

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України
Проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

Т. САК

**Індивідуальне оцінювання
навчальних досягнень учнів
з особливими освітніми потребами
в інклюзивному класі**

Київ — 2011

Серія «Інклюзивна освіта»

УДК 373.3/.5.043.2-056.2/.3:37.091.26(073+075)

ББК 74.202.42+74.202.8

I-60

*Навчально-методичний комплекс рекомендовано
Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України*
(навчальна програма курсу — лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/11-5607 від 5.07.2011 р. та методичний посібник — лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/11-5606 від 5.07.2011 р.).

Рецензенти:

Засенко В. В. — доктор пед. наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту спеціальної педагогіки НАПН України;

Бондарчук О. І. — доктор психол. наук, завідувач кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»;

Шиян Р. Б. — канд. біол. наук, завідувач кафедри освітньої політики, директор Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Єфімова С. М. — старший викладач кафедри освітньої політики Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Розробка та друк навчального курсу та методичного посібника «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» здійснено за підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку (CIDA) в рамках українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

I-60

Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т. В. Сак. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. — 168 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).

ISBN 978-966-2432-14-5

У навчально-методичному комплексі представлено навчальну програму курсу «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» та науково-методичний посібник «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі».

Зміст програми розроблено на модульній основі. У пояснювальній записці подається мета, завдання, очікувані навчальні результати та навчальна стратегія курсу. Дається розгорнутий зміст кожного модуля, який доповнюється рекомендованою літературою; визначено теми доповідей і список додаткової літератури.

У науково-методичному посібнику представлено відомості, які висвітлюють зміст кожного з трьох модулів навчальної програми. Розглядаються особливості контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі; індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами на основі індивідуального навчального плану; індивідуальне оцінювання розвитку соціальної компетентності учнів в інклюзивному класі. Розглядаються особливості особистісного і пізнавального розвитку дітей з особливими освітніми потребами різних нозологій, можливі напрямки психокорекційної роботи з описаними категоріями дітей в інклюзивному класі.

Розраховано на слухачів у закладах післядипломної педагогічної освіти вчителів загальноосвітніх шкіл, спеціальних психологів, корекційних педагогів.

УДК 373.3/.5.043.2-056.2/.3:37.091.26(073+075)

ББК 74.202.42+74.202.8

© Сак Т. В., 2011.

© Українсько-канадський проект
«Інклюзивна освіта для дітей

з особливими потребами в Україні», 2011.

ISBN 978-966-2432-14-5

ЗМІСТ

Передмова	5
НАВЧАЛЬНИЙ КУРС	
«ІНДИВІДУАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ»	7
Навчальний план	12
Модуль 1: Контроль й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі	13
Модуль 2: Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі ...	15
Модуль 3: Індивідуальне оцінювання розвитку соціальної компетентності учнів в інклюзивному класі	17
НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК	
«ІНДИВІДУАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»	21
РОЗДІЛ I. Контроль й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі	22
1.1. Дидактичний зміст контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі	22
1.2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з різними типами порушень психофізичного розвитку	27
1.3. Особливості безбального оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами у першому класі	34
1.4. Якісні показники індивідуального оцінювання. Технологія портфоліо.	39
1.5. Тестування у навчанні дітей з особливими освітніми потребами	48
РОЗДІЛ II. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі	54
2.1. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами як основа оцінювання навчальних досягнень в інклюзивному класі	54

2.2. Навчально-дидактичне забезпечення в інклюзивному класі . . .	62
2.3. Особливості добору й застосування наочних засобів навчання на уроці в інклюзивному класі	64

РОЗДІЛ III. Індивідуальне оцінювання розвитку соціальної компетентності учнів в інклюзивному класі 68

3.1. Індивідуальне оцінювання соціальних вмінь учнів з особливими освітніми потребами	68
3.2. Партнерська співпраця шкільного психолога й учителя інклюзивного класу	74

Корисні ресурси	79
---------------------------	----

Додатки	156
-------------------	-----

Список посилань	158
---------------------------	-----

Анотації навчальних курсів і посібників, розроблених та виданих у рамках канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»	160
--	-----

Передмова

Науково-методичний комплекс присвячений питанню індивідуального оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Актуальність окресленої проблеми обумовлена впровадженням інклюзивного навчання у загальноосвітні школи України, відтак розробленням новітніх технологій навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Одним з ключових моментів інклюзії є повноцінне включення дитини з особливими освітніми потребами у шкільне життя — у навчальну діяльність на уроці, у життя класу й школи в поза урочний час. Для цього потрібно адаптувати освітній простір: диференціювати навчальний процес, для кожної дитини розробити індивідуальний навчальний план, дібрати відповідне навчально-дидактичне забезпечення, застосовувати найбільш ефективні традиційні й адекватні новітні технології навчання, отже зробити так, щоб були враховані потреби й особливості кожної дитини, як з особливими освітніми потребами, так і здорової. У цьому ключі чільне місце посідає оцінювання навчальних досягнень учнів. Саме індивідуальне оцінювання безпосередньо пов'язане з реальними відомостями про досягнуті навчальні результати в інклюзивному класі, воно надає інформацію про ефективність роботи вчителя, команди фахівців, які залучені до інклюзивного процесу у школі.

Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі має системний характер. Знання, необхідні для його застосування, можна представити трьома складовими.

Перша складова — охоплює знання про сутність контролю й оцінки навчальної діяльності, зокрема знання про особливості кількісного й якісного оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, що реалізовані у критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів з різними типами порушень психофізичного розвитку. У цьому ж ключі актуальною видається проблема готовності до шкільного навчання дітей з особливими освітніми потребами, безбальне оцінювання і формування самоконтролю у навчальній діяльності молодшого школяра. Чільне місце займає питання якісного оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема технологія «Портфоліо», а також можливість і доцільність застосування тестів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Друга складова охоплює знання про індивідуальний навчальний план, як основу оцінювання навчальних досягнень учня з особливими освітніми,

психолого-дидактичні механізми складання і сутність командного підходу до його розроблення. Важливим видається технологія оцінювання навчальних досягнень, визначених у найближчих і віддалених цілях корекційно-розвивального навчання індивідуального плану, а також питання диференціації навчального середовища, зокрема адаптація навчально-дидактичного забезпечення до навчальних можливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку різних нозологій, яке відіграє вагомую роль у навчальному процесі й оцінці навчальних досягнень учнів.

Третя складова присвячена проблемі індивідуального оцінювання розвитку соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами. У цьому аспекті розглядається проблема соціальної компетентності (соціальних умінь) й особливості її формування у дітей з особливостями психофізичного розвитку різних нозологій. Важливе місце відводиться формуванню адекватної самооцінки й саморегуляції особистості дитини, технології оцінювання цих психічних новоутворень. Визначається сутність командного підходу до формування соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами; особливості співпраці вчителя і психолога у визначенні й реалізації завдань пов'язаних з формуванням соціальних умінь.

Окреслені напрямки представлені у змісті науково-методичного посібника.

НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ІНДИВІДУАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ»



Курс «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» є важливою складовою в системі курсів з інклюзивного навчання у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Курс, обсягом 18 годин, розроблено на модульній основі.

Передбачено три навчальні модулі:

1 — «Контроль й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі».

2 — «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі».

3 — «Індивідуальне оцінювання розвитку соціальної компетентності учнів в інклюзивному класі».

Програма курсу «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» передбачає аудиторні заняття: лекційні, семінарські, практичні та пропонує позааудиторні завдання.

За потреби використовуватиметься досвід вчителів-практиків.

Актуальність курсу визначається:

- запровадженням інклюзивної освіти в Україні;
- необхідністю впровадження ефективних освітніх технологій навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі.

Мета курсу — озброєння вчителів знаннями про контроль й оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі.

Завдання:

Систематизувати знання щодо:

- особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами різних категорій;
- завдань корекційно-розвивальної роботи у навчанні дитини з особливими освітніми потребами;
- сутності контролю й оцінки навчання учнів;
- проблеми кількісного й якісного оцінювання навчальних досягнень;
- соціальної компетентності учнів;
- сутності командної роботи.

Сформувані вміння (навички):

- реалізовувати завдання індивідуального контролю й оцінки навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі;
- розробляти індивідуальний навчальний план, як основу контролю й оцінювання навчальних досягнень;
- розробляти індивідуальний навчальний план на основі програми загальноосвітньої школи й загальноосвітньої спеціальної школи;
- застосовувати технологію безоцінного оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами у першому класі;
- застосовувати технологію портфоліо;
- формувати та оцінювати соціальні уміння в умовах диференційованого навчання;
- реалізовувати командні підходи і партнерську співпрацю з батьками й суміжними спеціалістами (психологом, логопедом, соціальним працівником тощо) з метою контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Очікувані навчальні результати:

Знання

- особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами різних категорій;
- завдань корекційно-розвивальної роботи у навчанні дитини з особливими освітніми потребами;
- сутності індивідуального контролю й оцінки навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі;
- сутності кількісного й якісного оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах диференційованого навчання;
- розвитку й індивідуального оцінювання соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами в навчальній діяльності;
- змісту командної роботи.

Вміння

- реалізувати завдання індивідуального контролю й оцінки навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі;
- розробляти індивідуальний навчальний план, як основу контролю й оцінювання навчальних досягнень на основі програми загальноосвітньої школи й загальноосвітньої спеціальної школи;
- застосовувати технологію безбального оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами у першому класі;
- застосовувати технологію портфоліо;
- формувати та оцінювати соціальні уміння в умовах диференційованого навчання;
- реалізувати командні підходи і партнерську співпрацю з батьками й суміжними спеціалістами (психологом, логопедом, соціальним працівником тощо) з метою контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Навчальна стратегія курсу

Реалізація окреслених завдань здійснюється шляхом:

- розгляду навчального матеріалу на лекціях;
- виконанням практичних завдань, спрямованих на реалізацію теоретично засвоєного навчального матеріалу;
- участі у семінарських заняттях з метою засвоєння узагальненого методу індивідуального контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами та його реалізації у практичних умовах.

Навчальний план

№ з/п	Теми	Кількість годин			
		Всього	л	с	п
I.	Контроль й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі	9	7	1	1
1.1.	Завдання індивідуального контролю та оцінки навчання учня з особливими освітніми потребами	2	2		
1.2.	Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з різними типами порушень психофізичного розвитку	2	2		
1.3.	Особливості безбального оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами у першому класі	2	1	1	
1.4.	Якісні показники індивідуального оцінювання. Технологія портфоліо	2	1		1
1.5.	Тестування у навчанні дітей з особливими потребами	1	1		
II.	Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі	5	1	2	2
2.1.	Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами як основа оцінювання навчальних досягнень в інклюзивному класі	1	1		
2.2.	Психолого-педагогічні механізми складання індивідуального навчального плану	2			2
2.3.	Викладання та оцінювання на основі індивідуального навчального плану	2		2	
III.	Індивідуальне оцінювання розвитку соціальної компетентності учнів в інклюзивному класі	4	1	2	1
3.1.	Соціальна компетентність (соціальні уміння) та особистість дитини з особливостями психофізичного розвитку	1	1		
3.2.	Індивідуальне оцінювання соціальних вмінь учнів з особливими освітніми потребами	2		2	
3.3.	Командний підхід до формування соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами	1			1
	Всього:	18	9	5	4

МОДУЛЬ 1. Контроль й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі

1.1. Завдання індивідуального контролю та оцінки навчання учня з особливими освітніми потребами.

Вступ до навчального курсу: програма, зміст роботи та очікування від курсу.

Сутність індивідуального контролю та оцінки навчання учня з особливими освітніми потребами. Функції контролю: діагностична, навчальна, діагностико-коригуюча, стимулюючо-мотиваційна, розвивально-виховна. Об'єкти контролю. Дидактичні принципи контролю (систематичність, всебічність, диференційованість та індивідуалізація, об'єктивність). Види контролю (попередній; поточний, тематичний, підсумковий).

Методи контролю (усна та письмова форми).

Література

1. *Амонашвили Ш. А.* Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности. // *Вопр. психологии* — 1975. — № 4. — С. 77–85.
2. *Амонашвили Ш. А.* Обучение, оценка, отметка. — М.: Знание, 1980.
3. *Басина Е. З.* Становление самооценки и образа Я. // *Особенности психического развития детей 6–7 летнего возраста* под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М.: Педагогика, 1988. С. 56–65.
4. *Липкина А. И.* Педагогическая оценка и её влияние на формирования личности неуспевающего школьника. // *Психологические проблемы неуспеваемости школьников.* / Под ред. Н. А. Менчинской. М.: Педагогика., 1971 — С. 20–56.
5. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. — К.: Генеза, 1999. — 368 с.

1.2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з різними типами порушень психофізичного розвитку.

Критерії оцінювання навчальних досягнень і навчально-пізнавальна діяльність учнів з особливими освітніми потребами. Критерії оцінювання навчальних досягнень з предметів інваріантної частини навчального плану (українська мова, читання, математика, ознайомлення з навколишнім світом і розвиток мовлення, природознавство, мистецтво, фізична культура, трудове навчання).

Література

1. *Вавіна Л., Засенко В., Колупаєва А., Сак Т., Софій Н., Таранченко О.* Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. — 2004. — 152 с.
2. *Сак Т. В.* Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із

- затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. К. — 2005. Актуальна освіта.
3. *Тарасун В.* Якісний, рівневий та поелементний підходи до оцінювання знань учнів. // Дефектологія. — № 4. — 2001.— С. 2–6.
 4. *Хохліна О. П.* Удосконалення змісту навчання та особливості оцінювання навчальних досягнень учнів допоміжної школи. // Дефектологія — 2002. — № 3. — С. 9–13.

1.3. Особливості безбального оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами у першому класі.

Готовність до шкільного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Безбальне оцінювання: сутність, вимоги, прийоми. Самоконтроль у навчальній діяльності дитини з особливими освітніми потребами: сутність, умови і прийоми формування.

Література

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка.// Изучение мотивации поведения детей и подростков./Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благондежиной. — М., Педагогика, 1972.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — СПб: Питер, 2004.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: Интор, 1996.
4. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. — М.: Дом педагогики, 1996.
5. Еремеева. В. Дошкольник становится школьником: [Психофизич.особенности первокласников] / В.Еремеева// Начальная школа (Первое сентября). — 2005. — 16–31авг. (№ 16).
6. Єременко І. Г. Готовність учнів допоміжної школи до навчання. — К., 1997.
7. Мартиненко І. В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання. — Дис. канд. психол. наук: 19.00.08. — К., 2007.
8. Сак Т. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів 1–2 класів в інклюзивному середовищі. //Дефектологія № 2., 2010, С.3–6.
9. Симановський А. Э. Безотметочное обучение: возможности и пути реализации. // Начальная школа плюс До и После. — 2003.— № 6.
10. Цукерман Г. А. Оценка без отметки. Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999.

1.4. Якісні показники індивідуального оцінювання. Технологія портфоліо.

Технологія якісного оцінювання навчальних досягнень — портфоліо. Вимоги до укладання портфоліо. Типи портфоліо. Облікове портфоліо вчителя інклюзивного класу початкової школи (мета, завдання, розділи). Портфоліо учня інклюзивного класу початкової школи (мета, завдання, розділи). Портфоліо учня основної школи (мета, завдання, розділи). Практика складання портфоліо.

Література

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М.: Просвещение, 1983.
2. Новикова Т. Г., Пинская М. А., Прутченков А. С., Федотова Е. Е. Портфолио в профильном обучении (Анализ зарубежного опыта). / Профильная школа, 2005.— № 5 С. 46–48.
3. Сак Т. В. Технологія портфоліо в інклюзивному класі //Дефектологія № 4. 2009, С. 6–10.
4. Сак Т. В. Види оцінювання навчальних досягнень учнів з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному класі //Дефектологія № 1., 2010, С.3–6.

1.5. Тестування в умовах інклюзії.

Педагогічна сутність тестування. Типи тестування: вхідне, поточне, тематичне. Зовнішнє незалежне оцінювання. Застереження щодо застосування тестів.

Література

1. Клайн П. Введение в психометрическое программирование: Справочное руководство по конструированию тестов. — Киев: ПАН Лтд, 1994.
2. Михалевская Г. И. Основы профессиональной педагогической грамотности. — СПб.: Изд-во «ЭГО», 2001.
3. Подласый И. П. Диагностика и экспертиза педагогических проектов. — Киев, 1998.
4. Сак Т. В. Тестування у спеціальній школі: доцільність, шляхи реалізації. Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. — 2009.—№ .4.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.
6. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного образования. — М.: Сентябрь, 2000.
7. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие. М.: Логос, 2007.
8. Pierangelo, R. &Giuliani, G.A. (2009). *Assessment in special education: A practical approach. Methods of Assessment and Testing Considerations (Ch.3).*[Індивідуальне оцінювання у спеціальній освіті: практичний підхід. Методика індивідуального оцінювання та міркування з приводу тестів] Upper Saddle River, NJ: Pearson.

МОДУЛЬ II. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі

2.1. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами, як основа оцінювання навчальних досягнень в інклюзивному класі.

Командний підхід до складання індивідуального навчального плану.
Зміст та структура індивідуального навчального плану.

Література

1. Сак Т. В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі// Дефектологія № 3., 2010, С.3-6.
2. Foreman P.J. Integration and Inclusion in Action, Sydney: Harcourt Brace & Company 2001.
3. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. /Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom. Routledge Falmer, London and New York, 2005.

2.2. Психолого-педагогічні механізми складання індивідуального навчального плану.

Складання індивідуального навчального плану на основі програми масової школи (навчальні досягнення, спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати).

Складання індивідуального навчального плану на основі програми спеціальної загальноосвітньої школи (навчальні досягнення, спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати).

Література

1. Сак Т. В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі// Дефектологія № 3., 2010, С. 3–6.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку) Підготовчий, перший, другий класи. Київ, «Генеза», 2005.
3. Програми для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку), Частина 1. Київ, «Неопалима купина», 2006.
4. Програми для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку), Частина 2. Київ, «Неопалима купина», 2006.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–2 класи. К.: «Початкова школа». — 2001. — 296 с.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3–4 класи. К.: «Початкова школа». — 2003. — 296с.
7. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі складними порушеннями розвитку (зі зниженим слухом з розумовою відсталістю). Українська мова, математика, Я і Україна, образотворче мистецтво. 1–4 класи. К.: «Інкунабула». — 2007. Ч. 1. — 240 с.
8. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі складними порушеннями розвитку (зі зниженим слухом з розумовою відсталістю). Предметно-практичне навчання. Основи здоров'я. Фізична культура. 1–4 класи. К.: «Інкунабула». — 2007. Ч. 2. — 264 с.
9. Програми для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. К.: «Неопалима купина». — 2006. — Ч. 1. — 336 с.
10. Програми для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей сліпих та зі зниженим зором. К.: «Неопалима купина». — 2006. — Ч. 2. — 288 с.

11. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня для сліпих дітей та зі зниженим зором (підготовчий — 1 класи). К.: «Початкова школа». — 2005. — 224 с.
12. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів (підготовчий — 1 класи). Математика, Я і Україна, образотворче мистецтво, музика, трудове навчання, фізична культура, основи здоров'я. К.: «Богдана». — 2005. — 192 с.
13. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом. Українська мова, математика, Я і Україна, предметно-практичне і трудове навчання, образотворче мистецтво, фізична культура, основи здоров'я, російська мова для шкіл з російською мовою навчання. К.: «Богдана». — 2005. — 273 с.

2.3. Викладання та оцінювання на основі індивідуального навчального плану.

Диференційоване викладання. Поурочний план в інклюзивному класі. Особливості добору й застосування навчально-дидактичного забезпечення на уроці. Індивідуальне оцінювання.

Література

1. Ануфриева А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. — М.: Ось-89, 1998. — 224 с.
2. Сак Т. В. Психологічні механізми дидактичних задач у школі інтенсивної педагогічної корекції //Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. Зб. Випуск 6. — К. 2005. — С.187–190.
3. Сак Т. В. Наочні засоби навчання на уроках природознавства у школі інтенсивної педагогічної корекції Дефектологія. — 2005. — № 4. — С. 11–14
4. Сак Т. В. Зворотний зв'язок у навчанні учнів із затримкою психічного розвитку /Дефектологія. 2006.-№ 2.
5. Даніелс Е. Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. — Львів: Т-во «Надія», 2000. —255 с.
6. Rabb, K. & Andrews, J.(2000). Planning and delivering instruction in inclusive classrooms (Ch. 12). [Планування та методика викладання в інклюзивних класах (Розділ 12)] *Exceptional Children (2 Ed.)*[Діти з винятковими потребами] Scarborough, ON: Nelson Thomson Learning.

МОДУЛЬ III. Індивідуальне оцінювання розвитку соціальної компетентності учнів в інклюзивному класі

3.1. Соціальна компетентність (соціальні уміння) та особистість дитини з особливостями психофізичного розвитку.

Поняття соціальної компетентності. Проблема особистісного розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку різних типів (зі зниженим інтелектуальним розвитком (ЗПР, РВ,) з сенсорними порушеннями (тяжкими розладами зору; тяжкими розладами слуху); з мовленнєвими порушеннями; зі складним дефектом), і формування соціальних умінь.

Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики /Під заг. ред. О. В. Овчаренко. — К.: «К.І.С.», 2004. — 112с.
2. Дети с отклонениями в развитии: Методич. пособие /сост. Н. Д. Шматко — М.: Аквариум, 1997. — 128 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості. К.: Либідь, 2003.
4. Сак Т. В. Формування особистості молодшого школяра із затримкою психічного розвитку в сім'ї /Діти з особливими потребами: поради батькам. За ред. В. І. Бондаря. К.: Наук. світ, 2006
5. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю /За ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. — К.: ТОВ «Поліпром» — 2007. С. — 20–41.
6. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням слуху та інтелекту. /За ред. Бондаря В. І., Засенка В. В. — К.: ТОВ «Поліпром» — 2007.— С. — 14–34.
7. Виховання дитини зі зниженим інтелектуальним розвитком в умовах сім'ї. /За ред. Сак Т. В., — К.: Наук. Світ, 2008. — С. 4–23.
8. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням зору та інтелекту. К.: Наук. світ, 2009.
9. Виховання дитини з порушеним слухом в умовах сім'ї. /За ред. Т. В. Сак, — /За ред. Бондаря В. І., Вавіної Л.С., Тарасун В. В., 2008.

3.2. Індивідуальне оцінювання соціальних вмінь учнів з особливими освітніми потребами.

Розвиток соціальних умінь (компетентностей) та їхній зв'язок з навчальними досягненнями учнів в інклюзивному класі. Формування соціальних умінь в умовах диференційованого навчання. Індивідуальне оцінювання соціальних умінь.

Література

1. Сак Т. В. Контроль й оцінювання соціальної компетентності учнів з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному класі. //Дефектологія № 4, 2010.— с. 3-6.
2. Сак Т. В. Якщо у вашому класі навчається дитина з особливою поведінкою. / Початкова школа № 3. — 2009.
3. Сак Т. В. Психологічний супровід учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі (діагностичний напрямок) /Дефектологія № 1. 2009, С. 16–20
4. Andrews, & Piquette-Tomei, N. (2000).
5. The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children (2 Ed.). [Інклюзивний клас: навчання дітей з особливими потребами] Scarborough, ON: Nelson Thomson Learning.

3.3. Командний підхід до формування соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами.

Командні підходи та партнерська співпраця з батьками і суміжними спеціалістами (психологом, логопедом, соціальним працівником) до формування соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами.

Література

1. Пудлас К. А. Інклюзивна освітня практика: розуміння учнів і вчителів.
2. Снайдер В. І., Кулик О. О., Фінько Г. М. Організація індивідуального навчання (Методичні рекомендації на допомогу педагогам ЗОШ та спеціальних закладів, реабілітаційних центрів, фахівцям психолого-медико-педагогічних консультацій, педагогам, психологам, батькам). Кам'янець-Подільський, «Абетка_Нова», 2007. – 148 с.
3. Enhancing the social development of students in the inclusive classroom (Ch.1). [Сприяння соціальному розвитку учнів в інклюзивному класі (Розділ 11)] In Andrews, J.& Lupart, J. (2000).

