образование в общеобразовательной школе.

Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года в рамках инициативы 1.1 «Обеспечение доступности и инклюзивности образования» содержит цели-ожидаемые результаты:

1) Будут обеспечены психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования, созданы специальные кабинеты, учебные программы среднего, технического и профессионального, послесреднего образования по востребованным рабочим квалификациям, а также повышена квалификация педагогических работников.

2) Для лиц с особыми образовательными потребностями будет проведена работа по обеспечению доступа ко всем уровням образования, в рамках подушевого финансирования предусмотрен повышенный норматив финансирования, увеличен государственный заказ на их обучение [23].

Названные цели-ожидаемые результаты подтверждают важность разработки организационно-методических вопросов психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями, как одного из показателей инклюзивности общего образования.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями является частью специальных образовательных условий, которые необходимы для обеспечения качественного образования школьников.

В Законе РК «Об образовании» дано следующее определение: «Специальные условия получения образования – это условия, включающие специальные учебные программы и методы обучения, технические и иные средства, среду жизнедеятельности, а также медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение общеобразовательных учебных и образовательных программ лицами (детьми) с особыми образовательными потребностями» [2].

До настоящего времени не создан нормативно-методический документ, который бы целостно описывал содержание специальных условий получения образования и механизм их создания. Требуется конкретизация про-

цедуры определения потребности в специальных условиях, механизма (порядка) их создания в организациях образования. Но прежде нужно определить, какие услуги войдут в перечень особых образовательных потребностей, с учетом того, что они могут возникнуть у обучающегося на любом этапе получения образования.

В нашей стране, в отличие от стран Организации экономического сотрудничества и развития, к лицам (детям) с особыми образовательными потребностями отнесены лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем и нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования [2]. То есть, в контексте развития инклюзивности общего образования Республики Казахстан в фокусе внимания только дети с нарушениями развития (*Disabilities*), что значительно сужает возможность оказания помощи в учебном процессе любому ребенку.

Законодательством в области образования в РК закреплены:

- право родителей на выбор организации образования с учетом желания, индивидуальных склонностей и особенностей ребенка; на получение консультативной помощи по проблемам обучения и воспитания своих детей в психолого-медико-педагогических консультациях (ПМПК) [2].

Школьник с нарушениями развития по желанию родителей может получить образование в школе по месту жительства: в общем классе или в специальном классе. При этом ему должны быть созданы необходимые условия и оказана психолого-педагогическая поддержка в соответствии с заключением и рекомендациями психолого-медико-педагогической консультации [24].

По желанию родителей ребенок может получить образование в специальной школе. Контингент специальных школ и специальных классов формируется по видам нарушений развития, образовательный процесс организуется в соответствии со специальными учебными планами и программами, с использованием специального оборудования и учебно-методического обеспечения, образовательный процесс обеспечивают педагоги и специалисты, имеющие соответствующую профессиональную подготовку. Помимо образовательного процесса в специальных школах и классах проводится специальная работа по развитию и компенсации нарушенных функций на индивидуальных и подгрупповых занятиях [25-29];

- возможность получить образование в рамках государственных общеобразовательных стандартов образования по индивидуальным учебным планам, сокращенным образовательным программам по решению совета организации образования [2];

- ответственность органов местной исполнительной власти в области

образования по созданию в организациях образования специальных условий для получения образования лицами (детьми) с особыми образовательными потребностями [2];

- оценивание результатов обучения в рамках обновленного содержания с использованием критериальной оценки. Предполагается возможность изменения критериев оценивания с ориентиром на содержание сокращенной или индивидуальной программы, т.е с учетом возможностей ученика. При оценивании обучающихся с особыми образовательными потребностями учитель обязан использовать дифференцированные и/или индивидуальные задания. Вопрос о необходимости проведения итоговой аттестации обучающихся с особыми образовательными потребностями и обучающихся по индивидуальным учебным программам решается педагогическим советом в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся [30].

Способы оценивания достижений могут быть изменены в соответствии с особым и образовательным и потребностями ученика. Формативное (текущее) оценивание обеспечивает обратную связь и предполагает быстрое реагирование учителя на индивидуальные трудности усвоения учебного материала. Благодаря такому оцениванию учитель может определить потребность в изменении содержания учебного материала и использовании вариативных методов обучения, которые следует своевременно удовлетворить [31,32].

Некоторые организационные вопросы обеспечения психолого-педагогического сопровождения и формы включения детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательный процесс впервые были отражены в письме МОН РК от 16 марта 2009 года № 4-02-4/450 [33]. В рассматриваемом документе цель развития инклюзивности общего образования обосновывается реализацией права ребенка с особыми образовательными потребностями обучаться по месту жительства и повышением роли семьи в воспитании и развитии своего ребенка. В методическом письме указаны две формы включения ученика с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс: в обычном или специальном классе (малой наполняемости), указана необходимость в обеспечении коррекционно-педагогической поддержки (сопровождения). При этом педагогическая поддержка может быть организована внутри организации образования (специальным педагогом, логопедом и др.) или вне организации образования (специалистами кабинета психолого-педагогической коррекции) на договорной основе.

В настоящее время общеобразовательные школы страны в организации специальных условий и обеспечении психолого-педагогического сопровождения могут руководствоваться также и методическими рекомендациями, разработанными НАО им. Ы. Алтынсарина [34-39].

В указанных методических рекомендациях психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как особый вид помощи (или поддержки) ребенку в образовательно-воспитательном процессе, представляющий собой целостную, системно организованную деятельность специалистов, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями. Объектом психолого-педагогического сопровождения назван образовательный (учебно-воспитательный) процесс, а предметом - ситуация развития ребенка, как система его отношений с миром, с окружающими (взрослые, сверстники), с самим собой.

Методические рекомендации адресованы администрации общеобразовательных школ и специалистам службы психолого-педагогического сопровождения. В методических рекомендациях в помощь администрации общеобразовательной школы и специалистам службы психолого-педагогического сопровождения предложен минимальный перечень и примерные образцы локальных нормативных актов, на основании которых можно организовать работу специалистов службы. В числе документов: Приказ директора о создании службы, Положение о службе психолого-педагогического сопровождения, должностные обязанности специалистов сопровождения, форма договора с родителями, перечень документации специалистов, примерные образцы документации для фиксации сведений об особенностях развития школьников с особыми образовательными потребностями.

Сопровождение школьников с особыми потребностями предполагает командный стиль работы, тесное взаимодействие различных специалистов (психолога, логопеда, специального педагога, социального педагога), учителей и родителей. В методических рекомендациях указывается на принципы организации работы команды, но нет конкретных рекомендаций, как организовать такое взаимодействие, как разделить функционал и ответственность. Совершенно не определен функционал учителя, хотя он является ключевой фигурой в сопровождении ученика с особыми образовательными потребностями. Можно предположить, что в таких условиях у специалистов и учителя будет много трудностей и вопросов, как организационного, так и содержательного характера.