Теми для доповідей:

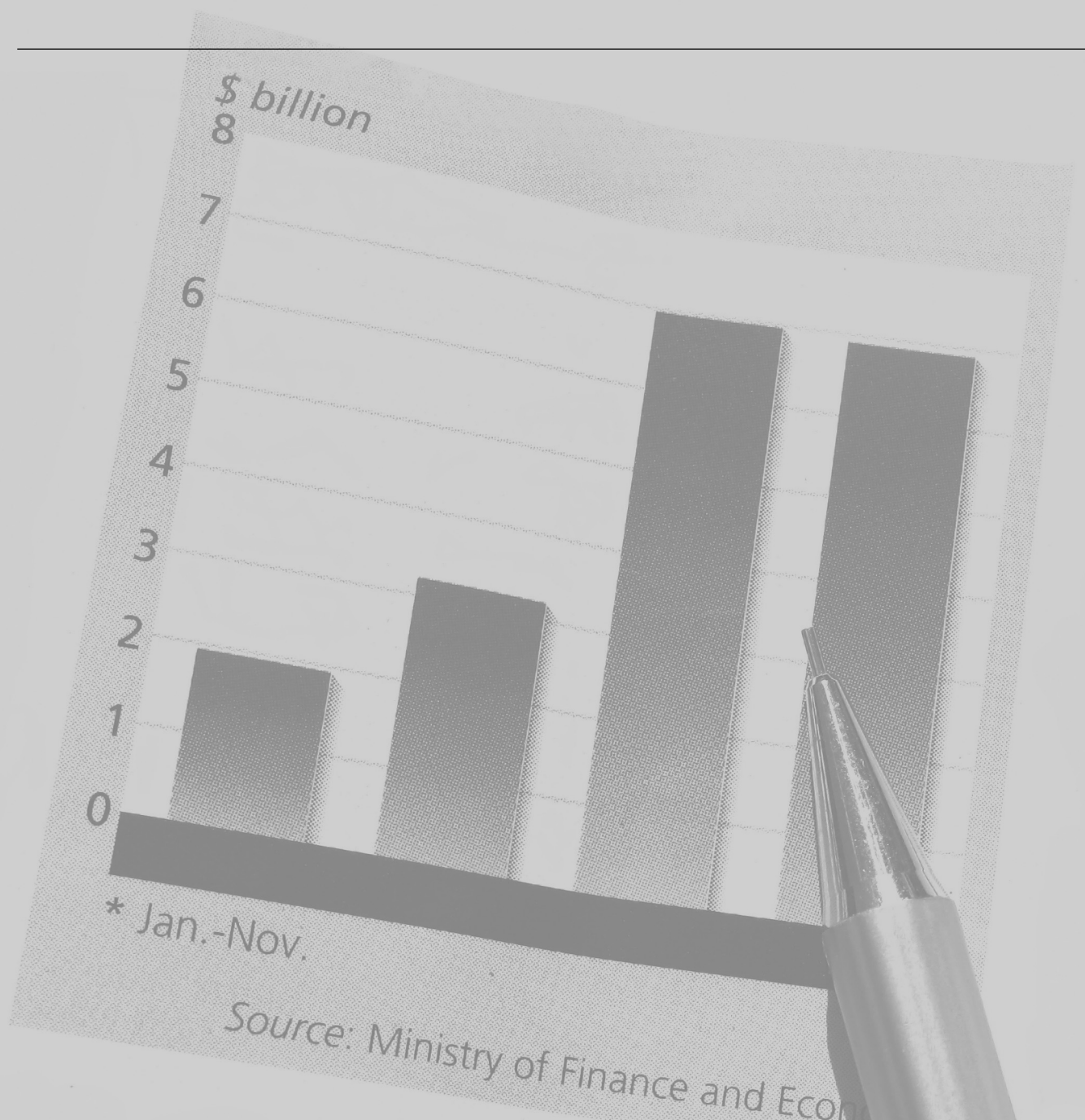
1. Психолого-педагогічна сутність оцінки у навчанні дитини з особливими освітніми потребами.
2. Психологічний зміст мотиваційно-вольової готовності до шкільного навчання.
3. Технологія портфоліо. Аналіз зарубіжного досвіду.
4. Тести. Аналіз зарубіжного досвіду.
5. Психолого-педагогічний зміст корекційно-розвивальної складової в індивідуальному навчальному плані.
6. Психолого-педагогічні умови застосування різного виду наочності в умовах диференційованого навчання.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Аналіз зарубіжного досвіду.
8. Особливості особистісного розвитку дітей зі зниженим інтелектом.
9. Особливості особистісного розвитку дітей з порушенням сенсорної сфери.
10. Особливості особистісного розвитку дітей з дитячим церебральним паралічем.
11. Співпраця батьків і вчителя у формуванні соціальних навичок дитини з особливими освітніми потребами.

Додаткова література:

1. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6-ти т. — Т. 5. — М.: Педагогика, 1982.
2. Гозова А. П., Кулагина Ю. А., Лубовский В. И. и др. Изучение психического развития аномальных детей // Дефектология. — 1983.— № 6.— С. 7–12.
3. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку //Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. Зб.: Вип..8/-К.: Наук світ, 2006.- С.85–88.
4. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. — К.: Початкова школа, 2003. — 128с.
5. Колупаєва А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади. К., 2007.—457 с.
6. Даніелс, Е.Р., Стаффорд, К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів (переклад з англійської), 2000. — 256 с.

7. Проект положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах. –К.,2000 –16с.
8. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. — Изд. Московского ун-та, 1985. — 165 с.
9. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. — СПб.: Речь, 2001.
10. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А.Г. — Кам'янець-Подільський: видавництво «Абетка», 1998. —144 с.
11. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. — К.: Рад. шк., 1976.— 184 с.
12. Переслени Л. И. Механизм нарушения восприятия у аномальных детей. Психологическое исследование.— М.: Педагогика, 1983. — 160с
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии — СПб.: Питер 2002. — 720 с.
14. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. — К.: Генеза, 1999. — 368 с.
15. Сак Т. В. Психологічний супровід дітей зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні / Науково-метод. збірник Всеукраїнської науково-практичної конференції. — К., — 2007. — с. 40–49.
16. Сак Т. В. Педагогічні технології у навчальному процесі спеціальної школи Дефектологія № 3.—2008. С.10–14
17. Тржесоглава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте.— М.: Медицина, 1986.— 120 с.
18. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom.* [Інклюзивна освіта: практичний посібник для збереження розмаїття у навчальному класі] Sydney: Allen & Unwin. Chapters 4, 6, 7, & 9.
19. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom.* [Інклюзивна освіта: практичний посібник для збереження розмаїття у навчальному класі] Sydney: Allen & Unwin. Chapter 5.
20. Deppeler, J., Loreman, T., & Sharma, U. (2005). Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms [Концептуальне переосмислення послуг, які можуть надавати спеціалісти в інклюзивному класі], *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 117–127.
21. Draft Sept. 15, 2008 Prepared by D. McGhie-Richmond, Ph.D.
22. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom.* [Інклюзивна освіта: практичний посібник для збереження розмаїття у навчальному класі] Sydney: Allen & Unwin. Chapters 5 & 8.
23. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom.* [Інклюзивна освіта: практичний посібник для збереження розмаїття у навчальному класі] Sydney: Allen & Unwin. Chapters 10 & 11.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК «ІНДИВІДУАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»



Розділ 1.

Контроль й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі

1.1. Дидактичний зміст контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі

В інклюзивному навчанні контроль, перевірка і оцінка результатів навчання є невід’ємними елементами навчально-виховного процесу, без яких неможлива повноцінна взаємодія між учителем і учнем. У педагогічній літературі виділяються різні функції контролю. Так, Т. А. Ільїна вказує на три з них: контролюючу, навчальну і виховну. Контролююча функція основна, а навчальна і виховна — супровідні, хоча, на думку дослідниці, і вельми важливі. Ю. Б. Зотов виділяє в контролі такі функції: 1) керівництво процесом засвоєння, його корекція; 2) виховання пізнавальної мотивації і педагогічна стимуляція учнів до діяльності; 3) навчання і розвиток. В інших джерелах визначено більше функцій: навчальну, діагностичну, виховну, розвивальну, стимулюючу, орієнтовну, тощо.

Погляди дослідників спільні у тому, що достатні контроль і перевірка, сприятимуть:

- своєчасному виявленню прогалин у знаннях і вміннях учнів;
- повторенню і систематизації матеріалу;
- встановленню рівня готовності до засвоєння нового матеріалу;
- формуванню вміння відповідально й зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки і самоконтролю;
- стимулювати відповідальність учнів.

У дидактиці (так само у дидактиці спеціальної школи) контроль розглядають як засіб для виявлення рівня навчальних досягнень учнів. Складовими контролю є виявлення, вимірювання (перевірка) та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Об’єктами контролю у процесі навчання є: знання, уміння та навички визначені навчальними програмами; навчально-пізнавальні знання та вміння; власне діяльність; емоційно-ціннісні риси особистості, значущі для життєдіяльності в суспільстві.

Основними функціями перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів є:

Діагностична, яка передбачає визначення рівня досягнень окремого учня (класу, групи), виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає вчителю змогу певним чином планувати й викладати навчальний матеріал, своєчасно надавати необхідну індивідуальну допомогу; попереджати можливі утруднення.

Навчальна полягає у поліпшенні вивчення нового матеріалу, його засвоєння, відтворення, застосування, уточнення й поглиблення знань, їх систематизації, удосконалення навичок і вмінь.

Діагностико — коригуюча, що передбачає з'ясування причин труднощів, які виникають в конкретного учня під час навчання, виявлення прогалин у знаннях і вміннях, внесення коректив у діяльність учня і вчителя, спрямованих на усунення цих прогалин.

Стимулюючо — мотиваційна, яка покликана розвивати прагнення поліпшувати свої результати, формує позитивні мотиви навчання.

Розвивально — виховна, що полягає у формуванні вміння самостійно й зосереджено працювати, сприяє розвитку працелюбності, наполегливості, активності, взаємодопомоги та інших якостей особистості.

Здійснення контролю (перевірка й оцінювання) в процесі навчання в інклюзивному класі визначається такими дидактичними принципами:

- а) систематичність, зумовлена необхідністю здійснювати контроль впродовж всіх етапів навчання;
- б) всебічність, яка передбачає визначення в учнів результативності корекції навчально-пізнавальної діяльності й власне діяльності, рівня опанування знаннями, уміннями і навичками відповідно до навчальних цілей.
- в) диференційованість та індивідуалізація, що зумовлені поліморфністю проявів порушень навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами.

В узагальненому вигляді типи порушень структури навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами можна представити таким чином.

Порушення пов'язані з дефіцитним розвитком функції регуляції навчально-пізнавальної діяльності. Це, насамперед, стани дефіциту уваги з гіпер— чи гіпоактивністю, недорозвиненістю мотиваційної та емоційно-вольової сфер, розладами працездатності різного походження. Як правило, ці діти неспроможні працювати на уроці разом з усім класом, і засвоюють навчальний матеріал в процесі індивідуальної роботи, коли вчитель бере на себе функцію організації контролю їхньої діяльності.

Порушення, які є наслідком зниженого інтелектуального розвитку дітей при порівняно збереженому рівні їх навчуваності. Діти можуть успішно засвоювати навчальний матеріал, якщо він подається невеликими частинами, здатні користуватися допомогою, дуже чутливі до заохочення, похвали. Ці чинники значно підвищують їхню продуктивність.

Ще одна група порушень навчально-пізнавальної діяльності пов'язана з недостатнім інтелектуальним розвитком, зумовленим зниженою навчуваністю. Остання виявляється в особливій ригідності, негнучкості мислення, внаслідок чого діти дуже обмежено користуються допомогою, мають труднощі в оперуванні наявним у них досвідом. Ці діти засвоюють програмовий матеріал з великими труднощами.

Зорієнтованість контролю навчальних досягнень на структуру порушень навчально-пізнавальної діяльності, дає можливість добирати відповідні засоби індивідуалізації, які допоможуть виявити навіть найменші досягнення кожного учня. Це може бути різна міра допомоги, застосування поелементного і поопераційного контролю, прийомів, які полегшують відтворення змісту навчального матеріалу тощо.

Об'єктивність контролю покликана уникати суб'єктивних і помилкових оцінних суджень, які не відображають реальних досягнень учня в оволодінні знаннями. Об'єктивність контролю забезпечується такими чинниками:

- чітке визначення конкретних і загальних цілей оволодіння учнем змістом навчального предмета;
- визначення конкретних цілей корекції навчально-пізнавальної діяльності та власне діяльності учня;
- обгрунтоване виділення об'єктів контролю (перевірка й оцінювання).

В інклюзивному навчанні доречним буде застосування таких видів контролю: попередній, поточний, тематичний, підсумковий.

Попередній контроль проводиться з діагностичною метою перед вивченням навчального предмета. Він дає змогу визначити готовність конкретного учня до оволодіння предметним змістом, виявити рівень сформованості навчально-пізнавальних умінь та особливості діяльності. Вчитель в індивідуальному навчальному плані на основі одержаних результатів планує роботу з коригування опорних знань, умінь і навичок, їх цілеспрямоване повторення і систематизацію.

Поточний контроль здійснюється на всіх етапах вивчення учнем змісту поурочної теми. Він виконує навчальну, діагностико-коригуючу, заохочувальну та стимулюючу функції.

Навчальна функція полягає у визначенні рівнів розуміння і первинного оволодіння змістом поурочної теми, встановлення зв'язків між її елементами

та засвоєним змістом попередніх тем, закріплення знань, умінь і навичок та їх актуалізація для засвоєння нової теми.

Діагностико-коригуюча на етапі засвоєння нових елементів знань і навчально-пізнавальних умінь може бути представлена як поелементний і поопераційний контроль. Він дозволяє своєчасно виявити допущені помилки і причини їх виникнення, встановити рівень первинного розуміння учнем змісту окремих частин поурочної теми, визначити ефективність корекційного впливу формування конкретних навчально-пізнавальних умінь й етапів діяльності.

Заохочувальна та стимулююча функції спрямовані на усунення труднощів, зумовлених недостатньою пізнавальною активністю, уповільненим темпом діяльності, заниженою самооцінкою, невпевненістю у своїх силах учня з особливими освітніми потребами.

Поточна перевірка супроводжується вербальним оцінюванням вчителя. З метою заохочення і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів повні відповіді оцінюються балами.

Тематичний контроль передбачає оцінювання навчальних досягнень учня після вивчення однієї або кількох програмових тем (розділів). Учитель, враховуючи індивідуальні навчально-пізнавальні можливості учня, може оцінювати якість засвоєння основних більш узагальнених елементів знань і способів діяльності, уміння застосовувати їх за зразком і в новій ситуації. У такому випадку тематична перевірка може здійснюватися на окремому уроці або на самостійному етапі узагальнюючого уроку. При цьому враховується її результат та поточна успішність.

Тематична оцінка може виставлятися й автоматично, на підставі результатів вивчення учнем матеріалу теми упродовж її засвоєння з урахуванням поточних оцінок, навчальної активності учня, рівня самостійності тощо.

Протягом вивчення значних за обсягом тем дозволяється проводити кілька проміжних тематичних оцінювань. Якщо на опанування матеріалу теми передбачено, наприклад, 1–2 навчальні години, то їх можна об'єднати для проведення тематичного оцінювання.

Підсумковий контроль здійснюється в кінці півріччя і навчального року. Підсумкова оцінка за семестр виставляється за результатами тематичного оцінювання, а за рік — на основі семестрових оцінок.

Кожну оцінку будь-якого виду контролю, вчитель повинен мотивувати, доводити до відома учня та оголошувати перед класом (групою).

Всі види контролю реалізуються за допомогою різних методів.

Облік результатів контролю у формі оцінних суджень та висновків чи балів ведеться вчителем у класних журналах, у портфоліо вчителя та портфоліо учня, щоденниках, зошитах.

Методи контролю — це способи взаємопов'язаної діяльності вчителя і учня, спрямовані на виявлення та оцінювання змісту і характеру досягнень його навчально-пізнавальної діяльності. З їх допомогою визначається результативність педагогічного управління й учіння на всіх етапах процесу навчання.

У початкових класах для виявлення навчальних досягнень учнів використовуються методи: усної перевірки (бесіда, розповідь учня); письмової перевірки (самостійні і контрольні роботи, твори, перекази, диктанти), практичної перевірки (дослід, практична робота, спостереження тощо).

Усна перевірка дає змогу виявити зміст, яким володіє учень, вміння будувати відповідь у логічній послідовності, словниковий запас, а також рівень розвитку зв'язного мовлення, логічного мислення та інших навчально-пізнавальних процесів. Вона дає змогу одразу коригувати відповіді, спонукати учня до усвідомлення недоліків, до виправлення помилок, аналізувати свою діяльність і діяльність інших учнів.

Виявлені під час перевірки результати навчально-пізнавальної діяльності учнів оцінюються.

Оцінювання — це процес встановлення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами чинних програм. Оцінка має характеризуватися такими показниками:

- адекватністю, що визначається відповідністю (невідповідністю) самооцінних суджень (учня, учителя) стосовно тієї діяльності, яку вони реально виконують (розв'язання навчальної чи дидактичної задачі);
- надійністю, зв'язаною з тими показниками, які застосовуються як засіб оцінки.

Отже, оцінювання розглядається як особлива сторона контролю, а педагогічна оцінка — його результат. Оцінка виражається в оцінних судженнях і висновках учителя, які є її якісними (словесним, вербальним) показниками, або в балах, тобто в кількісних показниках.

У 1 класі початкової школи оцінка навчальних досягнень учнів з предметів інваріантної частини навчального плану — вербальна, а починаючи з 2 класу оцінюється в балах.

1.2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з різними типами порушень психофізичного розвитку

У дидактиці для визначення стану засвоєння знань і вмінь розроблено кілька підходів для встановлення результативності навчання учнів — це якісний, рівневий, поелементний та загальноелементний. Донедавна у навчанні дітей з особливими освітніми потребами (у спеціальній школі) оцінка знань здійснювалася на основі якісного підходу. У зв'язку з реформуванням загальної середньої освіти, з метою реалізації одного з основних освітніх завдань — методологічного переорієнтування процесу спеціального навчання на розвиток особистості кожного учня функціонує рівнева й поелементна система оцінювання навчальних досягнень, яка зорієнтована на типологію порушень навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами різних нозологій.

Оцінювання навчальних досягнень учнів із затримкою психічного розвитку в початковій школі

Оцінювання полягає у встановленні рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами чинних програм. Об'єктом оцінювання є складові навчальної діяльності учня — змістовий, операційний, мотиваційний.

1. Змістовий компонент охоплює знання обсяг яких визначений навчальними програмами школи інтенсивної педагогічної корекції. При оцінці аналізуються такі показники знань:

а) повнота;

б) усвідомленість;

в) узагальненість;

г) рівень сформованості:

- знання обмежуються елементарними уявленнями у вигляді окремих фактів, елементів, об'єктів;
- основний навчальний матеріал засвоєний, але під час характеристики об'єктів, явищ, поряд з суттєвими ознаками виділяються несуттєві;
- знання засвоєні у формі понять, учні відтворюють їх зміст, підкріплюють прикладами з підручника;
- знання узагальнені, застосовуються у змінених ситуаціях.

2. Операційний компонент навчальної діяльності учня уміння (способи дії) предметні, навчально-пізнавальні, контрольні-оцінні.

При оцінці аналізуються такі характеристики способу дії:

а) сформованість:

- копіювання зразка способу діяльності;

- виконання способу діяльності за зразком;
- виконання способу діяльності за аналогією;
- виконання способу діяльності в нових ситуаціях.

б) самостійності учня під час виконання завдань:

- потребує постійної допомоги;
- виконує зі значною допомогою;
- виконує з незначною допомогою;
- виконує без допомоги.

3. Мотиваційний компонент навчальної діяльності учня. При оцінці аналізуються такі показники:

- зацікавленість в кінцевому результаті діяльності;
- зацікавленість в опануванні способом діяльності.

На основі зазначених критерії виділені чотири інтегровані рівні навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній, високий.

Їхні загально дидактичні характеристики такі:

I рівень — початковий. Знання учня обмежуються елементарними уявленнями, які він може відтворити у вигляді окремих фактів, елементів, об'єктів; різними видами умінь володіє на рівні копіювання зразка способу дії; потребує постійної допомоги учителя; ставлення до виконання навчальних завдань байдуже або недостатньо позитивне.

II рівень — середній. Учень відтворює основний навчальний матеріал, але під час характеристики об'єктів, явищ поряд з суттєвими ознаками виділяє несуттєві; навчально-пізнавальними уміннями володіє на рівні виконання способу діяльності за зразком, завдання виконує з певною допомогою учителя, виявляє позитивне ставлення до розв'язання навчальних завдань.

III рівень — достатній. Учень володіє знаннями у формі понять; відтворює їх зміст, ілюструє прикладами з підручника, вміннями володіє на рівні виконання способу дії за аналогією, завдання виконує з незначною допомогою або самостійно; виявляє зацікавленість в кінцевому результаті розв'язання навчальних завдань.

IV рівень — високий. Учень достатньо володіє поняттями, відтворює їх зміст, ілюструє не тільки уже відомими, а й новими прикладами; встановлює відомі внутрішньо понятійні і міжпонятійні зв'язки; вміє розпізнавати об'єкти, які входять до вивчених понять; під час відповіді може відтворити засвоєний зміст в іншій послідовності, не змінюючи логічних зв'язків; володіє уміннями виконувати окремі етапи вирішення проблеми і застосувати їх у співробітництві з учителем; зацікавлений в опануванні способом дії розв'язання навчальних завдань.

Зазначені рівні навчальних досягнень молодших школярів оцінюються за 12-бальною шкалою оцінок.

I — початковий 1–3 бали;

II — середній 4–6 балів;

III — достатній 7–9 балів;

IV — високий 10–12 балів.

Оцінювання навчальної діяльності дітей з розумовою відсталістю

Для оцінювання навчальної діяльності зміст рівневої оцінки навчальних досягнень базується на оцінці компонентів навчальної діяльності: змістово-му, операційно-організаційному, емоційно-мотиваційному.

Оцінювання навчальних досягнень учнів допоміжної школи за 12-бальною системою передбачає:

- оцінювання у межах матеріалу, визначеного навчальними програмами для допоміжної школи, в якій учні набувають нецензової освіти;
- оцінювання у межах можливостей засвоєння учнями програмового матеріалу, зумовлених особливостями їх психічного та фізичного розвитку;
- оцінювання відповідних розвитку учнів якісних характеристик навчальних досягнень;
- оцінювання на позитивному принципі, тобто врахування рівня досягнень учня, а не його невдач.

Об'єктами оцінювання в учня допоміжної школи у процесі вивчення основних навчальних предметів є передусім структурні компоненти його навчальної діяльності (учіння), а саме:

1. Змістовий компонент — знання про об'єкт вивчення (уявлення, поняття, явище тощо, в т.ч. про правила, засоби перетворення об'єкта, про вимоги до результату; про складові та послідовність виконання завдання як одиниці навчальної діяльності і т.д.). Змістовий компонент конкретизується відповідно до змісту навчання кожного навчального предмета.

При оцінці підлягають аналізу такі характеристики знань:

- повнота (від фрагментарного відтворення навчального матеріалу до відтворення матеріалу у повному обсязі);
- правильність (від не завжди точного до правильного відтворення навчального матеріалу);

- усвідомленість (від розуміння в основному, переказу до вміння пояснити, виокремити головне та другорядне);
- застосування знань: адекватність; самостійність в умовах різної міри новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); надання допомоги.

2. Операційно-організаційний компонент — дії, способи дій (вміння, навички), діяльність:

- 1) предметні (відповідно до змісту основних навчальних предметів у допоміжній школі);
- 2) розумові (порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо) та загальнонавчальні (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльності в цілому; вміння користуватися підручником та іншими доступними джерелами інформації).

При оцінці підлягають аналізу такі характеристики дій:

- а) правильність,
- б) швидкість (норми часу визначає вчитель);

виконання завдань:

- а) розуміння завдання;
- б) новизна умов завдання (за зразком, аналогічне, відносно нове);
- в) самостійність виконання (контроль, допомога: практична — спільне виконання дії з вчителем, показ дії; вербальна — повторний інструктаж, аналіз, пояснення завдання, запитання, підказка, вказівка; загальна — стимулювання, підтримка, схвалення, активізація уваги);
- г) усвідомленість способу виконання завдання (від переказу до пояснення);
- д) якість виконаної роботи;
- є) цілеспрямованість, поетапність виконання та ін.

3. Емоційно-мотиваційний компонент — ставлення до навчання. При оцінці підлягають аналізу такі його характеристики:

- характер і сила (байдуже, недостатньо виразне позитивне, зацікавлене, виразне позитивне),
- дійовість (від споглядального (пасивного) до дійового),
- сталість (від епізодичного до сталого).

В основному ці характеристики змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного компонентів учіння дитини покладаються в основу визначення рівнів навчальних досягнень (I — початковий, II — середній, III — достатній, IV — високий) та критеріїв оцінювання навчальних досягнень, відповідних їм оцінок (у балах) в учнів допоміжної школи з кожного навчального предмета.

Загальна характеристика рівнів навчальних досягнень учнів:

Перший рівень — початковий. Учень з допомогою вчителя фрагментарно, неточно відтворює окремі елементи, ознаки об'єкта вивчення; з допомогою вчителя виконує окремі дії, прості завдання. Ставлення до навчання байдуже чи слабковиразне позитивне. Потребує контролю, допомоги та стимулювання з боку вчителя.