Для выявления конкретных трудностей командного взаимодействия и поддержки ученика в образовательном процессе специалистами (логопед, психолог, специальный педагог) и учителями общеобразовательных классов и специальных классов нами было предпринято анкетирование и наблюдение за выполнением педагогических задач в рамках программы курсов повышения квалификации специалистов и учителей начальных классов общеобразовательных школ страны.

3 АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

3.1 Изучение состояния поддержки ученика с особыми образовательными потребностями специалистами (психолог, логопед, специальный педагог)

Для изучения деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения (поддержки) общеобразовательных школ страны было предпринято анкетирование. При составлении вопросов анкеты мы исходили из таких основополагающих моментов:

- основная цель психолого-педагогической поддержки – это обеспечение активности ученика на уроках в классе и успешность в усвоении доступного ученику учебного материала в рамках программ;

- основным подходом к организации поддержки ученика является командный подход специалистов, позволяющий оказывать комплексную помощь ученику, а также сотрудничество с родителями ребенка и учителем класса;

- непрерывная поддержка ученика опирается на оценку особых образовательных потребностей, квалификацию трудностей в учении и причин их вызывающих.

Таким образом, основными профессиональными компетенциями специалистов являются:

- владение диагностическими методиками для оценки потребностей обучающихся в поддержке и помощи в учебном процессе;

- умение интерпретировать результаты обследования ученика и устанавливать причину затруднений в учебном процессе, понимать механизм их возникновения;

- умение определить основные направления помощи ученику и выбирать методики индивидуальной работы с учеником для преодоления причин трудностей учения;

- умение сотрудничать с родителями ребенка и учителем класса.

В анкету были включены вопросы, направленные на выявление трудностей реализации основных видов деятельности специалистов. Они были структурированы в рубрики:

- проведение обследования и изучение особенностей и возможностей ученика, испытывающего трудности в обучении (организация диагностической деятельности, выбор диагностических методик);

- анализ результатов обследования ученика (определение механизма возникновения трудностей в учении);
- планирование индивидуальной помощи ученику с особыми образовательными потребностями;
- организация и проведение мониторинга результатов работы с учеником;
- потребность в новых профессиональных знаниях и навыках.

Изучалось также мнение специалистов об ожидаемом результате от индивидуальной и групповой работы специалистов с учеником, испытывающим трудности в учении.

В анкетировании приняли участие 64 специалиста общеобразовательных школ Кызылординской, Жамбылской, Карагандинской, Акмолинской, Актюбинской областей, СКО, Костанайской областей, ВКО, ЗКО, гг. Алматы, Кустанай. Респонденты должны были сделать выбор ответа на вопросы анкеты или дописать ответ, не предусмотренный в анкете. Текст анкеты в Приложении А.

Анализ результатов анкетирования специалистов сопровождения

Количественные результаты анкетирования представлены в таблице 1. Они распределены в соответствии с ответами специалистов разного профиля: логопеды, психологи, специальные педагоги, что позволяет увидеть понимание своей роли в командной работе каждого специалиста.

Таблица 1- Результаты анкетирования специалистов службы психолого-педагогического сопровождения

Вопросы	Количество полученных ответов в %			
	логопеды	психологи	специальные педагоги	Среднеарифметический показатель
1 Ожидаемый результат от индивидуальных/групповых занятий ученика с ООП со специалистами сопровождения				
Считаю, что главным результатом работы специалистов (логопед, психолог, специальный педагог) с учеником с ООП является:				
-ученик с удовольствием посещает индивидуальные/групповые занятия со специалистом сопровождения;	50	58	50	53
- ученик активен на индивидуальных/групповых занятиях со специалистом;	37.5	31.5	31.25	33.4

-ученик проявляет активность на уроках в классе;	12.5	26.3	31.25	23.35
- ученик имеет успех на уроках в классе	62.5	47.3	75	60.4
2 Обследование (оценка потребностей)				
При обследовании ученика с ООП изучаю все сферы его развития, чтобы составить общую картину (профиль) развития.	37.5	52.6	93.75	63.3
При обследовании ученика договариваемся со специалистами, какую сферу развития ученика изучает каждый.	62.5	26.3	6.25	31.6
В выборе диагностических методик				
не испытываю затруднений	25	15.7	1.5	13
иногда испытываю затруднения	37.5	47.3	75	53.2
постоянно испытываю затруднения	12.5	15.7	-	14.1
3 Анализ результатов обследования ученика				
Анализ результатов моего обследования ученика выполняю самостоятельно, независимо от других специалистов сопровождения. Интересы ученика, положительные качества, сильные стороны его развития изучаю:				
Всегда	75	42.1	56.25	57.7
иногда	12.5	21	12.5	15.3
никогда не изучаю				
В определении главной причины трудностей в учении школьника:				
не испытываю затруднений	25	31.5	12.5	23
иногда испытываю затруднения	50	31.5	62.5	48
всегда затрудняюсь	12.5	5.2	-	-
Анализ результатов, полученных при обследовании ученика, обсуждаем со специалистами. Каждый специалист дополняет своими сведениями общую картину.	-	-	-	-
4 Планирование работы				
Планирую коррекционно-развивающую работу с учащимися самостоятельно, не прибегая к помощи и советам коллег, не обсуждая с ними содержание моей и их работы с учениками.	-	21	-	-

Планируя индивидуальную работу с учеником, его учебные проблемы обсуждаю с учителем:				
всегда	62.5	42	68.75	57.75
иногда	37.5	21	12.5	23.6
никогда не обсуждаю	-	-	-	-
Планируя индивидуальную работу с учеником, обсуждаем со специалистами направления работы, которые определил каждый специалист.	37.5	36.8	31.25	35.1
Планируя индивидуальную работу с учеником, вместе со специалистами определяем направления и формулируем цели работы, потом распределяем долю участия каждого специалиста в достижении коррекционно-развивающих целей.	12.5	31.5	37.5	27.1
Планируя индивидуальную работу с учеником, учитываю запрос учителя.	37.5	31.5	62.5	43.8
Планируя индивидуальную работу с учеником, учитываю запрос родителей.	37.5	26.3	68.75	44.1
5 Мониторинг результатов развивающей работы с учеником				
Результаты своей работы с учеником определяю с помощью:				
диагностических заданий	50	47.3	37.5	44.9
посещая уроки, наблюдая ребенка в учебном процессе	62.5	68.4	43.75	58.2
изучая тетради	37.5	15.7	6.25	19.8
в беседе с учителем	50	15.7	31.25	32.3
в беседе с родителями	25	21	31.25	25.75
в беседе с самим учеником	62.5	31.5	43.75	45.9

Качественный анализ результатов анкетирования специалистов

По первой рубрике «Ожидаемый результат от индивидуальных/групповых занятий ученика с ООП со специалистами сопровождения» более половины ответов (53 и 60% соответственно) свидетельствуют о фокусе внимания специалистов на положительном отношении ученика к занятиям со специалистом и на успехах в учебном процессе в классе. Это важные аспекты организации индивидуальных занятий с учеником. Однако существен-

ное число специалистов не имеют четких представлений о конечной цели своей работы с ребенком, а именно: включение ученика в учебный процесс на уроке в классе. Приоритет в работе с учеником отдается коррекции нарушенных функций, безотносительно к причинам, вызывающим конкретные трудности в обучении, что свидетельствует о медицинском подходе в организации помощи ученику с ООП в образовательном процессе.