Другий рівень — середній. Учень відтворює до половини обсягу навчального матеріалу. Матеріал розуміє. Здатний за зразком застосувати набуті знання, виконати окремі дії, прості завдання, відтворити (переказати) спосіб виконання завдання. Ставлення до навчання позитивне, але недостатньо виразне, дійове і стає. Потребує контролю, допомоги та стимулювання діяльності за ситуацією.

Третій рівень — достатній. Учень відтворює більшу частину навчального матеріалу. Матеріал розуміє, може виокремити головне і другорядне, частково чи за допомогою вчителя пояснити. Здатний застосувати знання в аналогічних умовах. Виконує дії та завдання в аналогічних умовах. Достатньо стає зацікавлене ставлення до навчання. Потребує допомоги в окремих випадках.

Четвертий рівень — високий. Учень відтворює матеріал, визначений навчальною програмою. Матеріал розуміє, може виокремити головне і другорядне, пояснити. Застосовує знання, вміння й навички в аналогічних та відносно нових умовах. Здатний самостійно і правильно виконувати дії, аналогічні та відносно нові завдання. Здатний пояснити використаний спосіб виконання завдання та застосувати для розв'язання іншого. Стає, виразно-позитивне ставлення до навчання.

Оцінювання навчальної діяльності глухих молодших школярів

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів визначають:

- якість знань (предметних, про способи діяльності, оцінних): міцність, повнота, глибина, узагальненість, системність, дійовість;
- рівень сформованості вмінь (предметних, розумових, загальнонавчальних, оцінних);
- рівень оволодіння мовою, мовленням;
- наявність, характер і міра використання жестового мовлення: рівень розуміння мови, мовлення;
- рівень оволодіння досвідом творчої діяльності (частково-пошуковий, пошуковий);
- рівень самостійності учня під час виконання завдань.

Зазначені критерії дають змогу виділити чотири інтегровані рівні навчальних досягнень учнів початкових класів: початковий, середній, достатній, високий.

Їх загальнодидактичні характеристики такі:

I рівень — початковий. Учень засвоює: знання у формі окремих фактів, елементарних уявлень, які відповідають мінімальному обсягові програмних вимог; володіє різними видами вмінь на рівні копіювання зразка виконання діяльності; розуміння мови і мовлення обмежене; засвоєний навчальний матеріал відтворює переважно жестовим мовленням, яке не є ідентичним вербальному; самостійну роботу виконує під безпосереднім керівництвом вчителя; активність недостатня; пізнавальний інтерес не спостерігається.

II рівень — середній. Знання учня частково відповідають програмним вимогам, при встановленні простих внутрішньопонятійних зв'язків припускається помилок і неточностей; володіє вміннями на рівні виконання способів діяльності за зразком; із допомогою вчителя здатний виконати завдання за аналогією; мову та мовлення розуміє фрагментарно лише в межах засвоєного навчального матеріалу та у звичних ситуаціях спілкування; намагається відтворювати навчальний матеріал вербально, але припускається численних помилок у побудові та граматичному оформленні речень; жестове мовлення — переважно калькуюче, використовується учнем для заповнення пропусків у вербальних відповідях та для пояснення, підкріплення своєї думки; завдання виконує з певною допомогою вчителя; активність виявляє епізодично; спостерігаються окремі вияви пізнавальною інтересу.

III рівень — достатній. Учень засвоює більшу частину навчального матеріалу; здатен встановлювати прості внутрішньопонятійні зв'язки; володіє вміннями на рівні виконання способу діяльності за аналогією; мову та мовлення розуміє в межах засвоєного навчального матеріалу: відтворює навчальний матеріал вербально, але припускається помилок у побудові та граматичному оформленні висловлювань; жестове мовлення використовує епізодично; здатен самостійно виконувати завдання з частковою допомогою вчителя; активність стала, діяльність має репродуктивний і частково-пошуковий характер; пізнавальний інтерес не стійкий.

IV рівень — високий. Учень якісно та повно засвоює навчальний матеріал визначений програмою; встановлює внутрішньо понятійні та міжпонятійні зв'язки; самостійно й адекватно застосовує набуті знання, вміння, навички в аналогічних та нових умовах: мову та мовлення розуміє в обсязі передбаченому програмою; відтворює навчальний матеріал вербально з незначними граматичними помилками; калькуюче жестове мовлення використовує за необхідності; здатен самостійно виконувати завдання; мінімальною допомогою вчителя; активність стала, діяльність має творчо-пошуковий, систематичний і стійкий характер; пізнавальний інтерес стійкий.

Зазначені рівні навчальних досягнень молодших школярів оцінюються вербально та за допомогою символів в підготовчому, 1 класах. У 2 класі за рішенням педагогічної ради можна вводити оцінювання за 12-бальною шкалою. У 3–4 класах оцінювання відбувається за 12-бальною системою.

Рівні	Бали
I — початковий	1–3
II — середній	4–6
III — достатній	7–9
IV — високий	10–12

У навчанні дітей з особливими освітніми потребами не менш важливим є розроблення способів, видів завдань, тестів, які дозволяють визначати наявність і рівень сформованості психічних явищ та їхні характеристики. Розв'язання цієї проблеми визначає успішність у розробленні такого важливого моменту в управлінні навчальним процесом, як визначення вихідного рівня розвитку учнів. Зокрема, для учнів з порушенням мовленнєвого розвитку групою науковців (Н.Гаврилова, О.Мякушко, В. Тарасу, М.Шевченко) розроблено модель засвоєння знань та умінь учнями з порушеннями мовленнєвого розвитку, у відповідності з якою складено чотири серії перевірочних завдань, систематизованих з урахуванням того, який вид діяльності переважає під час їх виконання: репродуктивно-пасивний, репродуктивний, репродуктивно-продуктивний, продуктивний або творчий. У цьому ключі

розроблено систему рівневого та поелементного оцінювання навчальних досягнень з ряду навчальних предметів. Об'єктом виміру є результат засвоєння, що характеризується в педагогічному плані як різні ступені проявів самостійності. Модель рівнів засвоєння знань, умінь і навичок представлена типами розумової діяльності (пасивно-репродуктивний; репродуктивний; репродуктивно-продуктивний, продуктивний), розгорнутою характеристикою цих типів, співвіднесенням типів з рівнем засвоєння програмових знань.

1.3. Особливості безбального оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами у першому класі

В інклюзивних класах оцінювання навчальних досягнень учнів 1 класу здійснюється без балів. Такий підхід до оцінювання обумовлений особливостями психологічної готовності до шкільного навчання і початком опанування навчальної діяльності молодшими школярами.

Психологи виділяють три складові психологічної готовності до шкільного навчання: інтелектуальну, соціальну, особистісну (Л. І. Божович, Л. А. Венгер, О. Є. Кравцова, Н.Й. Гуткіна, Я.Л. Коломінський, С. Д. Максименко, О. О. Панько та ін.). Під інтелектуальною готовністю розуміють певний рівень сформованості пізнавальних процесів — сприймання, пам'яті, уваги, мислення, а також мовлення. До соціальної готовності відносять потребу дитини у спілкуванні з однолітками, вміння підкоряти свою поведінку законам дитячої групи, здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання. Особистісна готовність охоплює пізнавальну мотивацію та певний рівень сформованості процесів саморегуляції.

Таким чином достатня психологічна готовність є основою для формування навчальної діяльності. Джерелом розвитку останньої є мотиваційна сфера — сформованість у дитини пізнавальних і соціальних мотивів до навчання. Соціальні мотиви першокласника проявляються у прагненні дитини почути схвалення від педагога, батьків; у самоствердженні — бажанні бути першим серед однолітків, найкращим, завжди перемагати; у мотивах позитивного спілкування — прагнення отримати задоволення від процесу спілкування з вчителем та ровесниками, у потребах емоційного спілкування із дорослим.

Пізнавальна мотивація першокласника проявляється потребами здобути нові знання, враження вона, переважно, орієнтована на сам процес нової дії, на зовнішні сторони нових, незвичних явищ пов'язаних з навчанням. На час вступу до школи у частини дітей складові психологічної готовності до шкільного навчання можуть бути несформовані або сформовані недостатньо. Так, дослідники вважають, що у дітей з нормальним розвитком, найчастіше, основною причиною неготовності до шкільного навчання є недостатній рівень процесів саморегуляції і нестійкі соціальні мотиви до навчання.

Діти з особливими освітніми потребами за рівнем сформованості складових психологічної готовності до шкільного навчання помітно відстають від ровесників з нормальним розвитком. Дітям із затримкою психічного розвитку, з порушенням мовлення, дитячими церебральними паралічами, розумовою відсталістю, притаманні порушення процесів пізнавальної діяльності — сприймання, пам'яті, мислення. Їм властивий неадекватний рівень сформованості самооцінки, недостатня саморегуляція, словесна регуляція дій. Для більшості з них характерна пасивність, залежність від оточуючих, схильність до спонтанної поведінки. Вони не вміють адекватно оцінювати власні можливості, при цьому одні з них — недостатньо критичні до своїх можливостей, переоцінюють їх, інші, навпаки, їх занижують. У дітей недостатньо сформована мотиваційна сфера. Вони залишаються в колі дошкільних інтересів, переважають ігрові форми поведінки, а шкільні інтереси мають нестійкий та вибірковий характер. У переважній більшості з них не сформований основний механізм особистісної готовності до школи у вигляді домінуванням навчальної пізнавальної та соціальної мотивації. Отже, в інклюзивному класі у молодших школярів з особливостями психофізичного розвитку, й у частини молодших школярів з нормальним розвитком, психологічні компоненти готовності до шкільного навчання можуть бути несформовані або сформовані частково. Тому на початковому етапі навчання, окрім засвоєння пропедевтичних знань та умінь з навчальних предметів, має відбуватися розвиток складових психологічної готовності до шкільного навчання. Відтак, необхідний контроль за цими процесами. Він потрібний для отримання учителем інформації про виконання індивідуальних навчальних планів учнями з особливостями психофізичного розвитку і пропедевтичного розділу навчальної програми дітьми з нормальним розвитком, наскільки діти обох категорій просунулися вперед на визначеному етапі навчання, про слабкі місця у засвоєнні знань, умінь і навичок, про корекційний розвиток пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, особистості; врешті, має давати інформацію про те, чи досягли учні визначених навчальних цілей на конкретному етапі навчання.

Оцінювання навчальної діяльності без балів

Чому на початку навчання не бажано вдаватися до оцінки навчальної діяльності молодшого школяра у балах? Така оцінка може стимулювати соціальну мотивацію першокласника, однак недостатня сформованість пізнавальних процесів, мовлення, саморегуляції, впливає на рівень засвоєння знань, які учитель змушений оцінювати низькими балами. З часом стимулююча функція оцінки згасає, більше того, перетворюється на чинник який спричиняє тривожність, страх отримати низькі бали, невпевненість у собі. Таким чином оцінка гальмує розвиток навчальної діяльності. Тому у І класі навчальну діяльність учнів оцінюють не вдаючись до балів.

Вимоги до означеного виду оцінювання полягають у такому. Не мають оцінюватися особистісні якості дитини, її пізнавальні процеси (увага, сприймання, пам'ять, мислення), темп роботи, інакше кажучи, оцінюється виконана робота, а не її виконавець.

Оцінюючи діяльність молодшого школяра учитель має пам'ятати, що той ще нездатний відокремлювати негативні результати своїх дій і вчинків від позитивної оцінки себе. Тому під час оцінювання важливо формувати у дитини розуміння — оцінюється те, що вона зробила, а не її особистість. Це потрібно підкреслювати не лише в розгорнутому словесному оцінюванні, а й в лаконічних висловлюваннях. Наприклад, «я задоволена тим, як ти написав», «я не задоволена, що ти не розв'язав задачу», краще, ніж «молодець», «я тобою не задоволена». В першому випадку оцінюється те, що виконав учень, а в іншому — його особистість. Учень має розглядати оцінку як показник рівня його знань і вмінь, розуміти, що оцінюються його конкретні дії. Треба застосовувати прийоми оцінювання які, з одного боку, дають можливість зафіксувати індивідуальне досягнення кожної дитини, а з іншого — не провокують учителя порівнювати успіхи дітей між собою. У такому порівнянні діти з особливостями психофізичного розвитку будуть найменш успішними. Ось чому оцінюючи знання, уміння й навички учня не слід вдаватися до замінників балів: «зірочок», «білочок», «черепашок» тощо. Недопустимо вивішувати у класі «Екран успішності», у якому порівнюються досягнення учнів між собою. Замінники балів не мають бути причиною заохочення або покарання дитини з боку учителя і батьків.

Для дитини з особливими освітніми потребами вагомніше, ніж для однолітка з нормальним розвитком, коли учитель помічає і заохочує навіть незначні успіхи, таким чином розвиває у неї віру у власні сили та можливості.

Формування контрольної-оціночної діяльності молодшого школяра

Поступово першокласник стає суб'єктом навчальної діяльності. Ця діяльність, як і будь-яка інша (наприклад, трудова) потребує внутрішньої мотивації. Оцінка не може бути таким мотивом, оскільки вона дається зовні і не перебуває в полі власної діяльності учня. У процесі становлення навчальної діяльності важливо щоб зовнішні мотиви (які спонукає оцінка), переросли у внутрішні: «навчаюсь, тому що мені цікаво пізнати щось нове», «тому що подобається процес навчання». Розвиток внутрішніх мотивів пов'язаний з формуванням навчальних дій контролю та оцінки, які є складовими навчальної діяльності (Д.Б.Ельконін, В. В. Давидов).

З початку навчання учитель має формувати в учнів контрольну-оціночну діяльність. Основою такого виду діяльності є самоконтроль — система спеціальних дій якими учень перевіряє власну діяльність. Виділяють процесуальний (поопераційний) контроль, який полягає у встановленні правильності, повноти, послідовності операцій, що виконує учень. Він забезпечує усвідомлене виконання усіх етапів навчального завдання, своєчасне виправлення помилок. Цей вид контролю може застосовуватися не тільки під час виконання завдання, а й тоді, коли воно тільки планується. Це дає змогу аналізувати роботу над завданням ще до того, як воно буде виконуватися, отже, передбачати результати. Заключний контроль полягає у співставленні одержаних результатів із заданим зразком і може реалізуватися в оцінці.

Як свідчать психологічні дослідження, на початок шкільного навчання у дітей з достатнім інтелектуальним розвитком вже закладені передумови для опанування самоконтролю у навчальній діяльності — готовність сприймати та засвоювати необхідні прийоми та правила, специфічна активність, спрямована на організацію власної діяльності відповідно до визначених правил, готовність засвоювати процесуальний та заключний контроль. Тому на початку навчання (1 клас) робота над самоконтролем спрямована на те, щоб навчити учнів співставляти власні дії із заданим зразком. Вони мають навчитися знаходити збіжність, схожість, відмінність. Поступово переходити від елементного порівняння до узагальненого.

У дітей з особливими освітніми потребами робота над самоконтролем матиме таку ж послідовність. Однак у різних категорій дітей (затримка психічного розвитку, тяжкі вади мовлення, дитячі церебральні паралічі, легка розумова відсталість) вона матиме специфічні особливості, пов'язані з дисфункцією вищих психічних функцій. Такий стан може виявлятися у руховій і мовленнєвій розгальмованості, або патологічній уповільненості дій дитини (С. А. Домішкевич, В. В. Лебединський, Г. І. Жаренкова, Т. Д. Фотекова, І. В. Мартиненко). На розвиток словесної регуляції діяльності можуть негативно впливати мовленнєві відхилення (несформованість граматичних структур, узагальнюючої функції слова, обмеженість лексичного запасу (В. І. Лубовський, Р. Д. Тригер, Н.О.Ципіна).

Суттєво впливає на самоконтроль інтелектуальна недостатність первинного походження (у дітей із затримкою психічного розвитку, легкою розумовою відсталістю), та вторинного (при тяжких вадах мовлення, дитячих церебральних паралічах). Дуже часто самоконтроль дітей залежить від ситуації, присутності та допомоги дорослого, від зовнішньої мотивації.

Особливості корекції самоконтролю, у процесі вивчення різних навчальних предметів дітьми з особливостями психофізичного розвитку, відображено у змісті навчальних програмах спеціальної школи (колонка «Спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати»). На основі таких програм може розроблятися індивідуальний навчальний план для конкретного учня.

Наступним кроком є оцінювання власної діяльності учнем. Одним із прийомів такого оцінювання може бути застосування оцінних лінійок (за Г. А. Цукерман). Зміст прийому такий. Після виконання завдання учень малює на полях малюнок: вертикальну лінію, на якій позначає умовним символом свою думку про якість виконання завдання. Після перевірки таку ж роботу виконує учитель. Якщо він погоджується з учнем — обводить червоним кружечком його оцінку, якщо ні, то ставить вище або нижче по шкалі свою оцінку. Якщо буде суттєва відмінність між оцінками учня і вчителя, треба обговорити правильність оцінки виставленої школярем, і знайти узгоджений варіант.

Отже, робота, яка оцінюється складається з етапів: виконання самої роботи, вироблення критеріїв оцінки, оцінка учнем власної роботи за заданими

критеріями, перевірка учителем та його оцінка за тими ж критеріями роботи учня, порівняння оцінки вчителя та оцінки учня, з'ясування розбіжностей в оцінці.

Для того, щоб самооцінювання було ефективним можна важливо, щоб учень сам обирав ту частину роботи, яку він хоче сьогодні дати вчителю для оцінювання. Він може сам визначити критерії оцінювання. Такий підхід формує в учня відповідальність до оціночної дії.

Оцінюються, найперше, індивідуальні досягнення учня відмінні від тих, які є в інших дітей.

Учень має право на самостійний вибір складності контрольованого завдання, складності та обсягу домашнього завдання. За такого підходу співвідношення рівня домагань і рівня досягнень стають спеціальним предметом роботи вчителя. У молодших школярів з порушеннями мовлення (моторна алалія, дизартрія), із затримкою психічного розвитку, рівень домагань, зокрема реакція на неуспіх, є нетиповою для норми. Так, школярі після вдало зроблених вправ беруться виконувати не складніші, а простіші завдання. У дітей спрацьовує захисна реакція — прагнення підтримувати успіх навіть на заниженому рівні, тобто їм властивий знижений рівень домагань.

Самооцінка учня має поступово диференціюватися, інакше кажучи з перших днів навчання дитина має вчитися бачити власну роботу як сукупність багатьох умінь, кожний з яких має свої критерії оцінювання. Наприклад, завдання з математики оцінюється за кількістю помилок, охайністю, старанністю, складністю.

Під час оцінювання письмової роботи (наприклад, домашньої) треба фіксувати не лише помилки і недоліки виконання, а й всі вдалі місця виконаного, робити заохочувальні записи.

Продукти навчальної діяльності учень і вчитель вміщують у портфоліо.

Портфоліо вчителя ми розглядаємо як спосіб фіксування, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень школяра з особливостями психофізичного розвитку протягом певного періоду навчання. Оцінюватися має динаміка навчальної успішності учня відносно самого себе. Тому у портфоліо вкладаються продукти навчальної діяльності, які засвідчують її динаміку, а не лише абсолютні оцінки. Так розділ учительського портфоліо: «Досягнення учня у навчанні» (сторінки: Рідна мова; Математика; Читання) може вмішувати графіки швидкості читання; навчальні досягнення фіксовані оцінкою у вигляді дробу: знаменник вказує на кількість помилок, які допустив учень у попередній роботі, а чисельник — кількість помилок в даній роботі. Успішність опанування дією самоконтролю фіксується завданнями з оціночними лініями з різними показниками протягом визначеного часу. Окрім того, до портфоліо мають входити завдання, спрямовані на усунення помилок допущених у роботах; зразки робіт з числа тих, що виконуються щоденно та домашніх робіт.

У портфоліо учня у розділі «Моє навчання», сторінка «Що я знаю й умію» дитина вміщує результати власної діяльності, наприклад графік зростання швидкості читання, який вона складає з батьками або асистентом вчителя; ілюструє навчальні досягнення за допомогою оціночних лінійок. Наприклад, розв'язання простих задач на віднімання.

Насамкінець, звернемося до принципів, які забезпечують **успішність оцінювання без балів**, розроблених А. Е. Симановським:

- Принцип градації складності навчального матеріалу. Включення в структуру будь-якого навчального матеріалу завдань, з якими можуть впоратися учні з будь-яким рівнем успішності.
- Принцип свободи вибору учнем складності завдання. Його реалізація дає можливість усвідомити власну відповідальність за результати навчальної діяльності і сформувати адекватну самооцінку. При цьому одні учні можуть досягти вагомих навчальних досягнень, виконуючи значну кількість простих завдань (трудолюбиві), інші — виконувати невелику кількість складних завдань (винахідливі, творчі).
- Принцип поступового накопичення досягнень. Учні з низьким темпом навчання зможуть відчутти себе успішними навіть на перших етапах формування навчальних умінь, якщо не обмежувати час і форми навчальної роботи, яка має оцінюватися.
- Принцип вибору. У будь-який час учень повинен мати можливість поліпшити власні досягнення. Для цього йому час від часу пропонується повернутися до завдань пройдених навчальних тем або до достатньо сформованих умінь.

Таким чином, оцінювання навчальних досягнень учнів 1 класу в інклюзивному класі має бути складовою навчального процесу, який забезпечує пропедевтичне засвоєння знань, опанування предметних умінь з навчальних предметів та корекційний розвиток складових психологічної готовності до шкільного навчання, а також створює умови для успішного розвитку навчальної діяльності.

1.4. Якісні показники індивідуального оцінювання. Технологія портфоліо

На сьогодні, у школі функціонують критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, які реалізуються в нормах оцінок, що встановлюють чітке співвідношення між вимогами до знань, умінь і навичок, які оцінюються, та показником оцінки в балах. Об'єктом оцінювання є складові навчальної діяльності учня — змістовий, операційний, мотиваційний. В інклюзивному класі оцінювання навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами відбувається за спеціально розробленими критеріями, зорієнтованими на навчальну програму спеціальної школи за якими навчається дитина або за

критеріями оцінювання масової школи. Однак, оцінювання навчальної діяльності школярів з особливими освітніми потребами і з нормальним розвитком не має обмежуватися лише оцінкою знань, умінь і навичок. Важливо контролювати та оцінювати особистісні зміни, які формуються внаслідок цілеспрямованого корекційного впливу на пізнавальні процеси, емоційно-вольову сферу, мовленнєву діяльність учнів. У цьому полі важливо оцінювати характеристики, які комплексно визначають особистісний розвиток: сформованість загальнонавчальних та ключових компетенцій, досвід практичної і творчої діяльності, емоційно-ціннісні ставлення, професійну спрямованість тощо. Однак, не лише практично, а й теоретично розв'язати проблему кількісної оцінки зазначених показників дуже складно, оскільки на сьогодні немає надійних технологій навіть для оцінювання знань, тим паче особистісних характеристик: компетенцій, потенційних можливостей та ін.

У світовому освітньому просторі починаючи з 90-х років, з часу втілення у практику контрольних вимірювальних матеріалів (тестів), з'явилися інноваційні форми оцінювання і форми накопичення інформації — портфоліо.

Портфоліо (у широкому розумінні) — це спосіб фіксування, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень школяра протягом певного періоду навчання. Портфоліо належить до «аутентичного», тобто істинного, найбільш наближеного до реального оцінювання, до індивідуалізованої оцінки, зорієнтованої не лише на процес оцінювання, а й самооцінювання.

За даними досліджень Р.Паулсона та К. Мейера портфоліо відрізняється від традиційних методів оцінювання тим, що забезпечує вчителя обґрунтованою інформацією про процес і результати діяльності учня в режимі самостійної роботи, удосконалення його креативних можливостей та умінь здійснювати власні оцінні судження про результати власної діяльності. Найголовніша перевага портфоліо, порівняно з традиційними технологіями оцінювання полягає в тому, що воно характеризує якість навчання різнобічно і багатовимірно, з різних позицій: оцінки мислительної діяльності учня, його міждисциплінарних умінь, умінь висувати проблему, розв'язувати нестандартні завдання, знання навчальних предметів і опанування навичками, наполегливості досягнення результату та ін.

Педагогічна ідея навчального портфоліо як форма оцінки передбачає (за С.Дж. Пейном, М. Чошановим):

- зміщення акценту з того, що учень не знає і не вміє на те, що він знає і вміє з даної теми, розділу, предмета;
- інтеграцію кількісних і якісних оцінок;
- домінування самооцінки по відношенню до зовнішньої оцінки.

Портфоліо має бути процесуальним. Тобто, застосовуватися для простежування поточного та кінцевого оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, в якому втілені отримані ними міждисциплінарні знання, уміння та

навички, на різних рівнях вивчення окремих предметі (найперше на достатньому та високому).

Портфоліо завжди візуалізоване (може бути у вигляді спеціальної папки, картотеки). Однак, його зміст не може зводитися до папки учнівських робіт. Це має бути спеціально спланована та організована індивідуальна добірка матеріалів і документів, яка демонструє зусилля, динаміку і досягнення учня в різних галузях. Ось чому кінцеву мету навчального портфоліо вбачають в унаочненні прогресу навчання за результатами навчальної діяльності. На думку дослідників основним має бути не портфоліо документів, а портфоліо творчих робіт. Інакше кажучи, розділ «Творчі роботи» має стати основним, а розділ «Офіційні документи» має відійти на другий план і застосовуватися як додаток.

Залежно від конкретних цілей навчання добирається тип портфоліо:

- портфоліо документів;
- портфоліо досягнень;
- рефлексивний портфоліо.

Можуть бути й інші типи портфоліо. Наприклад, у школах Англії функціонують такі типи портфоліо.

Портфоліо розвитку. Містить вибрані навчальні роботи, а також оцінку власних досягнень зроблених учнем. Такі матеріали допомагають вчителю спостерігати за здобутками учня, динамікою його досягнень впродовж навчального року, наприклад, в опануванні мови або математики. Дібрані матеріали учитель використовує для оцінки навчальної діяльності учня, для обговорення на батьківських зборах стану навчання учня, класу.

Портфоліо навчального планування. Вчителі можуть використовувати зміст портфоліо для отримання додаткової інформації про клас. Це допомагає краще оцінити рівень навчальних можливостей дітей ще до початку навчання і відповідно до них планувати навчальний процес протягом року.

Портфоліо підготовленості. Деякі школи використовують портфоліо як засіб визначення готовності школяра до випуску зі школи. Учні мають подати певну кількість матеріалів, які демонструють їхню компетентність у декількох предметних галузях.

Показовий портфоліо. Може включати кращі учнівські роботи зібрані на певному етапі навчання які найповніше демонструють уміння і можливості учня. Наприклад, проекти і дослідження, художні роботи, природничо-наукові експерименти, досягнення в музичному мистецтві тощо.

Канадійські дослідники Батзл, Бігге і Стамп (Batzle, цит.за: Digge and Stump, 1999) визначають три загальні типи портфоліо учня:

Робоче портфоліо — до його створення долучаються усі: вчитель, учень та батьки. Добираються як поточні роботи, так і зразки підсумкових робіт.

Показове портфоліо -містить лише найкращі роботи учня і не включає поточних робіт. Учень сам формує таке портфоліо та вирішує, що туди покласти.

Портфоліо, або облік, що веде вчитель. Таке портфоліо містить контрольні (тестові) завдання і зразки робіт, запропоновані вчителем. Сюди входять роботи не відібрані учнем для показового портфоліо.

У нашій країні технологія портфоліо ще не знайшла достатнього застосування. Однак, впровадження інклюзивного навчання потребує включення у навчальний процес цієї технології оцінювання навчальних досягнень учнів.

Портфоліо вчителя інклюзивного класу

В інклюзивному класі портфоліо є важливим засобом контролю та оцінки, який ґрунтовно доповнює критерії оцінювання навчальних досягнень учнів. Як зазначає Овертон (Overton, 2006) портфоліо — це «зібрання робіт учня, що забезпечує цілісне бачення його слабких та сильних сторін». У цьому полі вагомим є портфоліо яке веде вчитель. Таке портфоліо дає змогу розв'язати проблему пов'язану з розроблення індивідуального навчального плану. Як відомо, навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі може здійснюватися за індивідуальним навчальним планом розробленим на основі програми масової школи. Учень може навчатися за індивідуальним навчальним планом розробленим на основі програми спеціальної школи, яку рекомендує психолого-медико-педагогічна консультація. Бувають випадки коли учневі доцільно змінити тип навчальної програми. Наприклад, дитині з моторною алалією, внаслідок вторинного інтелектуального недорозвинення, підійде навчальна програма школи інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із ЗПР), або дитину з аутизмом краще навчати за програмою допоміжної школи. Особливості добору навчальної програми та ефективність розроблення індивідуального навчального плану на її основі допоможуть матеріали портфоліо вчителя. Вони знадобляться для обговорення з батьками динаміки навчальних досягнень учня упродовж певного часу та визначення подальшої стратегії навчання з їхньою участю.

Як відомо, навчання дітей з особливими освітніми потребами ґрунтується на ідеї — корекційний розвиток психічної сфери (пізнавальних процесів, мовленнєвої діяльності, особистості) відбувається під час опанування учнями знаннями, уміннями, водночас останні формуються у процесі цілеспрямованого корекційного впливу. Особливістю навчальних програм спеціальної школи, або адаптованих навчальних програм масової школи, є визначення спрямованості корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати, де мають бути представлені напрямки корекційно-розвивального впливу, який слід здійснювати на матеріалі теми, що вивчається, і який охоплює процеси пізнавальної діяльності (сприймання, пам'яті, мислення), мовленнєвої діяльності та корекційний розвиток особистості. Результати корекційно-

розвивального впливу, які можна прослідкувати у продуктах діяльності учня, мають входити до портфоліо вчителя. Ці матеріали використовуються для обговорення стратегії корекційного впливу на розвиток учня з психологом, логопедом, батьками, а при потребі з дитячим психоневрологом. Як вже зазначалося, портфоліо має бути процесуальним, тобто охоплювати певний період навчальної діяльності і візуальним (матеріали продуктів діяльності учня вчитель поміщає в папку, коробку для паперів тощо). До портфоліо треба вміщувати не лише матеріали, які ілюструють труднощі навчальної діяльності та процес їх усунення, а й сильні сторони дитини.

Таким чином, портфоліо вчителя розглядається як спосіб фіксування, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень школяра з особливостями психофізичного розвитку протягом певного періоду навчання. Укладання портфоліо допомагає вчителю:

- розкрити індивідуальні можливості дитини;
- стежити за динамікою навчальних досягнень учня за певний проміжок часу;
- визначати ефективність та відповідність індивідуального навчального плану можливостям дитини, відтак коригувати його.
- стежити за розвитком соціалізації та формуванням особистості учня.
- здійснювати зворотний зв'язок між дитиною, батьками, вчителем.

Розділи портфоліо вчителя, який він добирає для кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку, що навчається в інклюзивному класі можуть бути такими.

Титульний лист. Містить основну інформацію (прізвище, ім'я, по-батькові дитини; навчальний заклад, клас), контактну інформацію.

Розділ: Досягнення учня у навчанні.

Сторінки: Рідна мова; Математика; Читання;

До сторінок мають входити: контрольні та самостійні роботи (відповідно до навчальної програми), завдання, спрямовані на усунення помилок допущених у роботах; зразки робіт з числа тих, що виконуються щоденно та домашніх робіт, підсумкові атестаційні відомості (за четверть, навчальний рік).

Розділ «Соціальна компетентність учня»

Містить записи вчителя про особливості співпраці учня з однокласниками на уроці, у позаурочний час; особливості спілкування з однолітками, дорослими, коло друзів. При цьому важливо відмічати чинники, які призводять труднощів соціалізації (особливості поведінки, комунікативної діяльності),

а також позитивні сторони, які слугують підґрунтям для поліпшення соціальних контактів дитини.

Розділ «Суспільна робота учня»

Доручення, які дитина виконує в класі, у школі; участь у суспільно-корисній праці, подяки за виконане тощо.

Розділ «Творчі роботи учня»

У цьому розділі вміщуються творчі роботи, які не увійшли до портфоліо учня. Якщо виконана об'ємна робота (виріб), треба помістити її фотографію. Якщо дитина брала участь у виставці або конкурсі, необхідно вказати інформацію про цей захід: назва, коли, де і ким проводився.

Розділ «Відгуки і побажання»

Вміщуються висновки та побажання за результатами навчального року.

Портфоліо учня початкової школи

В інклюзивному класі добре запровадити портфоліо, яке добиратиме учень самостійно. Це дасть змогу вчителю розв'язати низку важливих корекційних завдань. Так, робота над портфоліо допоможе максимально розкрити індивідуальні можливості кожної дитини. Вже з початку навчання у школяра закладатиметься підґрунтя саморефлексії навчальної діяльності, тобто відповідальності та самостійності навчання, участь в якісному оцінюванні результатів власного навчання. У дитини формуватиметься вміння аналізувати власні інтереси, схильності, потреби і співвідносити їх з наявними можливостями. Цей чинник, зважаючи на низьку спроможність дитини з особливими освітніми потребами адекватно оцінити свій фізичний стан, інтелектуальні можливості, помітно завищену або знижену самооцінку, порівняно з нормою, допоможе розвивати позитивні якості особистості. Дослідниками доведено, що самостійна добірка матеріалів портфоліо породжує ситуацію успіху, призводить до підвищення самооцінки і впевненості у власних можливостях; окрім того вона розвиває пізнавальні інтереси і готовність до самостійного пізнання.

Мета учнівського портфоліо полягає у наступному.

- формування в учня відповідальності і самостійності навчання;
- розвиток вміння давати якісну оцінку результатів власного навчання та діяльності;
- розвиток вміння аналізувати власні інтереси, схильності, потреби і співвідносити їх з наявними можливостями. (Цей чинник, зважаючи на низьку спроможність дитини з особливими освітніми потребами адекватно оцінити свій фізичний стан, інтелектуальні можливості, помітно

завищену або знижену самооцінку, порівняно з нормою, допоможе розвивати позитивні якості особистості);

- формування пізнавальних інтересів і готовність до самостійного пізнання;
- самостійна добірка матеріалів портфоліо породжує ситуацію успіху, призводить до підвищення самооцінки і впевненості у власних можливостях.

Добирати портфоліо учнями можна починати вже у початковій школі і залучати до цієї роботи учнів усього класу.

Пропонуємо такий зміст портфоліо.

Титульний лист

Містить основну інформацію (прізвище, ім'я, по-батькові дитини; навчальний заклад, клас), контактну інформацію і фотографію учня.

Добре коли для титульного листка фотографію добирає сама дитина. При цьому не слід наполягати на офіційності портрета. Нехай дитина покаже себе такою, якою себе уявляє і хоче щоб такою її бачили інші люди.

Розділ «Мій світ»

Міститься будь-яка інформація, корисна і важлива для дитини. Можуть бути такі заголовки листків:

- «Моє ім'я» — інформація про те, що означає ім'я, можна написати про знаменитих людей, які мають таке ж ім'я.
- «Моя сім'я» — можна розповісти про кожного члена сім'ї або скласти невеличке оповідання про свою сім'ю.
- «Моє місто (село)» — розповідь про рідне місто (село), його цікаві місця. Тут можна вмістити намальовану разом з дитиною схему маршруту від дому до школи. Важливо, щоб на ній були відмічені вуличний перехід, світлофори.
- «Мої друзі» — фотографії друзів, інформація про їхні інтереси, захоплення.
- «Мої захоплення» — невеличке оповідання, чим захоплюється дитина. Можна написати про заняття в спортивній секції, навчання в музичній школі або в інших навчальних закладах позашкільної освіти.
- «Моя школа» — розповідь про школу і вчителів.

- «Мої улюблені шкільні предмети» — невеличкі записи про улюблені шкільні предмети, які занотовуються, на зразок «мені подобається ..., тому що ...». Може бути листок з назвою «Шкільні предмети». У якому дитина може висловитися про кожний предмет, знайти в ньому щось важливе і необхідне для себе.

Розділ «Моє навчання»

У цьому розділі заголовки листків присвячені конкретному шкільному предмету. Учень наповнює цей розділ вдало написаними контрольними роботами, цікавими проектами, відгуками про прочитані книги, графіком зростання швидкості читання, творчими роботами.

Розділ «Моя суспільна робота»

Тут можна розповісти про доручення дитини. Дитина може брати участь у шкільному спектаклі, розповідати вірші на лінійці, виступати на ранку тощо. Оформляти цей розділ бажано з використанням фотографій і коротких повідомлень на зазначену тему.

Розділ «Моя творчість»

У цьому розділі дитина вміщує свої творчі роботи: малюнки, казки, вірші. Якщо виконана об'ємна робота (виріб), треба помістити її фотографію. Батькам необхідно надати повну свободу для виконання цього розділу.

Якщо дитина брала участь у виставці або конкурсі, необхідно вказати інформацію про цей захід: назва, коли, де і ким проводився.

Розділ «Мої враження»

В початковій школі діти беруть активну участь в екскурсіях, відвідують музеї, театри. Після завершення екскурсії можна запропонувати творче завдання, виконання якого призведе до того, що дитина пригадає не лише зміст екскурсії, а й матиме можливість висловити власні враження.

Розділ «Мої досягнення»

Тут вміщуються грамоти, дипломи, листи з подяками, а також атестаційні відомості. У початковій школі не треба розділяти успіхи у навчанні (похвальний лист), і, наприклад, у спорті (диплом). Краще їх розміщувати не за значущістю, а, наприклад, в хронологічному порядку.

Розділ «Відгуки і побажання»

Це можуть бути відгуки вчителя. Наприклад «Брав активну участь у підготовці позакласного заходу», «Підготував стінгазету» тощо.

Тут можуть бути рекомендації і побажання вчителя за результатами навчального року.

Розділ «Роботи, якими я пишаюся»

На початок навчального року треба уважно вивчити портфоліо, проаналізувати зібрані в ньому матеріали й у наступному класі їх поновити. Менш суттєві матеріали і документи можна покласти в окрему папку, а найцінніші помістити в спеціальному розділі «Роботи, якими я пишаюся».

Останній розділ «Зміст».

Робота над портфоліо дитини з особливими освітніми потребами чи з нормальним розвитком, потребує активної допомоги батьків. Вчитель має довести батькам її корисність. Треба переконати їх у тому, що сумісна систематична робота над портфоліо допоможе краще пізнати дитину, її реальні можливості, а використання матеріалів портфоліо на батьківських зборах, сприятиме ефективному зворотному зв'язку між батьками і вчителем. У першому класі, коли дитина починає вчитися складати портфоліо, допомога батьків має бути найповнішою. В міру дорослішання школяра допомогу треба мінімізувати. З самого початку слід організувати роботу так, щоб дитина сама докладала певних зусиль до формування портфоліо. В процесі роботи обов'язково відбувається процес осмислення власних досягнень, формування особистісного ставлення до отриманих результатів і усвідомлення власних можливостей.

Портфоліо учня основної школи

Портфоліо учня інклюзивного класу основної школи допоможе розв'язувати завдання, пов'язані з переведенням на так званий профільний ланцюжок навчання у старшій школі. Зазвичай, профорієнтаційна робота у школі проводиться психологом за допомогою спеціальних психологічних тестів. Однак міждисциплінарні педагогічні тести, для здійснення конкурсного відбору у профільні класи, не розроблені, відсутня ефективна система тестування і профорієнтації. Таким чином всебічний та об'єктивний моніторинг навчальних досягнень, який доповнюється матеріалами портфоліо, відкриває нові можливості атестації випускників основної школи і конкурсного відбору для продовження навчання на вищому освітньому щаблі відповідно до інтелектуальних та психофізичних можливостей учнів.

Оцінювання матеріалів портфоліо здійснюється відповідно до завдань, на яких вони спрямовані, із залученням кількісних та якісних оцінок. Наприклад, для розв'язання проблеми пов'язаної з конкурсним відбором до профільних класів старшої школи можна запровадити такі види портфоліо.

«Портфоліо документів» вміщує сертифіковані індивідуальні освітні досягнення: навчальні досягнення з конкретних предметів (за четверть, навчальний рік), сертифікати, свідоцтва, грамоти. Кожен з цих компонентів повинен мати заздалегідь визначену суму балів. Такий тип портфоліо, поряд з нав-

чальними досягненнями, свідчить про рейтинг учня у класі, школі. Однак він не описує процесу індивідуального розвитку учня, різноманітність його творчої активності.

«**Портфоліо робіт**» — може бути яскравим показником зорієнтованості на профільне навчання. Воно містить зібрання різних творчих, проектних, дослідницьких робіт учня, а також основних форм і спрямувань його навчальної та творчої активності: участь у різних конкурсах, наукових конференціях, літніх таборах; творчі, спортивні, досягнення. Такий варіант портфоліо передбачає якісну оцінку, наприклад, за параметрами повноти, різноманітності, та переконливості матеріалів, якості робіт, спрямованості на вибраний профіль навчання. Якісна оцінка портфоліо має доповнюватися результатами підсумкової атестації. Треба сказати, що добірка матеріалів до «Портфоліо робіт» та їхня оцінка, педагогічно значима для багатьох учнів. Для них такий вид портфоліо є чудовою нагодою показати свою спроможність та успішність у навчанні.

«**Портфоліо відгуків**» містить характеристики на учня, які охоплюють різні види його діяльності. Вони можуть надаватися учителями, батьками, однокласниками, працівниками системи позашкільної освіти та ін..

Портфоліо вміщує письмовий аналіз різних видів власної діяльності та результати у вигляді: текстів висновків, рецензій, відгуків, резюме, рекомендованих листів тощо. Така форма портфоліо розвиває механізми самооцінки учня, підвищує рівень усвідомленості процесів, пов'язаних з навчанням і вибором профільного навчання.

1.5. Тестування у навчанні дітей з особливими освітніми потребами

Входження України у світовий освітній простір актуалізує проблему якості освіти яка, відповідно до міжнародних стандартів, передбачає розроблення надійних засобів, методів і технологій оцінювання результатів. Поміж сучасних освітніх технологій оцінювання чільне місце посідає незалежне тестування, яке розглядається перспективним напрямком модернізації контрольної оцінювального процесу, підвищення якості навчання, стандартизації вимог на початку і по закінченню навчання на різних ступенях освіти, оцінки ефективності усієї системи освіти. На сьогодні, тестування є важливим соціальним чинником забезпечення доступності професійного навчання для найбільш підготовленої молоді шляхом усунення корупції у вищих навчальних закладах під час вступних іспитів.

Тестування розглядається як система педагогічного вимірювання, застосування тестів на основі математичних логістичних моделей (D.Rasch), (A.Birnbaum) та ін. Тести, які конструюються на основі цих моделей, розглядаються як педагогічні вимірювальники, а метою вимірювання є отримання кількісних еквівалентів, що ототожнюються з оцінками змінної, яка вимірюється — рівнем навчальних досягнень. Треба сказати, що окремі елементи педагогічних вимірів завжди мають місце під час оцінювання знань

учнів, однак в традиційному оціночному процесі вони спрямовані виключно на отримання якісних еквівалентів тих властивостей, які оцінюються. Тому у сучасній педагогічній науці вимірювання ототожнюють із застосуванням тестів.

Теоретичні основи сучасного тестування у країнах колишнього радянського простору беруть витоки з праць П. П. Блонського, М. С. Бернштейна, Є.В. Залкінда, М. І. Зарецького, О. О. Смирнова та ін. У створення теоретичного підґрунтя тестування значний внесок було зроблено Л. С. Виготським, який розробив концепцію про зони розвитку дитини. Підґрунтя теоретико-методологічного тестування представлено у роботах із загальної педагогіки, спрямованих на проблеми розвиваючого навчання (П. І. П. Клайн Підласий, Г. О. Бал, Г. С. Костюк) та індивідуалізацію контрольної-корекційних впливів на учнів в процесі перевірки засвоєння навчального матеріалу (В.Д Шадриков, І. С. Якиманська), а також у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі контролю і діагностики (Г. І. Михалевська, В.О. Якунін).

У різні періоди розвитку педагогічної науки дослідники намагалися співвіднести види навчальної діяльності і добір завдань певної міри складності з рівнем розвитку учнів. Процес розвитку розглядався як постійне подолання учнями межі зони найближчого розвитку, створюючи умови для формування логічного мислення учнів (П.Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Л. В. Занков). Завдання вчителів полягали у доборі для контролю не лише складних, а й посильних завдань, спрямованих на виявлення рівня актуального розвитку (П. П. Блонський). У системі розвиваючого навчання Л. В. Занкова провідним принципом є навчання на високому рівні труднощів. При цьому саме поняття «труднощі», зазвичай, інтуїтивно визначається вчителем стосовно конкретного учня. Таким чином, внаслідок значної кількості теоретичних та експериментальних досліджень було закладено основи теорії і практики контролю знань, умінь і навичок, одним з цих напрямків є педагогічне тестування.

Тести вважаються найефективнішою і об'єктивною формою оцінювання знань, умінь і навичок, що дозволяє визначити не лише рівень навчальних досягнень, а й структуру знань, можливі варіанти відхилення від норми за характером відповідей на тестові завдання. Виділяють наступні види тестування.

Вхідне тестування застосовується для визначення рівня опанування знаннями, вміннями і навичками, необхідними для вивчення нового матеріалу, побудови корекційної програми педагогічного та психологічного впливу. Такі тести конструюються на основі критеріально-орієнтованого підходу, передбачають розгорнуту інтерпретацію результатів учнів, забезпечують планування індивідуальної корегуальної траєкторії навчання слабких учнів і побудову освітньої траєкторії індивідуального навчання сильних. Вхідне тестування можна застосовувати коли дитина поступає на навчання до інклюзивного класу, і виникає проблема розроблення індивідуального навчального плану. Його можна проводити на початку навчального року коли учні переходять з початкової в основну школу, з основної — у старшу. Таке тестування проводиться учителями школи або за участю незалежних центрів тестування.

Найкраще, коли вхідний контроль здійснюється за стандартизованими тестами і технологіями, тоді його результати дають учням, батькам, вчителям об'єктивні дані про підготовку учнів, допоможуть вчителям предметникам цілеспрямовано корегувати програму навчання і навчальний процес, враховуючи при цьому знання усіх учнів класу і конкретного школяра.

Для поточного контролю використовують коригуючі тести. Вони допомагають з'ясувати недоліки у процесі засвоєння навчального матеріалу, і внести певні корекційні зміни у навчальний процес. Якщо учень зазнає труднощів під час вивчення теми або розділу вдаються до діагностичного тестування. Діагностичне тестування застосовують для з'ясування причини неправильного виконання завдань коригуючого тесту і контролю окремих етапів його виконання, для визначення учнівських труднощів під час вивчення окремих тем, розділів навчальних предметів. Діагностичні тести можуть конструюватися вчителями з врахуванням цілей і завдань, які вони висувають у навчальному процесі.

Ефективним вважається незалежне тематичне тестування, яке проводиться службами тестування на підставі заявок вчителів. Для нього застосовують спеціально розроблені тести, що доповнюються програмно-інструментальними засобами, комп'ютерною технологією опрацювання результатів тестування, науково обґрунтованими методиками оцінювання. Таке оцінювання спрямоване на найповнішу реалізацію самоконтролю у навчальному процесі. Тестові матеріали розробляються методистами центрів тестування разом з учителями на основі банку каліброваних за рівнем труднощів тестових завдань. За основу беруться тестові завдання з конкретної теми. Тематичний тестовий контроль необхідний вчителю для діагностики якості засвоєння великого обсягу навчального матеріалу, аналізу власної діяльності та удосконалення своїх оцінних навичок. Такий вид контролю поширений у країнах, де незалежне оцінювання є невід'ємною складовою навчального процесу. У нашій країні впровадження тематичного тестування передбачено у майбутньому.

На сьогодні, найпопулярнішим є зовнішнє незалежне оцінювання, яке з одного боку, розглядається значущим методом моніторингового дослідження стану освіти в Україні, а з іншого — засобом боротьби з корупцією під час вступу до вищих навчальних закладів.

Зовнішнє незалежне тестування спрямоване на отримання об'єктивних, достовірних, теоретично обґрунтованих вимірів та оцінок результатів навчання випускників загальноосвітніх шкіл. Воно відбувається шляхом дослідження педагогічного процесу, навчальних досягнень кожного учня, і порівнянням одержаних даних з еталоном (освітнім стандартом).

Освітній стандарт визначає весь комплекс цілеспрямованого проектування діяльності суб'єктів освітнього простору і психолого-педагогічного середовища; вимоги до якості кінцевого продукту освітньої діяльності, до засобів і методів навчання і контролю. Основні функції стандарту — це забезпечення еталону якості освіти, збереження цілісності освітнього простору у країні,

забезпечення еквівалентності документів, об'єктивність оцінок діяльності учнів і загальноосвітніх закладів, забезпечення наступності навчальних програм загальноосвітніх і професійних навчальних закладів. Саме стандарти визначають весь комплекс цілеспрямованого проектування діяльності суб'єктів освітнього процесу і психолого-педагогічного середовища, вимоги до якості кінцевого продукту освітньої діяльності, засоби і методи навчання і контролю. Освітній стандарт забезпечує упорядкування різних форм, типів і видів освіти, є способом нормування і нормою якості освіти. Стандартизація змісту загальної освіти розглядається також і як засіб упорядкування освітньої практики, її стабілізації, реорганізації у цілісну систему, яка створює умови для забезпечення базовості і варіативності освіти, як важливої умови збереження єдиного освітнього простору. Окрім того, це спосіб проектування всього комплексу освітніх цілей, методів їхнього досягнення і засобів контролю досягнутого рівня. Віддзеркалюючи вимоги до оптимального мінімуму знань, умінь і навичок, він використовується як певний еталон для співставлення результатів освіти в різних освітніх установах, у різних вчителів та учнів, а також для отримання результатів про стан сучасної освітньої практики.