Анализ ответов по второй и третьей рубрикам «Обследование» и «Анализ результатов обследования ученика». Количественные данные свидетельствуют о том, что только специальные педагоги предпринимают полное обследование ученика, психологи и логопеды более склонны к разделению функционала с другими специалистами, косвенно свидетельствуя о готовности работать в команде.

Большая часть специалистов, участвующих в анкетировании, испытывают трудности в выборе диагностических методик, а при анализе полученных данных - в определении причины возникновения трудностей в учении у школьника. Более всего названных трудностей отмечено у специальных педагогов. Можно предположить, что причина этого лежит в содержании образовательных программ вузовской подготовки специальных педагогов (дефектологов), которых готовят к работе только в условиях специальных организаций образования, где причины трудностей обучения, по умолчанию, ассоциированы с диагнозом.

Данные, полученные по четвертой рубрике «Планирование работы», показывают, что немногим более половины специалистов на этапе планирования своей работы обсуждают содержание своей помощи с учителем, тогда как основная цель работы специалистов сопровождения – это преодоление сложностей, которые ребенок испытывает именно в классе. Это позволяет прогнозировать низкую эффективность поддержки, поскольку без сотрудничества с учителем, не могут быть выработаны единые цели, координированы содержание и методы работы команды сопровождения. Такой факт может свидетельствовать о смещении целей своей работы с ожидаемого результата- успешность ученика в классе, на процесс – коррекция нарушений в развитии (который может продолжаться долго и не всегда завершается полным преодолением нарушения развития).

Запрос учителя учитывают 43 % опрошенных специалистов, а запрос родителей – 44%. Большая часть специалистов работают вне контекста реальной ситуации в классе и в семье, преследуя цель коррекции недостатков развития ученика в целом без относительно трудностей учения, функционируя в парадигме медицинского подхода.

По пятой рубрике «Мониторинг результатов». При проведении мониторинга результативности индивидуальных занятий специалистов, изучения успешности ученика в учебном процессе немногим более половины участ-

ников анкетирования наблюдают ученика в классе, почти 45% используют диагностические задания на индивидуальных занятиях; менее всего изучаются работы ученика в тетради, четвертая часть специалистов обсуждает эти вопросы с родителями и треть с учителями. Получается, что основные получатели помощи от специалистов не включаются в процесс, ни на этапе планирования работы, ни на этапе ее завершения.

Выводы. Анализ анкет, позволяет увидеть тенденцию в организации помощи специалистами сопровождения ученику с ООП, которая соответствует медицинской модели. В соответствии с ней основные усилия специалистов направлены на организацию коррекционной работы по результатам психолого-педагогического обследования ученика, проводимого специалистами автономно. Из контекста работы специалистов ускользает конечная цель, а именно – успешность ученика в классе, его активность на уроке.

Анализ образовательной программы вузовской подготовки специалистов (логопед, специальный педагог) позволил увидеть, что содержание учебных предметов направлено, прежде всего, на формирование навыков коррекционно-развивающей работы, с целью преодоления отклонений в развитии у детей. Не предполагается педагогическая практика в организациях общего образования, приобретения навыков взаимодействия с учителями общеобразовательной школы.

Из анализа полученных фактов следует, что актуальным в настоящее время является разработка и апробация уже разработанных вопросов, среди которых следует назвать:

- командный подход к оценке потребностей детей с трудностями в обучении в школе (учителем и специалистами: психолог, логопед, специальный педагог);
- пакет документации специалистов, учителя, родителей фиксирующей результаты оценки потребностей;
- способы взаимодействия учителя, специалистов сопровождения, родителей на этапе поддержки ученика в процессе обучения;
- инструментарий для мониторинга адекватности поддержки ученика с ООП в школе;
- методическое обеспечение деятельности учителя по поддержке ученика с ООП (составление адаптированной/индивидуальной учебной программы, использование адаптированных методов обучения, дифференцированного и индивидуального подхода и пр.). Возможно и других вопросов, которые будут появляться по мере развития практики психолого-педагогического сопровождения школьников с ООП в общем образовании.

3.2 Изучение состояния поддержки учеников с особыми образовательными потребностями учителем класса

Для изучения деятельности учителей начальных классов общеобразовательных школ было использовано анкетирование и наблюдение за выполнением педагогических задач (в рамках курсов повышения квалификации), касающихся вопросов поддержки учеников с ООП.

При составлении вопросов анкеты мы исходили из таких основополагающих моментов:

- основная цель педагогической поддержки – это обеспечение активности ученика на уроках в классе и успешности в усвоении доступного ученику учебного материала;

- непрерывная поддержка ученика опирается на оценку особых образовательных потребностей, квалификацию трудностей в учении и причин их вызывающих, которая должна проводиться учителем с использованием критериальной системы оценки достижений (формативное оценивание).

- основным подходом к организации поддержки ученика является командный подход, позволяющий учителю получать сведения о причинах трудностей обучения от специалистов (психолог, логопед, специальный педагог), а также методическую помощь в индивидуализации содержания и методов обучения ученика.

Таким образом, основными профессиональными компетенциями учителя являются:

- умение вести наблюдения за учеником с ООП в классе для оценки потребностей обучающихся в поддержке и помощи в учебном процессе;

- умение интерпретировать результаты наблюдения ученика и результаты выполнения учебных заданий, устанавливать причину затруднений в учебном процессе;

- умение выбирать методики индивидуального подхода к ученикам с ООП с учетом трудностей в обучении;

- умение сотрудничать со специалистами: логопедом, психологом, специальным педагогом.

Важным фактором считаем также информированность учителя о сути понятия «инклюзивное образование», понимание того, что может быть отнесено к особым образовательным потребностям ученика, поскольку основная нагрузка по удовлетворению особых образовательных потребностей лежит на учителе. Поэтому в анкету были включены вопросы открытого характера с просьбой описать суть понятий: «инклюзивное образование» и «особые образовательные потребности». Нас интересовало

представление учителя о том, кто является основным помощником ученика с ООП в учебном процессе.

В анкету были включены также вопросы, направленные на анализ собственной педагогической деятельности, связанной с задачей поддержки в классе учеников с ООП (текст анкеты в Приложении Б).