В інклюзивному класі розроблення індивідуального навчального плану може відбуватися на основі навчальних програм спеціальної школи. Така школа є складовою освітньої системи України, тому зміст і функції освітніх стандартів масової і спеціальної школи схожі. Так, різні типи спеціальних шкіл (крім допоміжної школи), мають забезпечити школярів з особливостями психофізичного розвитку знаннями, вміннями і навичками такими, що відповідають вимогам до якості кінцевого продукту освітньої діяльності запроваджених в Україні. Навчаючись у спеціальній школі, учні з особливостями психофізичного розвитку можуть без перешкод переходити до масової школи, залучаючись до інтегрованого або інклюзивного навчання. Після закінчення школи рівень знань має бути достатній для продовження навчання у професійно технічних училищах, технікумах, вищих навчальних закладах.

Відмінність освітніх стандартів спеціальної школи полягає у введенні в зміст корекційно-розвивальної змістової лінії, яка проектується на основі дизонтогенетичного розвитку в межах визначеного типу нозології. При цьому реалізується ідея — корекційний розвиток психічної сфери (пізнавальних процесів, мовленнєвої діяльності, особистості) відбувається під час опанування учнями знаннями, вміннями, водночас, останні формуються у процесі цілеспрямованого корекційного впливу. Слід зазначити, що у спеціальній школі освітні стандарти розроблені лише для початкової ланки.

Похідними освітнього стандарту є навчальні програми. В тексті програм вказуються компоненти змісту освіти, які розподілені за роками навчання, за розділами чи темами; зазначаються навчальні досягнення учнів, що охоплюють знання; предметні, навчальні та пізнавальні вміння, що мають бути сформовані в учнів на основі вивчення конкретної теми. Особливістю навчальних програм спеціальної школи є введення спрямованості корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати, де представлено напрямки корекційно-розвивального впливу, який слід здійснювати на матеріалі теми, що

вивчається, і який охоплює процеси пізнавальної діяльності (сприймання, пам'яті, мислення), мовленнєвої діяльності та корекційний розвиток особистості. Для основної спеціальної школи навчальні стандарти не створені. Тому навчальні програми з різних галузей знань розроблені на основі стандарту загальноосвітньої школи, шляхом адаптації навчальних програм масової школи. При цьому, змістове наповнення тем не змінене. Навчальні досягнення розроблені з врахуванням дизонтогенетичного розвитку та можливостей його компенсації в учнів з особливостями психофізичного розвитку в основній школі. Наприклад, навчальні досягнення учнів із затримкою психічного розвитку, порівняно з навчальними досягненнями ровесників з нормальним розвитком, більше спрямовані на практичне застосування знань, у них знижені вимоги до виконання завдань, які передбачають застосування узагальнень на понятійному рівні.

Таким чином, освітні стандарти, які конкретизуються у навчальних програмах, є еталоном для порівняння навчальних досягнень учнів, що визначаються за наслідками тестування.

Під час тестування знання, уміння та навички, загальнонавчальні компетенції є предметом дослідження. Окрім того, за кількісними оцінками навчальних досягнень (тестові бали), опосередковано можна робити висновки про ефективність корекційно-розвивального впливу, який здійснюється у процесі навчання, і позначається на розвитку пізнавальної та мовленнєвої діяльності, емоційно-вольової сфери, особистісного розвитку учнів. Про це свідчить повнота і глибина знань, конкретність та узагальненість відповідей, гнучкість мислення, наполегливість, зібраність, цілеспрямованість, цілепокладання, мотивація, ціннісно-сміслові відношення до навчання і контролю. Можна робити висновки про системність та систематичність навчальної роботи, формування загальнонавчальних компетенцій, досвід практичної роботи, усвідомленість навчання.

Отже, комплекс показників, які добираються під час розроблення тестів, дають можливість отримати цілісне, якісне та кількісне уявлення про стан об'єкту дослідження (навчальні досягнення), динаміку його змін протягом конкретного періоду навчання. Рівень навчальних досягнень, за сукупністю навчальних дисциплін, визначає стан розвитку учня як інтегрованого показника, у якому віддзеркалена концентрація досягнень усіх етапів і складових навчального процесу, до якого був залучений учень.

Об'єктивна педагогічна оцінка навчальних досягнень учнів підводить до висновків про професійний рівень вчителя (професійна компетентність та установка, педагогічна культура). Інтегральні показники незалежного контролю дозволяють зробити висновки про якість освітнього процесу: освітніх стандартів, навчальних програм, підручників, навчальних посібників, надійність методів і технологій навчання.

Незалежне оцінювання доцільно проводити для випускників початкової, основної і старшої школи. Тестування по закінченню початкової школи допоможе з'ясувати кількість учнів (у тому числі і спеціальних шкіл, інтегрова-

них й інклюзивних класів), які отримали знання відповідно до вимог державного стандарту початкової спеціальної школи, отже спроможні успішно опанувати обсяг навчального матеріалу з різних галузей знань в основній школі. Вони можуть спонукати до аналізу освітніх стандартів початкової школи; визначати ефективність реалізації корекційно-розвивального завдань, вміщених у навчальних програмах; робити висновки про якість підручників і навчальних посібників, піднімати питання про підвищення ефективності методів і технологій навчання.

Незалежне тестування по закінченню основної спеціальної школи може окреслити проблему розроблення освітніх стандартів для основної ланки; з'ясувати доступність для вивчення зазначеного обсягу навчального матеріалу з різних галузей знань та міру спрямованості предметного змісту на формування загальнонавчальних і міжпредметних компетенцій; спроможність учнів опанувати предметні, навчальні і пізнавальні вміння, що мають бути сформовані на основі матеріалу конкретного навчального предмета. Окреслити рекомендації щодо подальшого навчання учнів у профільних класах старшої школи. Врешті, результати незалежного оцінювання допоможуть розвінчати феномен егалітаризму, який проявляється у судженнях про рівність здібностей, однакову навчуваність, можливість кожної людини опанувати будь-яку професію, особливо коли це стосується людини з особливостями психофізичного розвитку.

Сьогодні в Україні відбувається розвиток національної системи незалежного оцінювання, яка охоплює організацію та функціонування моніторингу якості освітнього процесу та освітніх систем у державі. У цьому полі незалежного оцінювання навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами має стати предметом чільної уваги. Центри незалежного оцінювання, які залучають до тестування випускників з особливими освітніми потребами, не мають обмежуватися організацією умов для проходження тестування. Важливим є аналіз результатів тестування — об'єктивна інформація про рівень знань, умінь, загальноосвітніх компетенцій випускників з особливостями психофізичного розвитку різних нозологій. До роботи у центрах незалежного оцінювання мають бути залучені дослідники у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки.

Розділ II.

Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі

2.1. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами як основа оцінювання навчальних досягнень в інклюзивному класі

Запорукою успішного включення школяра з особливими освітніми потребами в інклюзивне середовище є розроблення індивідуального навчального плану. Ця вимога законодавчо закріплена у країнах де інклюзивне навчання стало нормою суспільного життя, згідно якої навчання учнів з особливими освітніми потребами має відбуватися з врахуванням індивідуальних освітніх потреб, із залученням до загальноосвітнього навчального процесу (Madden and Slavin, 1983; Strickland and Turnbull, 1990). Водночас парадигма розроблення індивідуального навчального плану піднімає низку проблем. Вважається, що дітям з особливостями психофізичного розвитку притаманний нижчий рівень навчованості, вони не спроможні достатньо виконувати контрольні завдання (Ryndak and Alper, 1996); їм потрібно значно більше часу для повторення і закріплення навчального матеріалу (Department of Education Victoria, 1998). Дослідники, які підтримують індивідуалізоване навчання переконують, що ефективне використання індивідуальних навчальних програм сприяє можливостям дитини досягнути поставлених перед нею специфічних навчальних цілей (Manley and Levy, 1981; Madden and Slavin, 1983); виправити, наскільки це можливо, порушення розвитку (Pugach, 1982; Evans and Vincent, 1997). Ефективною умовою навчання дитини з особливими освітніми потребами має бути ретельне і систематичне визначення відповідних освітніх цілей, шляхом адаптації й модифікації стандартного навчального плану, що забезпечує навчання такої дитини, і дає можливість включити її в роботу звичайного класу (Strickland and Turnbull, 1990; Cheney and Demchak, 1996).

Таким чином розроблення індивідуального навчального плану є основною умовою успішного навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі.

В інклюзивному класі індивідуальний навчальний план складається колегіально. Ця вимога є ключовою в інклюзії. Найважливішими завданнями діяльності робочої групи із розроблення індивідуального навчального плану буде організація й здійснення адекватної оцінки учня, а також супровід і моніторинг програм (масової чи спеціальної школи) на основі яких розробляється індивідуальний навчальний план для дитини з різними освітніми потребами. До складу робочої групи входять: батьки, учень (якщо це можливо), учитель (початкова школа), учителі-предметники (основна, старша школа),

завуч, помічник вчителя, психолог, за потреби логопед, дефектолог, соціальний працівник й інші спеціалісти. Засідання групи мають бути регулярними і фіксуватися у відповідному розкладі, за потреби група може збиратися позапланово. За таких умов учасники групи зможуть регулярно відслідковувати й оцінювати процес включення і виконання індивідуального навчального плану учнем, а також вносити необхідні зміни у будь-які його складові. Зібрання групи має носити офіційний характер, тобто попередньо визначається повістка дня, питання, які виносяться для обговорення, регламент й місце проведення. Інформацію стосовно кожного засідання члени робочої групи мають отримувати попередньо.

Дослідники інклюзії, в процесі складання індивідуального навчального плану радять дотримуватися ієрархічної природи його структури. Розроблення індивідуального навчального плану починається з формулювання широким цілей і завдань, які конкретизуються у конкретних, «технологічних» завданнях навчання. Дослідники (Tim Loreman, Joanne Deppeler, David Harvey, 2005) пропонують розглядати і компонувати структуру індивідуального плану у вигляді блок-схеми.

- визначення сподівань на майбутнє і життєвих планів учня;
- узагальнений результат проведеної комплексної оцінки;
- визначення довгострокових цілей;
- завдання з формування поведінки;
- індикатори досягнень;
- інклюзивні стратегії і підходи у навчанні;
- визначення часу і стратегії проведення моніторингу і перегляду індивідуального навчального плану.

У наших рекомендаціях із розроблення індивідуального навчального плану ми будемо керуватися загальними підходами до конструктів блок-схеми виділених цими дослідниками.

Індивідуальний план учня починається з визначення сподівань на майбутнє і життєвих планів учня. Це сподівання самого учня, його батьків, вчителів. Плани на майбутнє обов'язково мають бути позитивними. Достатньо сформульовані плани на майбутнє можуть суттєво допомогти у визначенні і постановці довготривалих цілей. Такими цілями може бути орієнтація на майбутню професію, успішну соціальну інтеграцію й особисте життя. Для точнішого формулювання сподівань на майбутнє дитині, батькам, вчителю треба поставити такі запитання:

- про що мріє дитина? Які її плани на майбутнє?
- які плани на майбутнє батьків дитини?

- ким би Ви хотіли бачити учня після закінчення школи?
- ким би Ви хотіли бачити його, коли він стане дорослим?
- як ви бачите щасливе і повноцінне життя для дитини у майбутньому? Завдяки чому дитина може досягти такого життя?
- що заважає здійсненню таких планів на майбутнє стосовно цього учня? Як можна усунути ці перешкоди?

Наступною складовою індивідуального навчального плану є узагальнений результат проведеної комплексної оцінки. Це короткий, сумарний звіт, деяке резюме усіх видів оцінки. Документ не слід переобтяжувати інформацією, бажано щоб він був не більший за 1,5 сторінки, чітко структурований за пунктами.

Індивідуальна програма навчання.

П.І. дитини	Вік	Рік навчання
Учитель (класовод чи класний керівник)	дата	
Сподівання на майбутнє і життєві плани учня		

Узагальнений результат проведеної комплексної оцінки.

Тип проведеної оцінки	Результати
Оцінка ПМПК	• рекомендована навчальна програма
Оцінка за шкалою Векслера (психолог)	• невербальний інтелект • вербальний інтелект
Пізнавальні процеси	• сприймання • пам'ять • мислення • увага (саморегуляція)
Моторика	• загальна моторика • дрібна моторика
Соціалізація	• міжособистісні стосунки • особливості поведінки (як компенсаторний чинник соціалізації)
Спостереження в школі (учитель, асистент учителя)	Особливості налагодження соціальних контактів: • під час гри • на уроці • поза урочний час
Особливості мовлення (логопед)	
Навчальні досягнення (учитель)	

Українська мова Читання Математика Я і Україна Образотворче мистецтво Музика Трудове навчання Фізична культура Основи здоров'я	
--	--

Узагальнений результат проведеної комплексної оцінки складає відповідальний (може бути вчитель або завуч) за координування робочої групи зі складання індивідуального навчального плану. Кожний учасник цієї групи має попередньо познайомитися з результатами і висновками з усіх складових проведеної оцінки, за потреби уточнити чим обґрунтована саме така оцінка.

Наступним кроком у складанні індивідуального навчального плану є визначення довгострокових цілей — те що має досягти дитина за визначений термін навчання. Її тривалість може бути різною, найчастіше, обмежується одним роком, може обмежуватися 6 місяцями, якщо навчання інтенсивне — 3 місяцями. Визначення довгострокових цілей навчання тісно пов'язане з інформацією про життєві плани учня й узагальненими результатами проведеної комплексної оцінки. Вони окреслюють напрямки розвитку дитини у визначений термін, тому за своєю суттю мають дещо загальний характер. Основні вимоги до довгострокових цілей — чітке формулювання, обмежена кількість (не більше 3–4). Кожна з довгострокових цілей має обов'язково доповнюватися завданнями, які її конкретизують. При цьому треба враховувати реальні можливості виконання розробленого плану в умовах загальноосвітнього класу, наявного ресурсного забезпечення, спеціальної підготовки вчителя. Важливо пам'ятати — основною метою складання індивідуального плану є не фіксування усього того, що дитина має вивчити у школі, а з'ясування педагогічних поглядів на дитину, які центрується на найважливіших сторонах її навчання.

Після ознайомлення з матеріалами (життєвими планами учня, узагальненими результатами проведеної комплексної оцінки), кожний член робочої групи з розроблення індивідуального навчального плану має визначити, які на його погляд довгострокові цілі навчання будуть пріоритетними для дитини. Погляди кожного з учасників стають предметом обговорення, яке призводить до узагальненого формулювання пріоритетів й їхнього ранжування відповідно до значущості. Усе це протоколюється і фіксується на сторінці індивідуального плану. Наприклад.

Довгострокові цілі

П.І. дитини	Дата
-------------	------

Освітні пріоритети (від найважливішого до менш значущого)

1. Поліпшення навчальних досягнень (можуть вказуватися конкретні предмети)
2. Розвиток навичок соціальної взаємодії і підвищення рівня соціальних контактів у школі.
3. Розвиток саморегуляції, процесів пізнавальної діяльності.
4. Заохочення і розвиток умінь до роботи з природним матеріалом

Розробляючи довгострокові цілі треба спиратися на сильні сторони дитини. Цілі мають ґрунтуватися на пріоритетах, вироблених робочою групою. Їх треба формулювати в межах реалізації довгострокових цілей і вони мають бути центровані на дитині. Наприклад, мета: «Заохочення і розвиток умінь до роботи з природним матеріалом» може бути сформульована так: «Підвищити самостійність дитини на заняттях гуртка «Умілі руки». Таке формулювання засвідчує про спрямованість на досягнення довгострокових цілей. Цілі не мають бути надмірно специфічними, однак спрямовуватися на формування позитивної поведінки. Для досягнення окреслених цілей має бути визначений адекватний час.

Наступна сторінка індивідуального плану присвячена завданням спрямованим на формування поведінки. Вони ґрунтуються на довгострокових цілях, визначених для конкретного учня; їх кількість має бути обмеженою (3–4 завдання). За своєю суттю такі завдання короткотривалі — мають реалізовуватися впродовж декількох тижнів або місяців (залежить від дитини і змісту навчального процесу), бути конкретними, точними, піддаватися вимірюванню. Важливо щоб їх можна було виконати протягом навчального року. Тому учасникам робочої групи з планування, які розробляють завдання треба запитати себе: «Як дитина зможе продемонструвати реалізацію визначених завдань?» Відповіддю на запитання і стануть завдання з формування позитивної поведінки, розв'язуючи які дитина просуватиметься у досягненні довгострокових цілей. Наприклад, довгострокова мета «Розвиток навичок соціальної взаємодії і підвищення рівня соціальних контактів у школі» (термін досягнення — до кінця навчального року), може складатися з таких завдань.

1. Треба навчити дитину не брати без дозволу чужі речі.
2. Треба навчити дитину дякувати за зроблену їй послугу.
3. Треба навчити дитину розпізнавати випадки, коли вона зможе позитивно взаємодіяти зі своїми однокласниками.
4. Треба, щоб дитина активніше брала участь у житті класу разом з однокласниками.

Після того, як група з розроблення індивідуального плану визначить завдання для досягнення довгострокових цілей, треба провести подальшу оцінку, тобто наскільки вони відповідають можливостям і потребам самого учня.

Наступна сторінка індивідуального навчального плану: «Індикатори досягнень». Це методи і тимчасові параметри вимірювання результатів з формування позитивної поведінки. Вони мають бути розроблені ще до початку реалізації індивідуального навчального плану. Під час розроблення індикаторів досягнень треба брати до уваги таке.

- можливість застосування стандартизованих інструментів оцінки (психологічні методики), або оригінальні індикатори досягнень (їх має створити група з розроблення індивідуального навчального плану);
- як часто буде проводитися процедура оцінювання досягнень з формування поведінки;
- хто буде відповідальний за проведення оцінювання;
- який час відводиться для оцінювання.

Таким чином, індикатори досягнень охоплюють дані, на підставі яких мають визначатися досягнення дитини з формування поведінки. Джерелом таких даних, окрім результатів психологічних досліджень, можуть бути спостереження й записи учителя в учительському й учнівському портфолі, спостереження асистента вчителя, батьків.

В індивідуальному навчальному плані однією з найвагоміших розглядається сторінка: «Інклюзивні стратегії і підходи до навчання». Вона розробляється на основі навчальної програми, за якою буде навчатися дитина з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. У наших умовах індивідуальний навчальний план може складатися на основі навчальних програм загальноосвітньої школи або загальноосвітньої спеціальної школи. Структура обох типів програм майже однакова. В тексті програм вказуються компоненти змісту освіти, які розподілені за роками навчання, за розділами чи темами; зазначаються навчальні досягнення учнів, що охоплюють знання, предметні, навчальні і пізнавальні вміння, які повинні бути сформовані в учнів під час вивчення конкретної теми. Найголовніше, програми загальноосвітньої й спеціальної загальноосвітньої школи схожі не лише структурою, а й навчальним змістом предмета, вони мають спільну кінцеву мету — забезпечення школярів повноцінними знаннями й уміннями відповідно до Державного освітнього стандарту.

Отже, розроблення індивідуального навчального плану на основі того чи іншого типу навчальних програм буде дієвим, забезпечить умови для успішного включення дитини у навчальну діяльність. При цьому позитивними будуть такі моменти. Визначаються чинники відповідальності, тобто усі особи залучені до навчання дитини мають чітко визначені орієнтири — окреслені найближчі і віддалені цілі навчання; визначаються умови оцінки знань учня;

батьки стають активними учасниками навчання дитини, оскільки вони можуть відслідковувати, чому навчають їхню дитину; на думку дослідників (Ryndak and Alper, 1996) визначаються додаткові ресурси і ресурси підтримки необхідні для навчання учня з особливостями розвитку.

Треба сказати, що розроблення індивідуального навчального плану на основі навчальних програм спеціальної школи матиме низку переваг. Так у навчальних програмах для дітей з порушенням інтелектуального розвитку (ЗПР), із тяжкими порушеннями мовлення, із сенсорними порушеннями (порушення слуху), зі складними дефектами (наприклад, ДЦП і затримка психічного розвитку), задається мінімальний обсяг матеріалу, який забезпечує наступність знань у вивченні предмета (галузі), при цьому вилучена частина матеріалу не є обов'язковою для вивчення і не порушує логіку дисципліни. Передбачається наступність в опануванні знаннями, уміннями, навичками впродовж вивчення усього курсу. Навчальні досягнення (рівень знань, умінь і навичок, якими учні повинні оволодіти в процесі вивчення програмового матеріалу), спрощені й зорієнтовані на особливості мислительної діяльності учнів із зниженим інтелектом як первинного так і вторинного генезу; характеризуються поступовим ускладненням; мають виразну практичну спрямованість. Окрім того, у навчальних програмах спеціальної школи вміщені корекційно-розвивальні завдання, що конкретизуються напрямками корекційно-розвивальної роботи, яку слід здійснювати на матеріалі теми, що вивчається, і яка охоплює процеси пізнавальної діяльності (сприймання, пам'яті, мислення), мовленнєвої діяльності, емоційно-вольової сфери, особистості. При цьому має місце органічне поєднання корекційно-розвивальної змістової лінії зі змістово-методичними лініями навчального матеріалу. Важливо, що особливості навчальних програм спеціальної школи, на основі яких розроблятиметься індивідуальний навчальний план, не порушують основної вимоги інклюзивного включення — дитина з особливостями психофізичного розвитку має бути залучена до навчального процесу нарівні з усіма учнями, якщо участь дитини у навчальному процесі без поправок і змін не можлива, бажано щоб вони були мінімальними (Derpeler, 1998).

Для внесення в тематичний план індивідуальних цілей і завдань треба з'ясувати зміст навчального матеріалу, тобто порівняти тематичний план масової і спеціальної школи. Потім у тематичному плані спеціальної школи у колонках: навчальні досягнення учнів і спрямованість корекційно-розвивальної роботи з'ясувати точки «дотику» індивідуальних цілей, і вписати їх при потребі у загальну схему викладання тематичного плану. Наприклад, індивідуальні цілі учня із ЗПР включені в тематичний план програми «Природознавство» для 5 класу спеціальної загальноосвітньої школи інтенсивної педагогічної корекції будуть такими:

<i>К-сть годин</i>	<i>Зміст навчального матеріалу</i>	<i>Навчальні досягнення</i>	<i>Спрямованість корекційно-розвивальної роботи</i>
9	Тема 1. Тіла і речовини, що оточують людину Тіла. Характеристики тіла: довжина, маса, об'єм, густина. Їх вимірювання. Тверді тіла, рідини, гази. Атоми і хімічні елементи. Молекули. Рух молекул. Дифузія. Прості і складні речовини. Чисті речовини і суміші. Способи розділення сумішей. Повітря — природна суміш. Здатність води розчиняти інші речовини. Поняття про неорганічні та органічні речовини.	<i>Учень: називає:</i> характеристики тіла; фізичні властивості речовин; прості і складні речовини, чисті речовини і суміші; прилади та інструменти для визначення характеристики тіла; <i>наводить приклади:</i> тіл і речовин; <i>спостерігає та розповідає:</i> про вимірювання маси і розмірів фізичних тіл; способи розділення сумішей; <i>дотримується правил безпеки при виконанні практичних робіт.</i>	<i>Пізнавальна діяльність:</i> розвивати вміння аналізувати, порівнювати, виділяти суттєві ознаки й узагальнювати суттєві властивості об'єктів; формувати самоконтроль у процесі вимірювання маси і розмірів фізичних тіл, розділення сумішей; формувати вміння працювати у парі, у групі; розвивати наполегливість, сумлінність, акуратність, під час проведення дослідів.

На основі тематичного плану учитель розробляє поурочні плани, у яких треба врахувати специфічно-індивідуальні цілі і завдання (навчальні досягнення, спрямованість корекційно-розвивальної роботи) для дитини з особливими освітніми потребами, що мають знайти своє місце у загальному контексті уроку.

Остання сторінка індивідуального навчального плану присвячена особливостям його перегляду і моніторингу виконання.

Індивідуальний навчальний план є робочим документом, який активно використовується у навчанні, тому його треба систематично переглядати. Краще робити це один раз на семестр, пам'ятаючи — чим частіше переглядатиметься індивідуальний навчальний план, тим ефективнішим він буде. Перед проведенням зібрання групи з перегляду індивідуального навчального плану треба підготувати оцінку його виконання протягом визначеного часу. Може бути що цілі і завдання, поставлені в плані, досягнуті раніше зазначено терміну, тоді треба розробити нові і внести їх у документ, трапляється, що вони виявилися недосяжними, отже їх треба відкоригувати або висунути реальніші. Якщо цього не зробити зусилля вчителів будуть марними, а навчання дитини не принесе бажаних результатів.

Якщо не було досягнуто запланованих результатів, членам групи із розроблення індивідуального навчального плану треба звернути увагу на таке.

Наскільки поставлені цілі і завдання були реальними і чи достатньо виділено часу для їхньої реалізації; чи мала місце переоцінка очікуваного рівня досягнень; наскільки адекватна була оцінка досягнень й ефективні педагогічні стратегії навчання; яка ефективність навчально-дидактичного забезпечення; до якої міри важливими для дитини були поставлені цілі і завдання.

2.2. Навчально-дидактичне забезпечення в інклюзивному класі

Дослідники в галузі інклюзії чільне місце відводять навчально-дидактичному забезпеченню. Успішне залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання на уроці залежить від добору, зміни, модифікації навчальних посібників. Так, J.Deppeler (1998) у своїх дослідженнях веде мову про важливість адаптації дидактичних засобів до письма і читання учнів з особливими освітніми потребами. Дослідниця зазначає, що вивчення рідної мови — важливе завдання, яке реалізується виконанням різноманітних вправ з читання і письма. Для того, щоб воно вирішувалося успішно треба уникати посібників, які «важко читаються». Для одних дітей це може бути збільшення шрифту, для інших — збільшення інтервалу між рядками тощо. Такі зміни роблять процес сприймання ефективнішим, навчальні посібники стають доступніші для дитини з особливими освітніми потребами, вона не вдається до зайвих зусиль під час читання або письма.

Способи модифікації навчальних посібників можуть бути такими:

- поліпшення умов читання і письма;
- виділення шрифтом або кольором ключових елементів у тексті;
- уникнення надмірних деталей у тексті і спрощення формату;
- візуальне сприйняття: малюнки, діаграми, схеми, ілюстрації;
- рукописні помітки і відмітки на полях;
- скорочення загального обсягу матеріалу;
- використання простих мовних конструкцій і нескладного словника;
- включення селективного контексту (актуальність, практичність, посилення на інформацію з Інтернету);
- використання альтернативних матеріалів (відео, діаграми, моделі);
- створення нових матеріалів;
- підготовка щоденних домашніх завдань для школярів.

Виділення шрифтом або кольором ключових моментів у матеріалі, що вивчається — важливий чинник засвоєння нових знань. Він допомагає концентрувати увагу на головному в тексті, дає можливість донести до учня сутність, вже з першого прочитання.

Способом виділення суттєвих фрагментів, крім підкреслювання або виділення частин тексту кольором, може бути усунення зайвих подробиць, натомість мають залишатися навагоміші відомості. Для цього можна видалити з тексту слова, речення, подекуди цілі абзаци й сторінки. Очевидно, що такі підходи можуть вплинути на цілісність матеріалу, що вивчається, однак вони допоможуть швидше донести до учня головні, ключові ідеї.

Спрощення розміщення тексту на сторінці також відіграє важливу роль. Мається на увазі спрощення, або усунення діаграм, малюнків і підписів до них, які можуть відволікати увагу учнів. Однак не всі діти з особливими освітніми потребами потребують вилучення частини ілюстрацій у друкованих матеріалах. Треба мати на увазі учнів, які спроможні успішніше сприймати навчальний матеріал, якщо вчитель вдається до візуальних способів викладання матеріалу, до численних малюнків, що доповнюють розповідь. Такі способи ефективні й доречні, наприклад на етапі розвитку навичок читання.

Складні для засвоєння текстові фрагменти, доповнені короткими коментаріями прописом, що акцентують увагу на основних положеннях, ідеях, можуть стати у нагоді навіть успішним учням класу.

Модифікуючи навчальні посібники треба мати на увазі змістове наповнення. У деяких випадках для учнів з особливими освітніми доцільно акцентувати увагу на найважливіших моментах з навчальної програми.

Так J.DDerpeleer (1998) виділяє три категорії знань:

- «обов'язково має знати» — відомості важливі, мають бути обов'язково опанованими;
- «має знати» — відомості важливі, однак не суттєві;
- «може знати» — відомості не суттєві і не надто важливі.

Таким чином акцентується увага на першій категорії знань: «обов'язково має знати». Інформацію з категорії знань «має знати» і «може знати» треба викладати вже після того, як дитина з особливими освітніми потребами опанувала ключові, найсуттєвіші відомості. Якщо не дотримуватися такої послідовності пам'ять учня перевантажиться надмірною інформацією, а знання будуть формальними. Вчитель може обмежити надмірний потік інформації для дитини з особливими освітніми потребами, і залучити до засвоєння власний досвід дитини, враховуючи її уподобання. Наприклад, твір на тему «Як я провів літні канікули», замінити складанням хронологічної послідовності подій, які трапилися з дитиною влітку. Потім цю послідовність можна ускладнити, написанням твору (завдання з категорії «має знати»).

У навчанні важливим є застосування різноманітних способів пред'явлення інформації учням, відтак підготовка відповідних матеріалів для кожного з них. Викладання нових знань найчастіше відбувається із застосуванням друкованих матеріалів. Деякі діти з особливими освітніми потребами швидше опанують матеріал на основі альтернативних джерел, наприклад відеоінформації, дискусії або в практичній діяльності. Найперше, це стосується учнів з порушеннями писемного мовлення. Неспроможність достатньо завоювати навчальний матеріал, представлений у писемній формі, суттєво перешкоджає опануванню знань з інших предметів. У таких випадках застосування спеціальних навчальних матеріалів буде обов'язковим. Безумовно, підготовка альтернативних матеріалів додаткове навантаження для учителя, однак позитивні наслідки такого підходу помітно відчують не лише діти з особливими освітніми потребами, від урізноманітнення подачі навчального матеріалу виграють всі учні класу.

2.3. Особливості добору й застосування наочних засобів навчання на уроці в інклюзивному класі

У навчанні дитини з особливими освітніми потребами наочні засоби навчання є могутнім джерелом інформації й корекційного впливу на процеси перцепції і розумову діяльність. Вони слугують для ілюстрації, конкретизації, для підтвердження окремих положень розповіді, пояснення; використовуються під час встановлення зв'язків між об'єктами, явищами; як засіб оволодіння учнями способом дії, його складовими в матеріальній (матеріалізованій формі). Наочні засоби застосовуються під час пошуку способів розв'язання проблеми, як джерело нових знань.

Особливості перцептивної діяльності учнів з особливими освітніми потребами (затримка психічного розвитку, системні порушення мовлення, розумова відсталість, дитячий церебральний параліч) висувають до засобів наочності вимоги, які можна окреслити так.

1. Засоби наочності, що використовуються для фронтальної роботи повинні мати розміри, які дозволяють бачити кожному учню в класі зображене. Вони мають бути добре освітлені, зображене представлятися у звичному для дітей ракурсі.
2. Використовуючи засоби наочності, треба створювати умови які б усували недоліки перцепції дітей, пов'язані з тим, що наочне зображення багатьох предметів, в тому числі і добре знайомих, не може сприйматися дитиною, якщо її погляд не фіксується на них тривалий час, якщо вони віддалені від основних точок фіксації. Тому діти для ознайомлення з наочністю потребують більш тривалого часу, ніж їхні ровесники з нормальним розвитком і підбір оптимальної відстані демонстрування.
3. Звужене поле перцепції дітей з особливостями психофізичного розвитку є причиною того, що вони часто не помічають, а якщо й помічають то значно менше в зображеному, ніж їхні ровесники з нормальним розвитком.

ком. Тому наочний матеріал повинен вміщувати додаткові коментарі, які допомагають об'єднувати окремі елементи в інтегративний образ, окрім того, мати невелику кількість складових і бути позбавлених зайвих елементів.

4. Порушення процесів регулювання, що спостерігається у значній кількості дітей з особливостями психофізичного розвитку — неорганізованість, імпульсивність, надлишок зайвих, непотрібних для виконання завдання рухів, невмінням вибирати ефективні стратегії розв'язання перцептивних завдань, роблять сприймання поверховим і недостатньо продуктивним. Тому роботу з наочним матеріалом треба супроводжувати розгорнутим контролем за процесом сприймання учнів, коригувати складові способу дії розв'язання перцептивних завдань.

Важливо те, що у дітей з особливостями психофізичного розвитку перцептивна дисфункція при збереженій сенсомоторній системі може ускладнюватися при детринуванні і зникати, якщо створені умови для систематичного розвитку активних перцептивних механізмів. Ось чому використання засобів наочності на всіх рівнях пред'явлення навчального матеріалу слугує не лише джерелом навчальної інформації, а й корекційним засобом.

Засоби наочності, які застосовуються на уроках можуть бути образотворчі (таблиці, картини, моделі); натуральні (об'єкти природи живі й препаровані).

У процесі навчання засобом наочності слугують сюжетні картини, малюнки, репродукції художніх полотен. Розглядаючи зображення явищ, подій учні вчаться розуміти взаємозв'язки між об'єктами живої і неживої природи, об'єктами і явищами природи або суспільних явищ, розкривати причинні і цільові зв'язки, окрім того, зображений сюжет може бути могутнім джерелом морального й естетичного виховання: вчити співпереживати, розрізняти добро і зло, давати моральні оцінки, бачити красиве у зображеному. Застосовуючи наочність треба враховувати особливості розв'язання перцептивних завдань учнями з особливостями психофізичного розвитку.

Зазвичай, діти впізнають зображені об'єкти і правильно їх називають, водночас звужене поле перцепції призводить до того, що багато з дрібних деталей, суттєвих для розуміння змісту картини, залишаються непоміченими. Дуже часто, через порушення процесів регулювання спостерігається безсистемність розглядання зображеного, тому розповідь дітей малозмістовна, а розуміння зображеного поверхове.

Розумінню змісту картини перешкоджає обмеженість знань й уявлень дітей про різні життєві явища, тому окремі деталі зображення (наприклад, вираз здивування чи переляку на обличчі у персонажа), хоч і правильно сприймається, однак не збуджують уяви про окремі події. Недосконалість мовленнєвого розвитку часто призводить до того, що багато хто з дітей обмежується простим перелічуванням предметів на картині, хоч з допомогою учителя може зрозуміти і сказати набагато більше.

Отже, застосовуючи наочність треба керувати сприйманням учнів, привертати їхню увагу до різних деталей, які мають значення для розуміння змісту зображеного, пояснювати їх, якщо вони виявляються мало зрозумілими, стимулювати висловлювання учнів; розкриття причинно-наслідкових зв'язків здійснювати шляхом відповіді на запитання, які ставить перед учнями учитель. Запитання слід спрямовувати на встановлення причини події, фактичних наслідків і можливих наслідків події, на розкриття ланцюжка причинно-наслідкових залежностей.

До наочності відносять навчальні таблиці, які згідно загальних дидактичних вимог повинні мати відповідні розміри; об'єкти зображені на них, мають бути достатньої величини, щоб діти усього класу їх могли детально розглянути, прочитати; таблиці повинні представляти монографічні зображення, тобто бажано, щоб на них був зображений один об'єкт або однорідні об'єкти, які пов'язані між собою певними зв'язками; малюнки, тексти, цифровий матеріал треба розміщувати в певній системі.

У навчанні учнів з особливими освітніми потребами загальні дидактичні вимоги до навчальних таблиць проектуються через особливості їх перцептивної діяльності, які впливатимуть на демонстрування пов'язане з визначенням оптимального часу для фіксування зображеного і добору основних точок фіксації на деталях таблиці, уникнення зображень у незвичному ракурсі, через розмірної деталізація структурних компонентів таблиці.

Зміст таблиць (порівняльні, інструктивні, запитальні, контрольні, довідкові) дають можливість застосовувати їх для розв'язання різноманітних навчальних завдань: на здобуття нових знань і формування способу дії, для розширення й поглиблення наявних і перевірки фактичних знань, як опора для послідовної розповіді, під час лабораторних робіт, спостереження тощо.

До образотворчих засобів наочності відносять ідеальні навчальні моделі, зокрема образні. Це моделі, що втілюють загальну структуру об'єкта, істотні зв'язки між його структурними компонентами в образній формі. До них належать схематичні малюнки, схеми, карти, діаграми, графіки. Моделюватися може не лише об'єкт, а й спосіб дії, послідовність операцій. Такі моделі, як засоби наочності, у процесі навчання використовуються: для моделювання орієнтовної основи дії; для втілення змісту поняття, взаємозв'язків і взаємовідношень, що охоплює це поняття; для втілення узагальненого способу дії (використовується для розв'язання завдань різних класів).

Розроблення образної моделі включає такі етапи:

- а) наочне сприймання конкретного об'єкта, групи об'єктів, явища та способу діяльності;
- б) вибір умовних позначень, якими можуть позначатися об'єкти, їхні структурні елементи, зв'язки між цими елементами;
- в) побудова моделі і розроблення алгоритму дії;

г) опанування способом дії та переведення результатів моделювання на реальні об'єкти.

До найпростішого виду образної моделі належить схематичний малюнок. На ньому зображується узагальнений образ одного предмета або групи, виділяються істотні структурні елементи, ознаки, властивості, що втілюють суть поняття. Побудова схематичного малюнку відбувається на засадах розроблення образної моделі. При цьому демонструється конкретний об'єкт, учні за планом цілеспрямовано розглядають об'єкт, виділяють складові, що характеризують зміст поняття, учитель схематично зображає ці складові та підписує їх. Підписи на схематичних малюнках допомагають усвідомити зміст моделі, і закріпити терміни, якими позначаються реальні частини об'єкта. Далі результати моделювання переносяться на реальні об'єкти, що допомагає визначити їхні понятійні ознаки, зв'язки і відношення між структурними компонентами конкретного об'єкта або групи об'єктів, відтак узагальнювати та систематизувати поняття. Достатньо опановані схематичні малюнки застосовуються для розв'язання різних навчальних завдань.

У навчанні учнів з особливими освітніми потребами можна застосовувати схеми-моделі. Зміст їх полягає у відображенні взаємозв'язків і взаємозалежностей між об'єктами природи і явищем. Схеми-моделі застосовуються на інформаційно-операційному та проблемному рівнях пред'явлення навчального матеріалу. Їх застосування вимагає узагальнених знань про об'єкти і явища між якими ці зв'язки встановлюються, оскільки не знаючи змісту реальних об'єктів, їх понятійної суті, учні не зможуть зрозуміти об'єктивний характер цих зв'язків.

На уроках з природознавства, біології проводиться робота (індивідуальна, групова) з гербарними зразками. Гербарії можуть застосовуватися систематичні і морфологічні. Систематичний гербарій містить різні види рослин, які об'єднані в одну групу за певною істотною ознакою. У морфологічному гербарії представлені різні органи рослин, їх видозміни у зв'язку з різними умовами існування, особливістю будови та ін. Однак, будь-який гербарний матеріал (систематичний чи морфологічний) дає далеко не повне уявлення про натуральний об'єкт. Якщо рослина представлена повністю, діти можуть визначити її розміри, назвати органи. У той же час уявлення про рослину в цілому буде відносним, оскільки учням важко визначити її колір, деякі особливості. Морфологічний гербарій дає уявлення про особливості конкретних органів рослини, їх форму, розмір, водночас розмір всієї рослини не представлений. Тому гербарні зразки слід доповнювати іншими засобами наочності, наприклад малюнком того об'єкта, який представляє гербарний зразок. Механізм організації сприймання гербарного зразка буде таким. Спочатку учень розглядає малюнок на якому зображена вся рослина, за запитаннями учителя виділяє органи рослини і визначає їхні особливості (форма, розмір, колір, розміщення), а потім співвідносить виділені частини рослини з тими, що представлені на гербарному зразку, порівнює їх, отже засобом малюнка доповнюються ті відомості про рослину, які не дає гербарний зразок, тобто об'єкт сприймається цілісно.

Розділ III.

Індивідуальне оцінювання розвитку соціальної компетентності учнів в інклюзивному класі

3.1. Індивідуальне оцінювання соціальних вмінь учнів з особливими освітніми потребами

Як свідчить світова практика інклюзивне навчання, на противагу навчанню у спеціальній школі-інтернаті, ефективніше готує дитину до майбутнього самостійного життя у суспільстві. У цій площині розглядається поняття компетентності учня. Під компетентністю людини педагоги мають на увазі спеціально структуровані (організовані) системи знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дають можливість людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Саме компетентність на думку багатьох міжнародних експертів в галузі освіти є тим індикатором який допомагає визначити готовність випускника загальноосвітньої школи до життя, його подальшого особистісного розвитку й до активної участі в житті суспільства.

Поміж ключових компетентностей, визначених педагогічною спільнотою України, чільне місце посідає соціальна компетентність. Вона охоплює такі вміння:

- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі і команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати і керувати власними взаєминами з іншими.
- визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими.
- спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти стратегії індивідуальних і колективних дій.

Як бачимо, соціальна компетентність поліфункціональна. Вона передбачає достатню соціалізацію у суспільному житті, її вміння важливі для стосунків у школі, в сім'ї, в майбутньому — у професійній діяльності.

Розвиток соціальної компетентності учня починається з налагодження його суспільних стосунків у класі, в школі, поза школою. Цей процес тісно пов'язаний з особистісним розвитком дитини і він матиме низку особливостей, якщо мова йде про дитину з порушеннями у розвитку.

Так, дітям з органічними враженнями кори головного мозку різних нозологій (затримка психічного розвитку, тяжкі вади мовлення, дитячий церебральний параліч, гіпердинамічні розлади) властива емоційна незрілість. Це може виявляється у ставленні до однолітків, наприклад у контактах, які вони встановлюють зі своїми однокласниками — ситуативних, нестійких, нетривалих. Деяким дітям притаманна розгальмованість поведінки, що проявляється в афективних реакціях (сварках, бійках, глибоких образах), неадекватних способах виходу з конфлікту. При цьому афективні реакції швидко закріплюються і потім можуть повторюватися вже без видимих причин, поза реальних конфліктів. Загальна незрілість (мотиваційна, моральна), відсутність критичної самооцінки, проявляється у схильності дітей до перебільшення власних можливостей, переоцінки свого впливу на інших. Для частини дітей притаманна психічна нестійкість, яка проявляється в особливостях їхньої суспільної поведінки — непослідовна, часто позбавлена логіки, конфліктна, непередбачувана. Внаслідок недостатніх інтелектуальних й емоційно-вольових можливостей у них також своєрідні адаптивні механізми для самостійного і продуктивного усунення недоліків. Доступними для учнів є способи самокорекції, які не вимагають напруженої праці, тривалих вольових зусиль. Цим пояснюється схильність до конфліктів, бажання отримати схвалення хвалькуватістю. Такі чинники перешкоджають встановленню позитивних неформальних емоційно-особистісних стосунків з однокласниками, налагодженню повноцінних суспільних стосунків. Вони можуть призводити до негативної реакції навколишніх, наслідками якої є неприйняття, ізолюваність, відторгнутість, високий рівень агресії.

Таким чином, важливим завданням у формуванні соціальної компетентності учня з особливостями психофізичного розвитку є корекція його поведінки, розвиток уміння налагоджувати суспільні стосунки і неформальні емоційно-особистісні стосунки з однолітками. Окреслені фактори можуть розглядатися як довгострокові і найближчі цілі корекційно-розвивального навчання, а їхня реалізація має контролюватися й оцінюватися.

Найперше, в індивідуальному навчальному плані учня визначається мета і завдання спрямовані на формування його соціальної компетентності. Так, на сторінці навчального плану «Сподівання на майбутнє і життєві плани учня» визначаються довгострокові цілі які зазвичай, зорієнтовані на майбутню професію, створення сім'ї, благополучне життя в суспільстві. Як бачимо, досягнення окреслених цілей безпосередньо пов'язане з формуванням соціальної компетентності.

На наступній сторінці індивідуального навчального плану (її назва «Узагальнений результат проведеної комплексної оцінки») висвітлюються проблеми поведінки дитини. Це результати вивчення соціалізації учня, а саме: міжособистісних стосунків, особливості поведінки (як компенсаторного чинника соціалізації); а також спостереження вчителя й асистента-вчителя за налагодженням соціальних контактів учня — під час гри; на уроці; поза урочний час. Результаті комплексної оцінки поведінки учня беруться до уваги при визначенні довгострокової мети, яка окреслює напрямки формування поведінки, вміння налагоджувати суспільні стосунки у визначений термін.

Окреслена мета конкретизується у завданнях, які подаються на окремій сторінці індивідуального навчального плану. За своєю суттю такі завдання короткотривалі — мають реалізовуватися впродовж декількох тижнів або місяців (залежить від психологічних особливостей дитини), бути конкретними, точними, піддаватися контролю й оцінці.

Наприклад, для учня (Миколи К.) у якого проблеми з поведінкою (часто влаштовує сварки, забіякуватий, розв'язує конфлікти бійкою) визначається довгострокова мета «Розвиток навичок соціальної взаємодії» (термін досягнення — до кінця навчального року). Ця мета може складатися з таких завдань.

Завдання 1. До кінця третьої четверті Микола К. самостійно проявлятиме ініціативу в позитивних соціальних контактах з іншими дітьми на перерві, поза урочний час (не менше ніж в 60 % випадках організованого спостереження вчителя або асистента вчителя).

Завдання 2. До кінця четвертої четверті Микола К. зможе позитивно відповісти на ініціативу інших дітей під час соціальної взаємодії (неменше, ніж у 50 % випадків цілеспрямованого спостереження вчителя або асистента вчителя).

Завдання 3. На кінець навчального року Микола К. братиме участь у 70 % заходів, які проводяться у класі.

Досягнення окреслених завдань потребує поточного контролю який реалізується вербальним оцінюванням. Наприклад, учитель в емоційній формі дає словесну оцінку, показує задоволення від дій учня: «Молодець! Ти чемно попросив у Катрусі олівець, а потім подякував». В іншому випадку у процесі такого оцінювання учитель показує учню чого він досягнув, а що йому ще треба навчитися: «Молодець! Але ...». Учитель може висловити і незадоволення діями дитини. У таких розмовах важливо обійти моменти, які можуть мати психотравмуючі наслідки. Так, оцінюючи негативно проступок, не можна розширювати коло того, що піддається цій оцінці. Зокрема, переходити на особистість. Наприклад, недопустиме висловлювання: «Ти не тільки розбив шибку, а постійно б'єшся, обманюєш, ти бовдур!» Треба пам'ятати, що у молодших школярів, навіть якщо вони достатньо диференціюють поняття, ще несформована здатність відокремлювати негативні результати своїх дій і вчинків від позитивної оцінки самого себе. Тому під час розмови важливо щоб дитина розуміла — осуджується її негідний вчинок, а не її особистість. Не треба вдаватися до надмірного моралізаторства. Наприклад, весь час соромити дитину: «Ти дуже поганий, гарні учні роблять так... Як тобі не соромно» та ін. Надмірна кількість зауважень і осуджень, зрештою призводить до того, що вони перестають діяти. Позитивну діяльність дитини важливо супроводжувати посмішкою, підбадьорливим жестом, дотиком.

У процесі реалізації довгострокової мети, пов'язаної з формуванням поведінки й завдань, які її конкретизують, важливо вчити школяра самостійно оцінювати власні дії, співставляти власні результати з визначеними загальноприйнятними критеріями, таким чином формувати самостійну оцінювальну

діяльність. Таке вміння важливо формувати у кожної дитини не залежно від її інтелектуального розвитку.

Для цього на початку навчання дитини в інклюзивному класі вчителю треба з'ясувати її самооцінку, тобто загальну самооцінку становлення якої почалося з першого року життя дитини, і складається з тих оцінок, які давали її дорослі в сім'ї, у дитячому садку, ровесники на вулиці. У дітей з особливостями психофізичного розвитку може бути викривлена самооцінка, яка на підсвідомому рівні призводить до вироблення психологічних механізмів захисту: агресивної реакції на зауваження; оцінювання усіх навколишніх потенційними ворогами, або навпаки, на найменші прояви доброзичливого ставлення дитина може відповідати сплеском сліпого обожнювання.

Для з'ясування реальної самооцінки учня вчитель або психолог можуть використати методика Дембо-Рубінштейн (Рубінштейн, 1970). В педагогіці її називають методикою «лінійок». Використання «лінійок» «Дембо-Рубінштейн» не для клінічного дослідження, а для масових досліджень самооцінки школярів стало можливим після валідазації цієї методики в роботах А.В. Захарової (1993) і Г. А. Цукерман (1993).

Тестування бажано проводити індивідуально. Якщо вчитель захоче дізнатися про самооцінку усіх дітей в класі, тоді воно проводиться фронтально. Для обстеження учнів учитель має підготувати бланки з вертикально розташованими лінійками. Кожна лінійку вгорі і внизу має заголовок. Заголовками є людські якості — основні компоненти образу «Я» (добрі — злі, розумні — дурні; сміливі — боягузи; красиві — некрасиві, щедри — жадібні тощо). Перед початком виконання завдання важливо з'ясувати — чи розуміють діти зміст тієї чи іншої якості людини. Психолог або вчитель знайомить дітей із завданням, пояснює будову «лінійок».

Я навчу вас розповідати про себе, не використовуючи жодного слова.

Для цього ми використаємо чарівні лінійки (малює на дошці вертикальну лінію, відмічає її верх, низ і середину). Я покажу як ними користуватися.