В анкетировании приняли участие 34 учителя общеобразовательных школ Актюбинской, Костанайской, Туркестанской, Карагандинской, Алматинской, Восточно-Казахстанской областей и г. Алматы. У всех учителей в классе обучаются дети, особые образовательные потребности которых подтверждены заключением ПМПК. В классах учителей, принявших участие в анкетировании, насчитывается от 1 до 5 таких учащихся. Кроме этого в каждом классе имеются ученики, которые, по мнению учителя, испытывают постоянные трудности в обучении. Их количество колеблется от 1 до 8 в одном классе. Общее число учащихся в классах от 5 (в сельских школах) до 40 (в городских школах).

Анализ результатов анкетирования учителей младших классов общеобразовательных школ

Суть понятия «инклюзивное образование» учителя определили:

- как создание образовательной среды для детей с ООП, индивидуальный подход, особый подход к детям, которые не могут ориентироваться в обществе и усваивать учебные программы, индивидуальное обучение, дистанционное обучение (44,2 %). То есть инклюзивность определяют, скорее как отдельные мероприятия в образовании, а не системный подход, который требует изменения ценностных ориентиров и профессиональных компетенций учителя;

- как обучение «особых» и обычных детей в одном классе (29,4 %). Понимание, при котором дети делятся на 2 категории, используются ярлыки, а значит, присутствует элемент дискриминации;

- как образование детей с нарушениями развития (26,4 %), видимо подменяя понятия инклюзивного и специального образования, или объединяя их в своем сознании. Такая подмена и объединение имеет место в структуре деятельности органов управления образования, в выступлениях и отчетах специалистов управлений образования, в СМИ.

Отвечая на второй вопрос анкеты, правильно и конкретно назвать потребности ученика, которые можно отнести к особым образовательным потребностям, смогли только 23,5 % учителей. Ими были названы потребности в безбарьерной среде, в индивидуальной или облегченной программе, в особом режиме занятий, индивидуальном подходе, специальных методах обучения.

Столько же учителей, в качестве особых, назвали общие для всех учащихся потребности: «потребности в учебной деятельности, в общении, в получении знаний среди одноклассников».

15% учителей дали ответы общего характера, например такие: «особые образовательные потребности – это поддержка детей с ООП, включение в образовательный процесс, специальная организация учебного процесса», т.е. без указания на потребности в конкретных услугах и действиях учителя в учебном процессе, которые могут облегчить детям процесс учения.

Остальные учителя затруднились дать ответ на этот вопрос, несмотря на то, что словосочетание «особые образовательные потребности» используется в наименовании группы учащихся, которые в настоящее время находятся в центре внимания общественности в связи с развитием идей инклюзивности общего образования.

Таким образом, анализ ответов учителей на первые два вопроса, позволяет сделать суждение об актуальности разъяснительной работы о сути инклюзивного образования как политике государства, как праве на качественное образование без дискриминации для каждого ученика, как ориентированности школы на разнообразие возможностей в обучении, которая предполагает придание гибкости всей системе образования в целом, что должно отразиться и на деятельности учителя.

Отвечая на третий вопрос о помощи в учебном процессе школьникам с ООП, в качестве основного лица, оказывающего помощь ученику в обучении, были названы:

- учитель (29,4% учителей),
- узкие специалисты (23,5%),
- учитель и специалисты, учитель и одноклассники, учитель, одноклассники, родители (12,7 %).

Не смогли сформулировать свой ответ 20 % учителей. Таким образом, более половины учителей не осознают своей ведущей роли в поддержке ученика с ООП, а вместе с этим и ответственности за успешность его обучения и социализации.

Описать конкретные приемы помощи на уроке детям с ООП смогли менее четверти опрошенных (23,5%). В числе приемов названы - объяснение учебного материала в доступной форме, адаптация учебного материала, составление индивидуальных заданий, отработка с учениками пропущенного материала, определение места для ученика в классе за первой партой.

14,7 % учителей дали ответы общего и неопределенного характера, например, «дифференцированный подход, индивидуальная работа, обучить программе обновленного содержания, определение минимального объема знаний, создание специальных условий». 29, 4 % респондентов не смогли дать ответа на этот вопрос. Видимо ими работа в классе с такими учениками строится без учета их трудностей и возможностей.

Ответы на вопросы пятого пункта предполагали анализ учителем своей работы в классе с учениками с ООП. Это важно для определения направлений собственного профессионального развития в целях обеспечения качественного образования каждому ученику класса. Выяснилось, что, по мнению учителя, в работе с детьми с ООП у него получается хорошо, в чем проявляются затруднения и что не получается совсем.

а) Что в работе с детьми с ООП получается «хорошо»?:

- общаться с учеником, наладить контакт (26,4);
- создать дружелюбную атмосферу в классе (5,8 %);
- работать с родителями (5,8 %);
- доступно объяснять учебный материал (5,8 %);
- создавать условия для обучения, индивидуально работать с учеником (5,8 %).

Большая часть учителей назвала навык установления доверительных, дружеских отношений между учителем и учеником. Это очень важно. Но помощь ученику не может ограничиваться только этим. К сожалению, доступно объяснять учебный материал могут только 5,8 % опрошенных учителей, столько же считают, что могут индивидуализировать процесс обучения. Половина учителей затруднились ответить на этот вопрос.

б) Что в работе с детьми с ООП вызывает затруднения?

И на этот вопрос половина учителей не смогли дать ответа.

Остальные учителя в качестве трудностей назвали очень важные конкретные умения, которые можно расценивать, как профессиональный запрос:

- составление индивидуальной программы,
- изготовление раздаточного материала,
- выбор подходящих методов обучения,
- определение причины трудностей в обучении,
- объяснение учебного материала,
- оценивание достижений,
- в работе с трудным поведением ученика.

в) Что в работе с детьми с ООП совсем не получается?

70,5% учителей не дали ответа на этот вопрос. Зато остальные учителя назвали конкретные и очень важные проблемы:

- преодолеть пробелы в усвоении учебного материала,
- уделить внимание ребенку с ООП во время объяснения нового материала,
- критериальное оценивание достижений,
- включить ученика в работу на уроке,
- помочь ребенку преодолеть трудности в обучении,
- объяснить так, чтобы ребенок понял,

- добиться результатов обучения, когда ученик устает на уроке,
- научить говорить, читать, писать, считать ребенка с ООП,
- объяснить конкретные темы, например, по математике среди которых: умножение, площадь и объем геометрических фигур и тел.

Количественные показатели ответов на пятый пункт анкеты позволяют сделать предположение о том, что большая часть учителей испытывают постоянные трудности в оказании конкретной помощи ученикам с особыми образовательными потребностями: в доступном объяснении учебного материала, подготовке индивидуальных материалов, преодолении пробелов в знаниях, оценивании достижений, составлении индивидуальной программы. Лучше всего у учителей получается установление контакта с детьми.