Наприклад, ця лінійка вимірює чи добра людина. На самом верху цієї лінійки (ставить хрестик на верху лінійки) стоять найдобріші люди у світі. Вони ніколи нікому нічого поганого не зробили, не сказали і навіть не подумали! Внизу цієї лінійки (ставить хрестик внизу) стоять найзліші люди у світі. Вони завжди роблять іншим людям — дорослим, дітям зло. Посередині (ставить хрестик на середині лінійки) стоять ті, у яких слова, справи і думки на половину хороші, на половину погані. А якщо людина майже хороша, однак щось погане сказала або зробила, де вона намалює свій хрестик? (Діти висловлюються, вчитель погоджується з ними, або не погоджується розгорнуто й аргументовано). А тепер уявіть людину, яка все життя була злою, а сьогодні вирішила змінитися і вже зробила дві гарні справи. Куди ви таку людину поставите на чарівній лінійці? Чудово! Ви зрозуміли, як влаштовані ці лінійки. А тепер візьміть листки з лінійками і поставте на першій лінійці свій хрестик. Нагадую: вверху стоять найдобріші люди у світі, внизу -найзліші люди. Де

стоїш ти? Вчитель має ретельно перевірити щоб ніхто з дітей не переплутав розміщення листків, верх і низ лінійок.

Після завершення роботи вчитель пояснює правила конфіденційності психологічного тестування: «Я буду зберігати ваші розповіді про себе багато років. Комуś з вас захочеться дізнатися, яким він був у 1 класі. Якщо хлопчик чи дівчинка попросить, я із задоволенням покажу дитині її листок. Однак лише її листок! Чужі листки без дозволу автора я не буду показувати навіть вашим батькам. Якщо хтось захоче, щоб мама або товариш захотіли подивитися вашу роботу, той скаже:»Покажіть лінійки моїй мамі!». А якщо Маринчина мама попросить показати лінійки її дочки, я запитаю: «А Маринка дозволила?»

Таким чином, учитель за допомогою методики «лінійок» може запропонувати оцінити дітям себе, використовуючи найрізноманітніші якості людини. Одержані результати слугують відправною точкою під час цілеспрямованого формування самооцінки дитини.

Дія самооцінки невід’ємна від вміння контролювати себе. Тому першим кроком розвитку самооцінки є вміння порівнювати власні дії зі зразком. З цією метою добираються ситуації, аналізуючи які дитина вчиться порівнювати дії, поступки людей між собою. Це можуть бути дії знайомих людей — дітей і дорослих у школі і вдома, а також власні дії і поступки, вчинки героїв казок, оповідань. При цьому не обов’язково щоб дії, поступки були позитивними, бездоганними. Дитина має навчитися визначати схожість, відмінність між ними. Поступово переходити від поелементного порівняння дій, вчинків, до узагальненого. Вона повинна навчитися вибирати зразок для порівняння.

Наступний прийом формування самооцінювання ґрунтується на застосуванні «оцінних лінійок». У процесі діагностичного тестування дитина ознайомлюється з правилами його використання, у подальшій роботі учитель застосовує це вміння. Найперша вимога до застосування прийому — самооцінка учня має передувати оцінці вчителя. Перед тим як визначити на лінійці оцінку дитина визначає критерії оцінювання. Спочатку це робиться разом з учителем, потім з усім класом, врешті, учень виділяє критерії самостійно. Наприклад, усі учні класу готуються до Дня іменинника. Кожна дитина відповідає за певну ділянку роботи. Після проведення заходу вчитель пропонує оцінити участь кожного у його підготовці за критеріями, які діти обговорюють разом з учителем, уточнюючи значення критеріїв оцінки. Після того як учень оцінить свою участь у заході за допомогою оцінної лінійки, його оцінюють однокласники (взаємооцінка) і вчитель.

При організації взаємооцінки важливо орієнтувати дитину на те, що вона має бачити в однокласниках хороше, з повагою сприймати успіхи свого товариша. Необхідно вчити дитину критично підходити до виконання роботи, співпереживати, радіти за успіхи іншого. Набуваючи навички оцінювання власних і чужих досягнень, школяр набуває досвіду взаємодопомоги, взаємопідтримки.

Таким чином, формування самооцінки може стати довгостроковою метою у розвитку соціальної компетентності дитини, водночас окреслена мета може конкретизуватися такими завданнями.

1. Вчити порівнювати власні дії і поступки з діями і поступками інших людей;
2. Визначати критерії оцінювання власних дій, поступків людей;
3. Вчити оцінювати власні дії, поступки.

Як вже зазначалося, в індивідуальному навчальному плані учня з особливостями психофізичного розвитку визначаються мета і завдання з формування соціальної компетентності, спрямовані на корекцію поведінки, розвиток самооцінки, налагодження суспільних стосунків. Реалізація цих завдань систематично переглядаються робочою групою з розроблення індивідуального навчального плану. Для цього використовують дані учительського портфолі, яке він добирає для дитини з особливостями психофізичного розвитку.

Так, у розділі портфоліо «Соціальна компетентність учня» вчитель вміщує дані про реалізацію завдань з формування поведінки за визначений період. Наприклад, випадки у яких дитина самостійно проявляє ініціативу для встановлення позитивних соціальних контактах з іншими дітьми на перерві; відмічає особливості співпраці учня з однокласниками на уроці, у позаурочний час; особливості спілкування з однолітками, дорослими. При цьому важливо відмічати чинники, які призводять до труднощів соціалізації (особливості поведінки, комунікативної діяльності), а також позитивні сторони цього процесу.

Вагомими будуть показники самооцінки учня за методикою Дембо-Рубінштейн (методика «оцінних лінійок»); результати суспільної діяльності дитини оцінені самою дитиною, однокласниками, вчителем за допомогою «оцінних лінійок». Ці дані дають можливість прослідкувати динаміку розвитку самооцінки учня протягом визначеного часу (наприклад за півроку). У розділі портфоліо «Суспільна робота учня» вчитель фіксує доручення, які дитина виконує в класі, у школі, якість їх виконання; участь у суспільно-корисній праці, подяки за виконане тощо. Ці дані вагомі для реалізації довгострокової мети, пов'язаної з успішною соціалізацією учня.

Таким чином, у процесі формування соціальної компетентності учня з особливостями психофізичного розвитку чільне місце посідає корекція поведінки, налагодження суспільних і неформальних емоційно-особистісних стосунків з однолітками. Цей процес вимагає чітко окресленої довгострокової мети, яка конкретизується у завданнях, потребує застосування прийомів, які дають можливість відслідковувати динаміку розвитку складових соціальної компетентності дитини. При цьому оцінюватися мають досягнення дитини, а не її особистість.

Поради вчителю

В інклюзивному класі, та й у звичайному класі, де частина школярів з тих чи інших причин не встигає у навчанні, треба дотримуватися тактики спокійного емоційного реагування, уникати оціночного виділення найкращих учнів. Це зумовлене підвищеним для таких дітей почуттям заздрості, бажанням монополізувати любов учителя. Тому невиправданою є шкільна практика, коли у класі учитель створює собі «авторитет», умінням « усіх тримати в кулаці». Такі діти потребують доброзичливих, толерантних стосунків. Тактика спілкування учителя з учнями має бути гнучкою. Доброзичлива емоційна атмосфера у класі може запобігти формуванню вторинних особистісних відхилень у розвитку.

В інклюзивному класі учителю важливо налагодити з дитиною з особливостями психофізичного розвитку особистісне спілкування. Потрібно зробити так, щоб дитина прагнула поділитися з Вами своїми проблемами: розповісти про свої радості і образи, страхи і переживання. Вона має відчувати, що її люблять, рахуються з її думкою, і вона потрібна. Особистісне спілкування налагоджується поступово, воно починається зі спілкування віч-на-віч. У процесі такого спілкування важливо, щоб дитина повірила у Вашу щирість. Саморозкриття відбувається поступово, невеликими «дозами», які збільшуються в міру того, як вона починає Вам довіряти. Для того, щоб дитина довіряла, потрібно зберігати в таємниці інформацію якою вона ділиться з Вами. Для того, щоб краще її зрозуміти, можна використати метод систематичного спостереження. Для його проведення пропонуємо наступні рекомендації.

Перш ніж робити якісь висновки про дитину, поспостерігайте за нею у різних ситуаціях. Ви помітите різницю між тим як вона поводить себе на уроці і на перерві, на прогулянці, а також під час спілкування з дорослими, однокласниками, батьками. Уважно спостерігайте за дитиною й умійте вислухати її. Запитайте себе, як часто вона посміхається і що викликає у неї посмішку. Людина, яка рідко сміється, зазвичай, незадоволена собою і життям. Прислухайтесь до відтінку її голосу. Сумна інтонація може свідчити про внутрішній дискомфорт.

3.2. Партнерська співпраця шкільного психолога й учителя інклюзивного класу

Найчастіше до інклюзивного навчання залучаються діти з особливими освітніми потребами кількість яких у популяції досить численна — це діти із затримкою психічного розвитку, з мовленнєвими вадами, з дитячими церебральними паралічами, з сенсорними порушеннями. Безумовно, успішне опанування навчальними предметами учнем з особливими освітніми потребами залежить від учителя, який працює в інклюзивному класі, водночас, без належного психологічного супроводу годі сподіватися на успіх. Вже з перших днів перебування в інклюзивному класі постає проблема залучення до навчальної діяльності, учнівського колективу дитини з особливими освітніми потребами. Труднощі, які перешкоджатимуть успішно увійти у навчальний

процес такій дитині, можна згрупувати так.

- *труднощі, пов'язані зі зниженим інтелектуальним розвитком; педагогічною занедбаністю*, яка характеризується несформованістю операційного компонента навчальної діяльності — умінь і навичок, необхідних для опанування предметними знаннями. Вона виникає тоді, коли учень з особливими освітніми потребами деякий час навчався у масовому класі, однак внаслідок зниженого інтелектуального розвитку, особливостей емоційно-вольової сфери, недоліків мовленнєвої діяльності, не зміг достатньо засвоїти знання, уміння і навички необхідні для успішного навчання у наступному класі.
- труднощів, пов'язані з *несформованістю у дитини з особливими освітніми потребами мотивації до навчання*.

Психологічна структура дітей з особливими освітніми потребами характеризується специфічним поєднанням незрілості емоційно-вольової та інтелектуальної сфер, що безпосередньо впливає на розвиток мотиваційної складової навчальної діяльності. Тому, у першокласників з особливими освітніми потребами, які починають навчання в інклюзивному класі, спостерігатиметься домінування інтересів дошкільника, а провідним мотивом діяльності у них буде ігровий. Вони сприймають навчальну ситуацію інфантильно (на уроках віддають перевагу грі). Під час виконання навчальних завдань дії дітей спрямовані не на зміст задачі, а переважно на поведінку вчителя, його міміку, жести, інтонацію голосу.

Дуже часто пізнавальні мотиви, які зароджуються на початку навчання, в подальшому не отримують достатнього розвитку і трансформуються. Це відбувається через зіткнення дітей з об'єктивними труднощами, які з'являються у них вже з перших днів перебування у школі. Вони виявляються у недостатній спрямованості на інтелектуальну діяльність, невмінням підкорятися правилам дисципліни.

Якщо дитина на час вступу до інклюзивного класу раніше навчалася у масовому класі або ж у спеціальній школі-інтернаті, мотивація до навчання матиме певні особливості, породжені досвідом перебування у тому чи іншому середовищі.

Як відомо, важливим чинником, що впливає на мотиваційну сферу учнів має успіх-невдача у навчанні. Успішна навчальна діяльність сама по собі є джерелом позитивного відношення до навчання. Психологічні дослідження свідчать про існування тенденції до переключення мотиваційних установок на більш успішні види діяльності, які відповідають вже сформованим або тим функціональним можливостям учня, що формуються. Водночас, невисокий рівень мотивації навчання дуже часто зумовлюється труднощами у навчанні. Існує багато підтверджень тому, що систематичний неуспіх призводить до різко негативного відношення до навчання, низького рівня домагань, заниженої самооцінки. Суттєвий вплив на формування мотиваційної сфери учнів має оцінка їх діяльності учителем.

У школярів з особливими освітніми потребами, які перед вступом до інклюзивного класу, вже навчалися у спеціальній школі, мотиваційні особливості навчальної діяльності виявлятимуться у ставленні до діяльності та її оцінки. Так, в учнів може спостерігатися різко негативна реакція на перешкоди під час розв'язання навчального завдання, особливо якщо їх розв'язання оцінюються незадовільно. При цьому можливі емоційні зриви, відмова від виконання завдання, демонстрування байдужості. При цьому в учня не виникає бажання виправити зроблене, зрозуміти причину помилки, оскільки його цікавить не сама робота, а її схвалення. Коли ж завдання доступне, дитина охоче береться до роботи, бо переконана у позитивній оцінці.

Особливості мотивації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами які до вступу в інклюзивний клас, навчалися в умовах масового класу, породжує тривале неуспішне навчання. До 3–4 класу у них формується особистісна позиція, яка дістала назву «позиція невстигаючого». Механізми її формування полягають у такому. Як відомо, у молодших класах суттєвим чинником позитивного ставлення до того чи іншого учня є шкільна успішність. Критерії успішності впливають на оцінку не лише інтелектуальних, особистісних, а й навіть фізичних якостей дитини. Тому невстигаючі діти з особливими освітніми потребами оцінюються однокласниками не лише бовдурам і лінивими, а й злими і некрасивими. Негативне відношення до інтелекту, особистісних якостей і навіть зовнішнього вигляду дітей з особливими освітніми потребами зумовлює їх ізоляцію в межах класу. Діти усвідомлюють і дуже важко переживають свою шкільну неспроможність. Якщо на початку навчання дитина ще суб'єктивно не погоджується зі своїми шкільними невдачами і неадекватно завищує самооцінку, то з часом її самооцінка стає дуже низькою. Одним із основних мотивів поведінки дитини стає прагнення уникнути низьких оцінок, осудження і догани з боку батьків, учителів й однокласників. Незадоволення результатами своєї навчальної діяльності, позиція хронічно невстигаючого, окрім заниженої самооцінки, веде до пасивності у навчанні — з одного боку, і до виявлення компенсації — з іншого. Прагнення компенсувати власну неспроможність у навчанні штовхає дитину до самоствердження. Вона починає протестувати, демонстративно не слухається старших. Безперервні догани, незадоволення батьків і вчителів породжують у дитини, вороже ставлення до школи.

- до третьої групи труднощів ми відносимо *недостатню саморегуляцію*.

Численні дані нейропсихологічних досліджень свідчать про недостатність регулюючих процесів, які забезпечують ініціювання, програмування, контроль діяльності, що виникає внаслідок порушень динамічного характеру вищих коркових функцій та характеризується низьким психічним тонусом, підвищеною виснажливістю у дітей з особливими освітніми потребами. Такий стан може спостерігатися у дітей із затримкою психічного розвитку, з порушеннями мовленнєвої діяльності внаслідок органічних вражень, у дітей із дитячими церебральними паралічами, з розумовою відсталістю, у дітей гіпердинамічним синдромом з розладами уваги

У дітей означених категорій спостерігається недорозвинення усіх структурних компонентів саморегуляції: запам'ятовування й усвідомлення інструкції, вироблення й утримування внутрішнього плану дій, оперативний і кінцевий самоконтроль.

- четверту групу труднощів ми пов'язуємо з *особливостями особистісного розвитку дитини з особливими освітніми потребами.*

Особливості емоційно-вольової сфери таких дітей перешкоджають установленню позитивних емоційно-особистісних стосунків з однолітками.

Загальна незрілість (мотиваційна, моральна) спонукає дітей до примітивної залежності від активних, вольових членів колективу, «сліпого» наслідування і підкорення їм. У них відсутня критична самооцінка (яка зростає у школярів з нормальним розвитком в молодшому шкільному віці), і проявляється у схильності дітей до перебільшення своїх можливостей, переоцінки свого впливу на інших. Оцінка навколишніх не регулює їх поведінки, оскільки діти не можуть правильно зрозуміти її суті, тому вплив колективу, зазвичай, неідеальний.

У цих дітей також своєрідні адаптивні механізми. У них відсутній достатній розвиток інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей для самостійного і продуктивного усунення недоліків. Доступними для них є способи самокорекції, які не вимагають напруженої праці, тривалих вольових зусиль. Цим пояснюється схильність до конфліктів, прогулювання уроків, бажання отримати схвалення хвалюватістю.

Такі форми поведінки призводять до негативної реакції навколишніх, наслідками якої є неприйняття, ізолюваність, відторгнутість, високий рівень агресії. Ці чинники перешкоджають установленню позитивних емоційно-особистісних стосунків з однокласниками, таким чином успішній інтеграції у систему суспільних стосунків у класі.

Враховуючи зазначене, першим кроком залучення дитини до класного середовища має стати ретельне інтелектуальної і мотиваційної сфер, саморегуляції та особистості дитини з особливими освітніми потребами. При цьому відслідковуються не лише особливості дизонтогенетичного розвитку, а й збережені компоненти психічної сфери, які слугуватимуть підґрунтям для компенсації, у процесі цілеспрямованого корекційного впливу.

Спеціально організоване інклюзивне середовище, де діти навчаються в умовах прилаштованих до їхніх навчальних потреб, до певної міри усуває ознаки дезадаптації. Навчання дитини з особливими освітніми потребами відбувається згідно індивідуального навчального плану. Внаслідок цілеспрямованої роботи проведеної психологом, вчителем, адміністрацією школи, до перебування дитини у класі позитивно налаштовані батьки здорових дітей, однокласники. Для вирішення проблеми оптимізації міжособистісних стосунків здорових учнів і учнів з особливими освітніми потребами психолог проводить

спеціальні заняття спрямовані на те, щоб діти з нормальним розвитком усвідомили проблеми тих, хто різниться інтелектуальними даними і фізичними можливостями. Інакше кажучи, робиться все для того, щоб здорові діти відчували досвід дітей з порушенням слуху, зору, опорно-рухового апарату, інтелектуального розвитку. З цією метою психолог моделює ситуації, в яких діти з нормальним розвитком можуть себе ідентифікувати з дитиною, що має порушення психофізичного розвитку, і відчувати міру труднощів, з якими стикається остання. Окрім цього, предметом активного впливу має стати сама дитина.

Учень з особливими освітніми потребами, який навчається в інклюзивному класі, має залучатися до психокорекційної роботи (ігрової терапії, психотренінгів, груп спілкування). Таку роботу проводить шкільний психолог. Але для того щоб вона досягла окресленої мети учитель активно допомагає психологу у цій роботі.

Для того, щоб психокорекційна робота була успішною учитель і психолог разом мають:

- проаналізувати стиль спілкування самих дорослих — батьків, вчителів, які оточують дитину. З'ясувати, чи не є вони причиною негативних емоційних і поведінкових виявлень стосовно навчальної ситуації, інших людей.
- створювати атмосферу, яка б сприяла закріпленню у свідомості дитини групових норм доброзичливих стосунків, гуманних установок і звичок через доступні форми соціальної поведінки. Наприклад, організація ситуації, яка конче потребує взаємодопомоги (чергування у їдальні), взаємної турботи (організація дня народження);
- створювати особистісну привабливість дитини шляхом моделювання ситуації успіху, спільної для усього класу радості.
- вчити агресивних дітей навичкам безконфліктного спілкування, підкорення, а також терпимості і компромісу;
- розвивати у замкнених і невпевнених у собі дітей смак до спілкування, потреби у розширенні адекватних соціальних контактів, умінню знімати у них комунікативну тривожність;
- включати ізольованих і відторгнутих дітей у сумісну різнопланову діяльність колективу;
- схвалювати, обговорювати будь-які прояви доброго, уважного ставлення до ровесників;
- забезпечити кожній дитині індивідуальну компенсаторну підтримку.

Таким чином, сумісна робота учителя і психолога має бути спрямована на формування соціального інтелекту — вміння правильно розуміти навколишніх людей, співпереживати іншому, адекватно оцінювати себе.

Корисні ресурси

Оцінювання у спеціальній освіті

Практичний підхід

Роджер П'єранджело
ROGER PIERANGELO
Університет Лонг Айленду

Джордж А. Джуліані
GEORGE A. GIULIANI
Університет Хофстра

МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ ТА МІРКУВАННЯ СТОСОВНО ТЕСТІВ

Ключові терміни

Автентичне /натуралістичне/ засноване на досягненнях оцінювання

Аналіз завдань

Вимірювання на основі навчальної програми

Група норми

Динамічне оцінювання

Екологічне оцінювання

Зразкове портфоліо учня

Критерій

Найвищий (максимальний) рівень тесту

Найнижчий (базовий) рівень тесту

Неформальний облік навичок читання

Неформальні (неофіційні) тести

Обмеження, властиві тестуванню

Оцінювання за допомогою портфоліо

Оцінювання на основі кінцевих результатів

Оцінювання на основі навчальної програми

Оцінювання учнівських підходів до навчання (стилів навчання)

Портфоліо або облік, які веде вчитель

Портфоліо учня

Робоче портфоліо

Стандартизація

Стандартизовані тести

Тести, орієнтовані на зміст

Тести, орієнтовані на критерії

Тести, орієнтовані на норму (нормативні тести)

Тести, орієнтовані на стандарти

У статті порівнюються формальні та неформальні методи оцінювання. Після ознайомлення з цим розділом у вас має сформуватися розуміння про:

Тести, орієнтовані на норму (нормативні тести)
Очікувані цілі нормативних тестів
Стандартизація
Проблеми стандартизованого тестування
Тести, орієнтовані на критерії
Тести, орієнтовані на стандарти
Екологічне оцінювання
Тести на основі навчальної програми
Вимірювання на основі навчальної програми
Динамічне оцінювання
Оцінювання за допомогою портфоліо
Автентичне /натуралістичне/ засноване на досягненнях оцінювання
Аналіз завдань
Оцінювання на основі кінцевих результатів
Оцінювання на основі кінцевих результатів
Вибір відповідного інструментарію оцінювання
Вибір змістового наповнення тесту
Інтерпретація тесту
Обмеження, властиві тестуванню

ДО ПИТАННЯ ПРО ОЦІНЮВАННЯ ТА ТЕСТУВАННЯ

Оцінювання дітей і підлітків у спеціальній педагогіці відрізняється в кожному окремому випадку. Методи оцінювання необхідно визначати індивідуально. Однак, для отримання найбільш валідної (значимої) і точної картини сильних та слабких сторін учня застосовують всебічне оцінювання із використанням як формальних, так і неформальних методів оцінювання.

Формальні та неформальні методи не є технічними психометричними термінами, отже, не існує загальноприйнятих уніфікованих дефініцій. Формальні тести передбачають наявність однакового переліку очікувань для усіх учнів і включають передбачені критерії для обрахування результатів та інтерпретації. Поняття «неформальні тести» застосовується тут для позначення технік (методів), які легко можуть бути поєднані зі стандартною навчальною діяльністю та рутинними процедурами у класі. Техніки неформального оцінювання можна застосовувати у будь-який час без змін у навчальному розкладі. Їх результати витікають із діяльності та показників учня у процесі опанування навичок та досліджуваного предмета. На відміну від стандартизованих тестів, під час неформального оцінювання не ставлять за мету порівняти учнів однієї групи із ширшою групою або передбачення майбутніх успіхів (McLoughlin and Lewis, 2005).

Це не означає, що неформальне оцінювання є безсистемним або позбавленим правил. Насправді, воно потребує чіткого розуміння рівнів можливостей, які притаманні певним учням. Лише у такому разі можна підібрати такі види оцінювання, які будуть доцільними для учнів. Неформальне оцінювання спрямоване на

виявлення сильних сторін та потреб окремих учнів без посилання на ступені навчання (класи) чи вікові норми.

Результати тестів, орієнтованих на норму (нормативних тестів, ТОН) (norm-referenced tests), не підлягають інтерпретації відповідно до абсолютних стандартів чи критеріїв (наприклад, коли зазначається, що «8 з 10 відповідей є правильними»), але радше відповідно до того, як досягнення конкретного учня можна порівняти з досягненнями конкретної групи осіб (Salvia and Ysseldyke, 2007). Для того, щоб таке порівняння мало сенс, слід визначити валідну групу для порівняння — так звану групу норми. Група норми — це велика кількість дітей, які є репрезентативними стосовно усіх дітей певної вікової групи. Таку групу можна отримати, добираючи дітей, які за своїми характеристиками репрезентують усіх дітей певної країни — тобто, певний відсоток має представляти кожен стать, етнічну групу (у випадку Північної Америки, це, наприклад, — вихідці з Кавказу, Африки, Америки, американські індіанці, азіати, іспанці та інші), кожен географічний регіон (Схід, Захід тощо) та кожен соціоекономічний прошарок.

Після тестування дітей усіх типів, укладач тестів може надати інформацію про те, які були отримані результати серед різних груп. (Ця інформація — що за типи дітей входили до групи норми та які результати тесту були у кожного типу дітей — зазвичай подається у посібниках, які додаються до тестів). Школа порівнює результати тестів серед дітей, які підлягають оцінюванню, із результатами тестів серед дітей, які належать до групи норми (Taylor, 2006). Це має допомогти тим, хто визначатиме, чи результати конкретної дитини є типовими, нижчими чи вищими того рівня, який очікується для дітей певної етнічної групи, соціоекономічного статусу, віку або рівня навчальної групи (класу).