Вместе с тем, значительная часть опрошенных учителей затруднилась выполнить анализ собственной деятельности, связать ее с успешностью школьников на уроке. Можно предположить, что по этим причинам ответ на шестой пункт анкеты: «в каких умениях нуждаюсь» вызвали затруднение у половины опрошенных учителей. Они не смогли сформулировать знания, умения, навыки, которые им необходимы в работе с детьми с ООП. Возможно, что учителя не связывают специфику своей профессии с необходимостью постоянного саморазвития и обучения в течение всей жизни. Возможно, это объясняется фактом, что большая часть учителей не считает себя главным лицом в педагогической поддержке ученика с ООП.

Из ответов на последний вопрос анкеты мы узнали к кому за помощью обращаются учителя в случаях затруднений. Важно, что в каждой школе есть служба психолого-педагогического сопровождения, специалисты которой должны работать в тесном взаимодействии с учителями. Однако результаты опроса показали, что только 47% учителей обращаются к ним за помощью. 23,5% решают проблемы самостоятельно, остальные участники анкетирования ищут ответы на свои вопросы в нормативных документах, в интернете, общаясь с коллегами, обращаясь к завучу, изучая методические рекомендации.

Выводы.

В результате анализа данных анкетирования было установлено, что большая часть учителей не берут на себя ответственность за обеспечение качественного образования школьников с ООП, обучающихся в классе. Им было нечего сказать в ответ на вопросы, что из способов поддержки получается хорошо, в чем выражаются трудности и что не получается совсем. Та часть учителей, которая пытается оказать помощь учащимся в классе, испытывает трудности в реализации всех компонентов учебного процесса: содержания (отбор доступного учебного материала), деятельности учителя (выбор методов и приемов), деятельности учащихся (руководство деятельностью учащихся со стороны учителя), оценки достижений, а также

системообразующего компонента учебного процесса, каковым является целеполагание.

Проблемы с целеполаганием в зоне ближайшего развития ученика были обнаружены у учителей в ходе практической работы, которая была предложена им в ходе курсовой подготовки. Учителя затруднялись в выборе из целей типовой программы таких, которые доступны ученику их класса, не могли выполнить модификацию, упрощение целей с учетом трудностей, которые ученик испытывает на уроке и его реальных возможностей.

Можно предположить, что привычка формулировать цели на уроке «от учителя», а не «от ученика», так и не преодолена в практике работы учителей, охваченных анкетированием, несмотря на переход к критериальной системе оценивания учебных достижений и внедрении обновленного содержания среднего образования, в котором учебные цели формулируются операционально в виде ожидаемых результатов, т.е. в виде описания деятельности ученика.

При выполнении упражнений на составление учебной программы для учащегося своего класса учителя формулировали цели в виде тематического планирования, т.е. использовали наименования учебных тем, а не описание навыков и умений, которые должны быть сформированы у школьников в результате изучения этих тем. Т.е. отсутствует навык планирования учебного курса посредством ожидаемого результата от обучения, а именно он востребован в ситуации развития инклюзивности общего образования. Он тесно связан с решением задачи индивидуализации обучения, с удовлетворением особых образовательных потребностей.

Учителю нужно научиться «видеть» ученика в классе и руководить его познавательной и учебной деятельностью с учетом актуального уровня владения учебным материалом и зоны ближайшего развития. Результативное обучение и развитие школьника возможно только на основе педагогической диагностики актуального уровня и зоны его ближайшего развития. В идее обновления содержания среднего образования такая диагностика включена в образовательный процесс в виде формативного оценивания. Однако осуществление этой функции, и ее роль для обеспечения качественного обучения школьников, видимо, осталась непонятой учителями.

Изучение состояния поддержки ученика с ООП учителями начальных классов позволяют определить содержание курсов повышения квалификации для этой категории педагогов. Содержанием курсов должны стать ответы на те вопросы, которые названы учителями в качестве вызывающих трудности в реальном учебном процессе. Они же должны стать содержанием образовательных программ подготовки учителей в вузе.

3.3 Анализ состояния педагогической поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях специального класса

Обучение школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе, в соответствии с нормативными документами, может быть организовано в общем классе, или в специальном классе по видам нарушений развития у учащихся.

Начиная с 1981 года, в общеобразовательных школах Республики Казахстан начали открываться специальные классы для самой многочисленной категории школьников с отклонениями в развитии, которыми являются дети с задержкой психического развития. В настоящее время в Казахстане насчитывается более 1 300 таких классов.

Обучение школьников с ООП в специальном классе предполагает создание специальных условий, которые направлены на сохранение здоровья, обеспечение успешной социализации и усвоение академических знаний в объеме государственного общеобязательного стандарта. Такими условиями являются: малая наполняемость класса (12 человек); обучение в соответствии со специальным учебным планом, включающим специальные занятия коррекционно-развивающей направленности и возможность индивидуализированной помощи по восполнению пробелов в знаниях; обучение по специальным учебным программам; использование специальных методов и приемов работы на уроке; помощь специалистов сопровождения: психолога, логопеда, специального педагога. К специальным условиям относят также обучение в первую смену и продленный день для полноценного выполнения домашних заданий и занятий со специалистами сопровождения.

Для изучения состояния педагогической поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях специального класса было предпринято анкетирование учителей общеобразовательных школ. Вопросы анкеты (Приложение В) были направлены на изучение созданных в школах и специальных классах условий в соответствии с существующими нормативными документами.

В анкетировании участвовали 176 учителей и 2 завуча 19 школ г. Алматы, в которых функционируют 97 специальных классов.

Было установлено, что специальные классы работают как в первую, так и во вторую смену на общих основаниях, не пользуясь никакими привилегиями.

Наполняемость классов от 2 до 12 человек. Из учителей, принявших участие в анкетировании подавляющее большинство (точного числа уста-

новить не удалось) не прошли специальных курсов повышения квалификации. По всей вероятности, такие курсы не прошли и завучи школ, о чем говорит тот факт, что за исключением одной школы, все остальные не используют специального учебного плана и специальных учебных программ для организации процесса обучения в специальных классах, лишая детей поддержки, которая предусмотрена этими нормативными документами.

Продленный день не предусмотрен ни в одной из школ. Со слов анкетуемых учителей школьники получают поддержку специалистов сопровождения, по крайней мере, психолога школы. Такую же поддержку иногда получают и учителя классов.

Школьные библиотеки либо не оснащены, либо оснащены недостаточно нормативными документами, методической и учебной литературой. Учителя отмечают, что материалы регулярных учебников недоступны пониманию школьников с ЗПР, особенно старших классов. По мнению учителей, школьникам требуются специальные рабочие тетради с адаптированными заданиями и упражнениями.

Потребность в консультациях по вопросам обучения и воспитания школьников рассматриваемой категории назвали практически все опрошенные учителя. Актуальными вопросами для обсуждения на семинарах были названы следующие:

- методики обучения учащихся с ЗПР;
- программа обучения школьников с ЗПР;
- методика проведения коррекционных занятий;
- организация индивидуального подхода;
- содержание нормативной базы;
- организация образовательного процесса в специальных классах в рамках обновленного содержания.

Таким образом, изучение организационных вопросов обучения школьников с ООП в специальных классах на примере общеобразовательных школ г. Алматы позволяет заключить, что основные условия, которые должны быть обеспечены при открытии специальных классов, в школах не созданы.

По непонятным причинам не используются специальные учебные планы и программы, хотя это требование указано в информационно-методическом письме об организации учебного процесса в учебном 2019-20 году. Учителя не используют специальных методов обучения и индивидуального подхода по причине отсутствия необходимых профессиональных компетенций.

Режим функционирования классов не учитывает низкую умственную работоспособность учеников и не обеспечивает им охранительного педагогического режима. В такой ситуации ожидать успешного усвоения учебного материала и формирования социальных навыков и поведения школьниками не приходится.

Не соответствующая нормативам наполняемость классов (2, 3, 4 ученика) не способствует решению задачи формирования навыков коммуникации у школьников, имеющих трудности в усвоении социальных умений и относящихся к группе риска появления девиантного поведения.

Функционирование классов с наполняемостью ниже предусмотренных нормативов, в которых не созданы необходимые условия может рассматриваться как ничем не обоснованная сегрегация учеников по признаку успешный/неуспешный в учебе. Такая ситуация только усугубляет стресс, вызванный трудностями в обучении и чувством собственной неполноценности, которой испытывает ученик. Она провоцирует формирование отрицательных личностных качеств, ухудшение психосоматического здоровья и тормозит его социализацию. Особенно эмоционально тяжело это воспринимается подростками. У них падает учебная мотивация, появляется агрессивное поведение, на которое некоторые учителя указали в анкетах.

Функционирование специального класса со списочным составом 2, 3, 4 ученика, может быть рассмотрено также как неэффективное расходование государственных средств. Эти учащиеся, наверняка могли бы стать учениками обычных классов, обучаться в среде сверстников, получать индивидуальную помощь учителя и специалистов сопровождения. Этому способствует идея внедрения инклюзивного образования в РК.

Можно заключить о необходимости не только информационной и курсовой поддержки общеобразовательных школ со специальными классами, но и о необходимости квалифицированного контроля над их деятельностью. Этот вопрос напрямую связан с реализацией права школьников с ЗПР на получение качественного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщение результатов изучения состояния психолого-педагогической поддержки школьников с особыми образовательными потребностями позволяет сформулировать следующие выводы:

- организация помощи ученику с ООП специалистами сопровождения, основана на медицинской модели, которая имеет место в специальных организациях образования. Механический перенос в общее образование модели психолого-педагогического сопровождения школьников, который имеет место в специальных школах, как показывает практика, не имеет эффективности;

- большая часть учителей не берут на себя ответственность за обеспечение качественного образования школьников с ООП, обучающихся в классе. Та часть учителей, которая пытается оказать помощь учащимся в классе, испытывает трудности в реализации всех компонентов учебного процесса: содержания (отбор доступного учебного материала), деятельности учителя (выбор методов и приемов), деятельности учащихся (руководство деятельностью учащихся со стороны учителя), оценки достижений, а также системообразующего компонента учебного процесса, каковым является целеполагание. Результативное обучение и развитие школьника возможно только на основе педагогической диагностики актуального уровня и зоны его ближайшего развития. В идее обновления содержания среднего образования такая диагностика включена в образовательный процесс в виде формативного оценивания. Однако осуществление этой функции, и ее роль для обеспечения качественного обучения школьников, видимо, осталась учителями непонятой;

- изучение организационных вопросов обучения школьников с ООП в специальных классах общеобразовательных школ показало, что основные условия, которые предполагаются при открытии специальных классов, в школах не созданы. Не используются специальные учебные планы и программы. Учителя затрудняются в выборе методов обучения и осуществлении индивидуального подхода по причине отсутствия необходимых профессиональных компетенций. Наполняемость классов, в ряде случаев, ниже нормативной.

Режим функционирования классов не учитывает низкую умственную работоспособность учеников и не обеспечивает им охранительного педагогического режима. В такой ситуации ожидать от школьников с ООП успешного усвоения учебного материала и формирования социальных навыков и приемлемых в обществе норм поведения не приходится.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ К РЕШЕНИЮ ВЫЯВЛЕННЫХ ПРОБЛЕМ

В рассмотренной ситуации видится важной проблема оказания профессиональной поддержки учителям общеобразовательных школ посредством семинаров, консультаций и курсов повышения квалификации.

Стратегически важным считаем изменение подходов в подготовке будущих учителей общеобразовательных школ к педагогическому сопровождению детей с особыми образовательными потребностями. В настоящее время эта подготовка осуществляется за счет введения в качестве обязательной для всех педагогических специальностей дисциплины «Инклюзивное образование» в объеме 3 кредитов в том числе: лекции - 15 часов; практические (лабораторные) занятия: 15 часов; СРСП: 15 часов, СРС: 45 часов.

Изучение цели, задач дисциплины и ожидаемых результатов позволяет заключить, что содержание рассматриваемого учебного предмета в целом не отражает основной сути понятия «инклюзивное образование», дает будущим учителям узкое понимание принципа инклюзивности общего образования, обращая внимание учителей только на детей с нарушениями развития. О других категориях, также нуждающихся в педагогической поддержке в процессе обучения, не сообщается. Имеет место подмена инклюзивности общего образования содержанием курса специальной педагогики. Но учитель общеобразовательной школы не будет и не должен выполнять функции дефектолога.

Такая трактовка инклюзивного образования основывается на клинико-дефектологическом (медицинском) подходе к организации образовательного процесса. Об этом говорит также терминология, используемая в программе: «дефект, особый ребенок, коррекционная работа», использование которых в рамках, ратифицированных Республикой Казахстан Конвенций ООН, рассматривается как проявление дискриминации. Это серьезный недостаток содержания учебного предмета. В то время, как методологической основой развития общего образования исходя из принципа инклюзивности, является социально-педагогический подход, при котором в центре внимания не дефекты, не нарушения в развитии, а особые образовательные потребности ребенка, к которым относят: потребность в изменении учебного плана, учебной программы, методов обучения, оценки достижений и пр., то, что реально может и должен делать учитель общеобразовательной школы.

В содержании учебного предмета не предполагается раскрытие понятия особых образовательных потребностей, их перечня и характеристик, не ставится задачами вооружения учителя специальными методами и приемами

ми работы в классе, навыками адаптации учебной программы, составления индивидуальной программы на основе оценки потребностей ученика, которые только и позволяют реализовать «инклюзивную образовательную среду» (о которой так много говорится в программе).

Будущий учитель должен научиться работать в команде с другими учителями и специалистами психолого-педагогического сопровождения. Эти навыки могут быть сформированы только на практических занятиях и в период педагогической практики, так же, как и умения наблюдать за учениками в классе, проводить на основе наблюдений оценку их потребностей и возможностей.

Второй недостаток программы учебной дисциплины – это отсутствие контекста, в котором на современном этапе развивается инклюзивная образовательная практика в общем образовании, имеются в виду основные идеи и ценности обновления содержания среднего образования и такая его важная составляющая, как критериальная система оценивания достижений. Критериальная система оценивания в двух ее формах: формативном и суммативном оценивании – является педагогическим инструментом определения особых образовательных потребностей и мониторинга качества обучения школьников, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями. Ответ на вопрос: «Как использовать этот инструмент в ситуации разнообразия возможностей обучающихся?» также должен стать содержанием рассматриваемого учебного предмета.

Таким образом, подготовка будущих учителей к реализации идей инклюзивности общего образования должна быть построена на основе социально-педагогической модели организации образовательного процесса для лиц с особыми образовательными потребностями, которая предполагает придание гибкости образовательному процессу в массовой школе. Информация о причинах появления особых образовательных потребностей, их характеристика, оценка и удовлетворение должна быть интегрирована в дисциплины психолого-педагогического цикла образовательной программы подготовки учителей. А именно: в курс возрастной психологии и школьной гигиены, физиологии, истории педагогики, дидактики и теории воспитания, методик преподавания отдельных школьных предметов. Только такой подход позволит сформировать у студентов правильное понимание сути инклюзивного образования и обеспечить реализацию политики в области образования, закрепленной в Законе РК «Об образовании»[2].

Отдельная дисциплина «Инклюзивное образование» в настоящее время потеряла свою актуальность и может рассматриваться, как фактор, тормозящий развитие инклюзивной образовательной практики, которая имеет место в организациях образования страны, поскольку инклюзивное образование – это развитие общего образования, а не отдельная, независимая от него, система.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Закон РК. «О правах ребенка в Республике Казахстан»: принят от 8 августа 2002 года № 345-II (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.04.2019 г.).

2 Закон РК. «Об образовании»: принят 27 июля 2007 года, №319 (с изменениями и дополнениями по состоянию на 19.04.2019 г.

3 Всеобщая Декларация прав человека. ООН, 1948.URL:<https://www.un.org/ru/universal-declaration-human-rights/index.html>

4 Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования: принята 14 декабря 1960 года Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки в культуры. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml

5 Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года.

6 Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года.URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml

7 Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями: принята 7-10 июня 1994 года, Саламанка, Испания. - URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka

8 Открытое досье по инклюзивному образованию. Материалы в помощь менеджерам и администраторам. -ЮНЕСКО, 2003г.- Электронный ресурс: <https://docplayer.ru/25826152-Otkrytoe-dose-po-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-materialy-v-pomoshch-menedzheram-i-administratoram.html>

9 Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. -ЮНЕСКО, 2009. - Электронный ресурс: http://www.inclusive-edu.ru/content/File/knigi/rukovodyaschie_principy.pdf?PHPSESSID=e44a3d263041be8d9e8d488c3d9989d4

10 Школы для всех. Фонд «Спасите детей»/пер. англ.-2002 г.

11 Тони Бут, Мэл Эйнскоу. Показатели инклюзии: практическое пособие /пер. с англ.; под ред. М.Перфильева. -М.: РООИ Перспектива, 2007.

12 Гэри Банч. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе/пер. с англ. - М.: Прометей, 2005.

13 Гэри Банч. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса: пособие для учителей/пер. с англ.; под ред. Н.В.Борисова. -/М.: РООИ Перспектива, 2008.

14 Дэвид Митчелл. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / пер. с англ.- М.: РООИ Перспектива, 2011 г.- 138 с.

15 Ричерд Райзер. Социальный и медицинский подходы к инвалидности// Invisible Children/ Report of Joint Conference on Children? ImagefindDisabilitiesheldonMach 1.- 1995.-П. 55-56.

16 Борисова Н.В и др.Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования: сборник материалов. -М.: РООИ Перспектива, 2012 г.- 115 с.

17 Ямбург Е.А., Забрамная С.Д. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации. Практико-ориентированная монография. М.: Бослен. - 2013 г.– 255 с.

18 Горшкова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии// Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-3.

19 Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании //М.: Педагогика. – 1996.

20 Семаго Н.Я Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. - М.: ЦентрШкольная книга. -2010. - 208 с.

21 Калягин В.А., Матасов Ю.Т., Овчинникова Т.С. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. -СПб.: КАРО,2005.-240 с.

22 Перфильева М.Ю., Симонова Ю.П. Прушинский С.А. Участие общественных организаций людей с инвалидностью в развитии инклюзивного образования.- М.: РООИ Перспектива. - 2012. – 66с.

23 Указ Президента Республики Казахстан.Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года: утв. 15 февраля 2018 года, № 636.

24 Приказ МОН РК.Типовые правила деятельности организаций среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего):30 октября 2018 г., № 595.

25 Приказ МОН РК.Типовые правила деятельности видов специальных организаций образования:утв. 14 февраля 2017 года, № 66.

26 Типовые учебные планы начального образования для учащихся с ограниченными возможностями:утв. приказом МОН РК 24 ноября 2017 года, № 592.

27 Типовые учебные планы (обновленного содержания) основного

среднего образования для учащихся с ограниченными возможностями: утв. приказом МОН РК 18 августа 2017 г., №422.

28 Типовые учебные программы для обучающихся с ограниченными возможностями 0-4 классов уровня начального образования по обновленному содержанию: утв. приказом МОН РК от 27 июля 2017 года, № 352.

29 Типовые учебные программы для обучающихся с ограниченными возможностями 5-10 классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию: утв. приказом МОН РК от 20 сентября 2018 года, № 469.

30 Типовые правила проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся в организациях образования, реализующих учебные программы начального, основного среднего, общего среднего образования: утв. приказом МОН РК от 18 марта 2008 г. № 125 с изменениями от 14 июня 2018 г.

31 Методические рекомендации по системе критериального оценивания учебных достижений детей с ограниченными возможностями. -Астана: НАО им. Ы.Алтынсарина, 2015 г.

32 Елисеева И.Г., Даурцева Г.Ю., Заславская С.А. Методика педагогической диагностики (текущего контроля) учебных достижений младших школьников с задержкой психического развития: методические рекомендации. – Алматы: ННПЦКП КП, 2018. - 69 с.

33 Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии: письмо МОН от 16 марта 2009 года № 4-02-4/450.

34 Психолого-педагогическое сопровождение и оказание поддержки учащимся с особыми образовательными потребностями в школах на краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной основе: методические рекомендации. – Астана: НАО им. Ы.Алтынсарина, 2015г.

35 Создание школьных консилиумов и обеспечение всесторонней поддержки детей с особыми образовательными потребностями: методические рекомендации. - Астана: НАО им. Ы.Алтынсарина, 2015 г.

36 Разработка рекомендаций по организации обучения детей с особыми образовательными потребностями по 8 категориям в условиях инклюзивного образования. –Астана: НАО им. Ы.Алтынсарина, 2016 г.

37 Положение о психолого-педагогическом консилиуме в организациях образования. – Астана: НАО им. Ы.Алтынсарина, 2016 г.

38 Положение о ресурсном центре инклюзивного образования. -Астана: НАО им. Ы.Алтынсарина, 2016 г.

39 Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном процессе.- Астана: НАО им. Ы.Алтынсарина, 2018г.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета для специалистов психолого-педагогического сопровождения школьников с особыми образовательными потребностями

Уважаемые коллеги!

Для определения потребностей в методической поддержке специалистов службы психолого-педагогического сопровождения просим Вас отметить в анкете галочкой пункты, с которыми Вы согласны, пункты, которые соответствуют Вашим действиям.

1. Ожидаемый результат (цель) индивидуальных/групповых занятий со специалистом СППС

1) Считаю, что главным результатом работы специалистов (логопед, психолог, дефектолог) с учеником с ООП (особыми образовательными потребностями) является (нужное подчеркнуть):

- ученик с удовольствием посещает индивидуальные/групповые занятия со специалистом сопровождения;

- ученик активен на индивидуальных/групповых занятиях со специалистом;

- ученик проявляет активность на уроках в классе;

- ученик имеет успех в усвоении учебного материала на уроке.

2. Обследование

1) При обследовании ученика с ООП изучаю все сферы его развития, чтобы составить общую картину (профиль) развития.

2) При обследовании ученика договариваемся со специалистами, какую сферу развития ученика изучает каждый.

3) Другое: _____

4) Не испытываю затруднений/ иногда испытываю затруднения/ постоянно испытываю затруднения (нужное подчеркнуть) в выборе диагностических методик для проведения углубленного обследования ученика.

3. Анализ результатов обследования ученика

1) Анализ результатов моего обследования ученика выполняю самостоятельно, независимо от других специалистов сопровождения. Всегда/ иногда/никогда не изучаю (нужное подчеркнуть) интересы ученика, положительные качества, сильные стороны его развития.

2) При анализе результатов обследования ученика не испытываю затруднений/иногда испытываю затруднения/ всегда затрудняюсь/ (нужное подчеркнуть) в определении главной причины трудностей в учении.

3) Анализ результатов, полученных при обследовании ученика, обсу-

даем со специалистами. Каждый специалист дополняет своими сведениями общую картину.

4) При обсуждении результатов обследования обязательно/ иногда/ никогда не обсуждаем (нужное подчеркнуть) интересы ученика, положительные качества, сильные стороны его развития.

4. Планирование работы

1) Планирую коррекционно-развивающую работу с учащимися самостоятельно, не прибегая к помощи и советам коллег, не обсуждая с ними содержание моей и их работы с учениками.

2) Планируя работу с учеником всегда /иногда/ никогда не обсуждая (нужное подчеркнуть) с учителем учебные трудности ученика в классе.

3) Планируя индивидуальную работу с учеником, обсуждаем со специалистами направления работы, которые определил каждый специалист.

4) Планируя индивидуальную работу с учеником, вместе со специалистами определяем направления и формулируем цели работы, потом распределяем долю участия каждого специалиста в достижении коррекционно-развивающих целей.

5) Планируя индивидуальную работу с учеником учитываю запрос учителя, учитываю запрос родителей.

5. Мониторинг результатов

1) Результаты своей работы с учеником определяю: на коррекционных занятиях с помощью диагностических заданий/ посещая уроки, наблюдая ребенка в учебном процессе/ изучая тетради/в беседе с учителем/ в беседе с родителями/ в беседе с самим учеником (нужное подчеркнуть).

6. *Испытываю потребность в таких профессиональных знаниях и навыках как:*

*Анкету заполнил: психолог, педагог-дефектолог, логопед
(нужное подчеркнуть)*

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Анкета для учителей общеобразовательных школ

Уважаемые коллеги!

Для определения потребностей в информационной и методической поддержке учителей просим вас ответить на вопросы анкеты как можно точнее и конкретнее.

1. В моем понимании инклюзивное образование – это _____

2. Я думаю, что особыми образовательными потребностями (ООП) являются потребности ученика (очень конкретно указать) в: _____

3. Я думаю, что основную помощь в учебном процессе ученик с ООП должен получать от ... _____, потому, что ... _____

4. В моем классе всего ... (указать кол-во) учеников, среди них ... (указать кол-во) учеников с ООП, которые имеют рекомендации ПМПК.

Кроме того, в моем классе еще ... учеников, которые испытывают трудности в обучении.

5. Моя помощь ученикам с ООП заключается в (перечислить): _____

При поддержке ученика у меня хорошо получается: _____

При поддержке ученика затруднения испытываю в _____

Совсем не получается: _____

Нуждаюсь в таких умениях, как: _____

6. За помощью в работе с учениками с ООП обращаюсь к: _____

Спасибо!

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Анкета учителей специальных классов

1. Школа № _____
2. _____ класс для детей _____ (указать категорию)
3. Кол-во учащихся в классе: _____
4. Обучение осуществляется в первую/ вторую смену
(нужное подчеркнуть)
5. Наличие продленного дня: да/нет (нужное подчеркнуть)
6. Обучение осуществляется:
 - по общеобразовательному /специальному учебному плану
(нужное подчеркнуть)
 - по общеобразовательным /специальным учебным программам
(нужное подчеркнуть)
7. Учащиеся класса получают помощь (нужное подчеркнуть): логопеда, психолога, специального педагога.
8. Учительница класса прошла курсы повышения квалификации по вопросам обучения детей с отклонениями в развитии в _____ году.
9. Потребность в курсах повышения квалификации: есть/нет
(нужное подчеркнуть).
10. Учительница класса получает помощь от специалистов школы (логопед, психолог, специальный педагог) по вопросам обучения детей: постоянно, иногда, никогда (нужное подчеркнуть).
11. Потребность в консультациях на постоянной основе по вопросам организации и методике обучения учащихся специального класса: есть/нет
(нужное подчеркнуть)
12. Школьная библиотека оснащена нормативными документами, методической и учебной литературой по вопросам обучения школьников с отклонениями в развитии: да/нет (нужное подчеркнуть)
13. Какие вопросы нужно обсудить на семинарах (перечислить):

Спасибо!