Таким чином, перед тим, як робити припущення про здібності дитини на основі результатів тесту, важливо щось дізнатися про ту групу, із якою цю дитину порівнюють. Особливо важливо знати, чи порівнюють учня з дітьми такої ж етнічної приналежності, соціоекономічного статусу тощо. Загалом, результати тестів мають менше цінності, чим більше відмінностей має дитина від групи норми. Це саме та сфера, де стандартизовані тести піддають значній критиці. Часто організатори тестування належним чином не застосовують дані про групу норми, або ж до групи норми не належать діти, подібні до тих, які підлягають тестуванню. Більше того, чимало тестів складено певний час тому, і опис груп норми в інструкціях до тесту може зовсім не відповідати характеристикам тих груп дітей, які проходять тестування сьогодні.

Нормативні тести містять найнижчий (базовий) (basal) та найвищий (ceiling) рівні, щоб у разі використання цих тестів звільнити інструктора від необхідності опрацьовувати всі пункти кожного тесту. **Найнижчий (базовий) рівень** є «точкою відліку». Він представляє такий рівень вміння виконувати завдання, нижче якого учень здатний правильно відповісти на всі запитання тесту. Пункти завдань, розташовані нижче базового рівня, учневі не надають, оскільки вважають, що ці пункти явно є правильними. Наприклад, у тесті на

коефіцієнт інтелекту інструктор може розпочати тестування з пункту 14, зважаючи на вік учня. Це і є базовим рівнем. У такому випадку тестування учня розпочинається з кредиту в 13 балів за перші запитання тесту (Overton, 2006). Коли визначено базовий рівень, дослідник опрацьовує всі пункти до досягнення учнем найвищих (максимальних) результатів. **Найвищий (максимальний) рівень** — це той рівень, на якому учень робить передбачувану кількість помилок. Тож тестування припиняють, бо припускають, що учень продовжуватиме давати неправильні відповіді. Максимальні результати є «кінцевим пунктом». Він представляє такий рівень завдання, складніші за яке учень виконуватиме зі стало хибними відповідями на всі наступні пункти тесту. Наприклад, якщо під час виконання завдання «вимовити слова по буквах» дитина неправильно промовила від 15 до 24 слів (максимальна кількість неправильних відповідей при цьому — 10 у рядку), то це означає, що дослідник має припинити тестування, оскільки досягнуто максимуму (Cohen and Spenciner, 2007).

Передбачувані цілі нормативних тестів

Нормативні тести порівнюють кількість балів, набрану певною особою, із кількістю балів у групі людей, котрі вже склали такий самий іспит. Подібну групу називають *нормативною групою (групою норми)*. Тобто, якщо подано шкали вимірювання у документі, що містить звіт про шкільну успішність у відсотках — наприклад, «школа Лінкольна має 49-тий перцентиль» — або коли Вам подають звіт про успішність Вашої дитини, викладений, наприклад, у такий спосіб: «Ямал має 63-й перцентиль», то такий тест, зазвичай, є нормативним. Тест, орієнтований на норму, має на меті «розташувати по порядку» тих, хто пройшов тест — тобто порівняти отримані учнями бали. Типовий нормативний тест не порівнює усіх учнів, котрі проходили його у вибраній рік. Натомість, автори тесту вибирають зразок із цільової учнівської популяції (наприклад, дев'ятикласників). Тест «нормується» за цим зразком, який, як очікується, правильно представляє усю цільову популяцію (всіх дев'ятикласників у країні). Відтак, звіт містить відомості про кількість балів учнів у порівнянні зі шкалою нормативної групи. Для спрощення порівняння результатів автори тесту розробляють іспити, кінцеві результати яких подають у вигляді кривої, що має форму дзвіночка (нормальна крива, див: Розділ 4). Розробники тесту формують його таким чином, аби більшість учнів мали кількість балів, наближену до середини, і лише кілька матимуть нижчу (лівий бік кривої) або вищу (правий бік кривої) кількість балів.

Головна причина застосування тестів, орієнтованих на норму (ТОН), — це потреба класифікації учнів. ТОН спрямовані на висвітлення відмінності між учнями для вироблення надійного ранжування учнів за континуумом досягнень від високих до низьких результатів. Шкільні системи можуть бажати класифікувати учнів таким чином для того, аби належним чином віднести школярів до програм для обдарованих чи до спеціальних навчальних програм. Тести такого типу також застосовують, щоб допомогти вчителям розподіляти учнів у навчальні групи різного рівня здібностей з математики або гуманітарних предметів.

Тести нормують із використанням національних середньостатистичних показників учнів. Оскільки нормування тесту — це копіткий та коштовний процес, зазвичай, укладачі тестів використовують норми упродовж 7 років. Усі учні, котрі проходять тестування за цей 7-річний період, мають результати у балах, які визначаються у порівнянні з групою норми.

Стандартизація

Усі орієнтовані на норму тести включають процедуру стандартизації. **Стандартизація** належить до структурування тестових матеріалів, процедури адміністрування, методів обрахування балів (шкал) і технік для інтерпретації результатів (Venn, 2006). **Стандартизовані тести** мають деталізовані процедури для адміністрування, розрахунку часу, обрахування балів, а також процедури інтерпретації результатів, яких слід ретельно додержуватися для отримання валідних і надійних результатів.

Стандартизовані тести відіграють значну роль у навчальному процесі. Більшість із нас пройшли безліч таких тестів упродовж життя. Існує широке розмаїття стандартизованих тестів для оцінки різних груп навичок. У царині спеціальної освіти до них належать тести на визначення інтелекту, тести з математики, читання, правопису, написання творів, сприйняття тощо. Насправді стандартизовані тести є важливим джерелом інформації для оцінювання дитини (McLoughlin and Lewis, 2005).

Проблемні питання стандартизованого тестування

Водночас, здається, що критика стандартизованих тестів зростає пропорційно частоті їх використання та стосовно цілей їх застосування (Pierangelo and Giuliani, 2006). Місцеві органи освіти наразі адмініструють такі тести на кожному році навчання, виявляють успіхи чи поразки навчальних програм шляхом визначення тестових балів (і навіть пов'язують розмір заробітної плати вчителів та адміністраторів, а також дані безпеки праці із показниками успішності учнів за даними стандартизованих тестів).

Критиці піддають три проблемні сфери застосування стандартизованих тестів: зміст, формулювання тестових завдань та наявні у тестових завданнях упередження. Стандартизовані тести мають на меті знайти найкращу *відповідність* передбачуваній типовій програмі на певному році навчання. Проте, для таких програм, як двомовна освіта, що мають на меті виконання завдань, заснованих на унікальних потребах учнів, багато пунктів у стандартизованих тестах не спроможні вимірювати завдання чи зміст таких програм. Отже, стандартизовані тести можуть мати низьку валідність (достовірність) змісту (див. Розділ 5) для специфічних двомовних освітніх програм. У таких ситуаціях тест може не відповідати реальному прогресу учня. Отже, програма, що вимірюється таким тестом, може виявитися неефективною.

Стандартизовані тести успішності учнів переважно складаються із завдань, де з багатьох варіантів обирають одну відповідь. Такий формат завдань тесту дає змогу ширше охопити зміст, а також об'єктивно та ефективно підраховувати бали. Очікувана відповідь при такому форматі запитань — розпізнати правильний варіант відповіді. Проте, такий тип відповіді не обов'язково збігається з тими відповідями, які учні зазвичай дають у класі, наприклад, під час продукування або синтезу інформації. Якщо учні не мають звички відповідати у тому форматі, до якого спонукає формулювання завдань у тесті, може постраждати загальний результат такого тесту. З іншого боку, учні можуть розпізнавати правильну форму відповіді, коли вона представлена як відокремлена частина у форматі тесту, але можуть не застосовувати правильно таку форму у реальному комунікаційному контексті. У такому випадку стандартизований тест може створити враження, що учень виглядає вмілішим, аніж можна судити з його успіхів у класі.

Також деякі тести піддають критиці за завдання, які містять упередження стосовно окремих груп учнів (наприклад, етнічних меншин, тих, хто виявив обмежене володіння державною мовою, мешканців сільської місцевості або міста). Підставою для такої критики є переконання, що завдання тестів відображають мовлення, культуру та/або стилі навчання пересічної більшості осіб середнього класу (Standardizedtests 101.com, 2007). Коли ж компанії-розробники тестів намагалися вносити завдання без культурного контексту, ізолювати запитання від значимого контексту виявилось проблематичним для учнів із числа національних меншин.

Отже, існують сильні аргументи на підтримку тих освітян, котрі пропонують застосовувати альтернативні форми оцінювання для доповнення інформації, отриманої шляхом проходження стандартизованих тестів. Такі альтернативні форми оцінювання мають відбуватися вчасно, без значних затрат часу, бути дійсно репрезентативними з точки зору навчальної програми, і бути відчутно значимими для вчителя та учня. Методи неформального оцінювання можуть відповідати як названим критеріям, так і програмним вимогам до поточних та прикінцевих оцінювань.

Валідність (значимість) (validity) та надійність (reliability) не є виключними характеристиками формальних, орієнтованих на норму тестів. Неформальні методи також є валідними, якщо вони вимірюють навички та знання, які набувають у процесі навчання; вони є надійними, якщо вимірювання відбувається послідовно та точно.

Згідно із дослідником Хартон (Hart, 1994, с. 7/ Цит. за: Taylor, 2006) стандартизовані тести піддають критиці головним чином за таке:

- Надто великого значення надається пригадуванню та механічному заучуванню за рахунок розуміння та усвідомлення.
- Виробляється оманливе враження, що існує єдине правильне рішення для майже будь-якої проблеми або питання.

- Учні перетворюють у пасивних слухачів, котрим треба лише розпізнати, а не самим конструювати відповіді та рішення.
- Вчителів змушують більше зосереджуватися на тому, що можна легко перевірити тестом, а не на тому, що учням важливо вивчати.
- Опанування змісту та розвиток навичок стає тривіальним (trivialized), коли все, що вивчається зводиться до формату «обвести колом правильну відповідь».

Для того, щоб якнайкраще підготувати учнів до стандартних, орієнтованих на досягнення тестів, учителі, зазвичай, присвячують багато часу викладанню тієї інформації, яка міститься у цих тестах. Особливо це стосується ситуацій, коли стандартизовані тести також стають мірилом педагогічних можливостей самих вчителів. А якщо спеціалісти з розробки освітніх програм та керівники у галузі освітньої політики будуть постійно вимагати навичок дедалі вищого рівня, такі тести можуть спричинювати зворотній вплив на щоденну практику викладання у школі.

НЕФОРМАЛЬНЕ (НЕОФІЦІЙНЕ) ОЦІНЮВАННЯ

Тести, орієнтовані на критерії (Criterion-Referenced Tests)

Багато освітян та пересічних людей не розуміють відмінності між тестами, орієнтованими на критерії, та тестами, орієнтованими на норму. Часто можна почути, як назви цих двох типів тестів вживають таким чином, ніби вони слугують однаковим цілям або мають однакові характеристики. Проте, багато непорозумінь зникає, якщо усвідомити базову відмінність між цими двома видами тестів. Тоді як **тести, орієнтовані на норму (ТОН)**, встановлюють ранжування учнів, **тести, орієнтовані на критерії (ТОК)** виявляють, якою є успішність учня у порівнянні із задалегідь визначеним рівнем успішності при досягненні конкретних навчальних цілей або результатів, передбачених програмою школи, району або штату.

Фахівці або управлінці в галузі освіти застосовують ТОК, щоб з'ясувати, наскільки добре учні опанували знання і навички — ті знання і навички, володіння якими очікувалося певною програмою. Таку інформацію можна використовувати як один із показників того, як учень засвоює необхідну програму, а також того, як у певній школі викладають цю програму.

ТОК обраховують у балах згідно з певним стандартом, або **критерієм**, який (за рішенням вчителя, школи або автора тесту) репрезентує прийнятний рівень засвоєння знань. Прикладом тесту, орієнтованого на критерії, може бути розроблений вчителем тест із правопису, що містить 20 слів, які необхідно правильно написати. Вчитель визначив, що «прийнятним рівнем знань» є 16 правильних відповідей (або 80 %). Такі тести, які іноді називають

вають **орієнтованими на зміст тестами**, пов'язані з опануванням конкретних, визначених навичок. Результати виконання учнем тесту вказують, оволодів чи не оволодів школяр відповідними навичками. Можна навести такі приклади орієнтованих на критерії запитань:

- Чи правильно Джон прочитав слово **щасливий**?
- Чи дійсно Джейн розв'язала завдання на математичні обчислювання за 8 клас з 85-відсотковою точністю?
- Чи надав Джо 90 % правильних відповідей на запитання в іспиті із соціології?

Як бачимо, під час орієнтованого на критерії оцінювання увага фокусується на певному відсотку правильних відповідей на серію запитань. Адміністратора тесту більше цікавить, що може робити і чого не може робити конкретний учень, аніж порівнювати його з успішністю інших (Salvia and Ysseldyke, 2007, p. 30).

Неформальний облік навичок читання (НОЧ) (informal reading inventory) є прикладом орієнтованого на критерії тесту. НОЧ загалом складається з двох основних частин: розпізнавання слів та читання уривку тексту. На думку таких дослідників, як Бігге і Стамп (Bigge and Stump, 1999), інтерпретація НОЧ базується на критеріях або рівнях успішності та виявляє три рівні читання — незалежний, навчальний та незадовільний. Незалежний рівень читання — це такий рівень, коли учень читає вільно та із задоволенням (правильне розпізнавання слів на 96–99 % поєднується із правильним розумінням на 75–90 %). Навчальний рівень читання — це такий рівень, коли учень може досягати успіху за наявності допомоги (правильне розпізнавання слів на 92 %–95 % поєднується із правильним розумінням змісту на 60 %–75 %). Незадовільний рівень читання — це рівень, коли процес читання обривається для учня (правильне розпізнавання слів на 90 %–92 % або менше, при правильному розумінні змісту на 60 %–75 %), про що свідчать знижене розуміння та труднощі з розпізнаванням слів (с. 197)».

Тести, орієнтовані на стандарти

Недавньою варіацією орієнтованих на критерії тестів стали тести, **орієнтовані на стандарти**, або ж оцінювання, засноване на стандартах. Багато штатів і районів прийняли стандарти навчального змісту (або «рамки навчальних програм»), які описують, що саме учні мають знати та вміти виконувати з різних дисциплін, навчаючись у певному класі. Вони також містять стандарти успішності, які визначають, скільком стандартам навчального змісту учні повинні відповідати, щоб досягти «базового»/ «впевненого» або «поглибленого» рівня з певного предмета. Такі тести потім базуються на стандартах, а результати визначаються відповідно до цих «рівнів», які, зазвичай, представляють судження. У деяких штатах стандарти успішності учнів неухильно підвищували, так що школярам доводиться знати дедалі більше й більше, щоб відповідати тому ж самому рівневі.

Освітяни часто не можуть дійти спільної думки щодо якості певного набору стандартів. Очікується, що стандарти мають охоплювати важливі знання та навички, які повинні опанувати учні — щоб визначити «загальну картину». Державні стандарти мають бути раціональні та добре виписані. Деякі державні стандарти піддають критиці за те, що вони надмірно великі за обсягом, що вони розмиті, що вони надзвичайно важкі, що вони підривають місцеві програми більш високого рівня та процес викладання, а також за те, що вони підтримують одну зі сторін у випадку освітнього чи політичного протистояння. Якщо стандарти некоректні або обмежені, такими ж будуть і засновані на них тести. У будь-якому випадку, стандарти, підсилені державними тестами, будуть мати — і спрямовані на те — значний вплив на місцеві навчальні програми та процес навчання.

Екологічне оцінювання

Екологічне оцінювання передбачає пряме спостереження та оцінювання дитини у різному середовищі, у якому вона, зазвичай, функціонує. Мета такого оцінювання — з'ясувати, як різне оточення впливає на учня та його досягнення у школі.

У процесі екологічного оцінювання постають, зокрема, такі найважливіші запитання:

- У якому оточенні учень виявляє труднощі?
- Чи трапляються випадки, коли він функціонує належним чином?
- Чого очікують від учня у середовищі такого типу з точки зору академічних досягнень та поведінки?
- Які відмінності існують у різних видах оточення, коли учень виявляє найбільші та найменші труднощі?
- Які наслідки мають такі відмінності у різних видах оточення для планування методичної роботи?

На думку Овертон (Overton, 2006), екологічне оцінювання має аналізувати «повне навчальне середовище учня» (с. 208). Ретельне екологічне оцінювання має охоплювати:

- Взаємодію між учнями, вчителями та іншими особами у класі й інших типах шкільного середовища.
- Презентацію матеріалів та ідей.
- Вибір та використання матеріалу для викладання.
- Фізичне оточення та облаштування класної кімнати або визначення цілей.
- Взаємодію серед учнів в інших типах середовища.

Екологічне оцінювання також може поширюватися на:

- Культуру та переконання дитини.
- Стиль викладання вчителя.
- Те, яким чином використовується час у класі.
- Очікування щодо навчання, поведінки та соціалізації у певному навчальному середовищі.

Компоненти екологічного оцінювання чітко засвідчують, що воно охоплює багато аспектів життя учня, щоб отримати детальний опис ситуації.

Оцінювання на основі навчальної програми

Пряме оцінювання академічних навичок є однією з альтернатив, яка останнім часом набула популярності. Хоча існує низка моделей прямого оцінювання, вони всі однаково передбачають, що оцінювання має бути безпосередньо пов'язане із навчальною програмою.

Тоді як стандартизовані комерційні тести успішності вимірюють широкі розділи навчальної програми та/чи навички, **оцінювання на основі навчальної програми (ООНП)**, вимірює конкретні навички, які наразі викладають у класі, зазвичай — базові навички. Було розроблено кілька підходів до ООНП (Hall and Mengel, 2002). Для них спільними є чотири характеристики:

- Процедурами оцінювання безпосередньо оцінюють учнів із використанням матеріалів, за якими їх навчали. Це передбачає використання зразків із навчальної програми.
- Адміністрування кожної частини вимірювання, зазвичай, триває короткий час (1–5 хвилин).
- Оцінювання побудоване таким чином, що можливі часті й повторювані вимірювання, а самі вимірювання легко піддаються змінам.
- Дані звичайно представляють у графічному вигляді, що уможливорює моніторинг успішності учня.

«Тести» успішності у цьому випадку безпосередньо витікають із навчальної програми. Наприклад, дитину можуть попросити почитати з її читанки упродовж однієї хвилини. Так можна отримати дані про правильність і швидкість читання та порівняти їх з іншими учнями класу або району. ООНП проводиться швидко і надає конкретну інформацію про те, як учень може відрізнитися від своїх однолітків. Оскільки оцінювання пов'язане зі змістом навчальної програми, вчитель отримує змогу добирати викладання відповідно до поточ-

них здібностей учня та виокремлювати розділи, в яких необхідні адаптація або модифікація навчальної програми.

ООНП також забезпечує інформацією про точність та ефективність (швидкість) засвоєння навичок виконувати завдання. Про останнє часто забувають, коли оцінюють засвоєння учнем програми, хоча це є важливою інформацією для розробки стратегій втручання. ООНП також є корисним для оцінювання короткострокового прогресу у навчанні (Wright, 2007).

Вимірювання на основі навчальної програми

Вимірювання на основі навчальної програми (ВОНП) є методом оцінювання, який передбачає виконання завдань упродовж заданого часу, а потім вибудовування графічних схем досягнень учня. ВОНП найбільше стосується вільного володіння матеріалом. Це означає, що ми беремо до уваги швидкість, з якою учень здатний виконати запропоноване завдання. Після оцінки швидкості виконання завдання учнем ми будемо графік виконання завдань через відрізки часу. Таким чином на графіку можна побачити прогрес учня (або зниження результатів). Прикладом вимірювання, заснованого на навчальній програмі може бути визначення кількості правильно прочитаних слів із книги за 5 хвилин, а потім фіксація за допомогою графіка прогресу учня упродовж навчального року, причому кінцевою метою може бути заздалегідь визначений показник (наприклад, 150 слів).

Динамічне оцінювання

Динамічне оцінювання належить до кількох різних, однак схожих підходів до оцінювання навчання учнів. Однією із провідних характеристик динамічного оцінювання є наявність діалогу або взаємодії між екзаменатором та учнем. Взаємодія дає екзаменатору змогу робити висновки про прогрес у мисленні учня (тобто чому він дає саме таку відповідь), а також про його реакцію на якусь навчальну ситуацію (тобто чи може учень з підказкою, зворотним зв'язком чи за наслідуванням дати правильну відповідь, і які конкретно методичні прийоми формують та підтримують позитивні зміни у когнітивній поведінці учня).

Динамічне оцінювання можна представити як конструктивістський підхід до оцінювання. Тобто його мета — визначити, що учень виконує, може виконувати самостійно, і що може виконувати з чиеюсь допомогою. Відповідно, менше часу й уваги приділяється порівнянню досягнень учня зі встановленими стандартами чи результатами групи норми у намаганні виявити слабкі сторони школяра. При динамічному оцінюванні «оцінювання сконцентроване на навчанні та успішності учня за період часу, а порівняння роблять між теперішніми та колишніми досягненнями учня. Крім того, динамічне оцінювання стосується того, що учень здатен зробити за умови підтримки (підказки, команди, фізична підтримка). Деякі з них природно зустрічаються у середовищі учня (Bigge and Stump, 1999, с. 182).

Зазвичай, динамічне оцінювання передбачає таку послідовність: тест — навчання — повторне тестування. Екзаменатор починає із визначення здатності учня виконати завдання чи вирішувати проблему без допомоги. Потім учневі пропонують аналогічне завдання чи проблему, а екзаменатор моделює, як це завдання чи проблема вирішується учнем або дає підказки, щоб допомогти. У моделі динамічного оцінювання Фейєрштейна (Feuerstein, 1979) екзаменатора заохочують постійно взаємодіяти з учнем; таку взаємодію називають *медіацією (посередництвом)*, і вважається, що вона максимально збільшує вірогідність вирішення учнем проблеми.

Динамічне оцінювання є перспективним додатком до сучасних методів оцінки. Оскільки тут до процесу оцінювання залучено аспект викладання, то оцінювання такого типу може бути особливо корисним для учнів із числа маргінальних груп, котрі, можливо, не стикалися із розв'язанням завдань чи проблем, введених до стандартизованих тестів. Аспект взаємодії може мати велике значення для глибшого розуміння процесу мислення в учнів, а також підходів щодо вирішення проблем та відповідних навичок. Звичайно, отримання детальної інформації про те, як учень підходить до виконання завдання та як реагує на різноманітні методи навчання, може бути вкрай необхідним для планування методики навчання.

Оцінювання за допомогою портфоліо

Напевне, найважливішим типом внутрішнього оцінювання для вчителя у класі є **оцінювання за допомогою портфоліо**. Згідно з Овертон (Overton, 2006), **портфоліо** — це «зібрання робіт учня, що забезпечує цілісне бачення сильних та слабких сторін учня» (с. 179). Таке зібрання має передбачати участь учня у виборі змісту, критеріїв для відбору, критеріїв для визначення цінності робіт, свідчення саморефлексії учня. Добірка у портфоліо охоплює зразки робіт, поточні вироби учня, результати тестів із використанням різноманітних інструментів та вимірювань. Наприклад, портфоліо з читання може охоплювати «результати тестування учня за тестами, розробленими самим вчителем, включно з оцінюванням на основі програми, зразки робіт з числа тих, що виконуються щоденно, та з домашніх робіт, а також аналіз помилок у поточних роботах та тестах, результати неформального обліку навичок читання із занотованими та проаналізованими помилками під час читання» (Overton, 2006; с. 181).

Дослідники Батзл, Бігге і Стамп (Batzle, 1992; цит. за: Bigge and Stump, 1999) визначають три загальні типи портфоліо учня:

- **Робоче портфоліо:** до його створення долучаються усі: вчитель, учень та батьки. Включаються як поточні роботи, так і зразки підсумкових робіт.
- **Показове портфоліо:** портфоліо містить лише найкращі роботи учня і загалом не включає поточних робіт. Учень сам формує таке портфоліо й вирішує, що туди вкладати.

- **Портфоліо або облік, що веде вчитель.** Таке портфоліо містить контрольні (тестові) завдання учня і зразки робіт, запропоновані вчителем. Сюди вміщені роботи, не відібрані учнем до показового портфоліо.

Запровадження портфоліо у класі дає вчителю змогу ґрунтовніше оцінити прогрес учня упродовж певного часу, допомагає педагогам та батькам у процесі обговорення успішності учня, сприяє оцінці навчальної програми і забезпечує можливість активної участі учня разом з учителями в процесі оцінювання (Salvia and Ysseldyke, 2007).

Є певне протиріччя в тому, що слід вносити до портфоліо, враховуючи, що воно може відігравати дуже важливу роль у майбутній освіті дитини. Вчителів спонукають створювати портфоліо та структурувати їх так, щоб у майбутньому це допомагало ухвалювати рішення щодо учнів. Втім, література з питань оцінювання за допомогою портфоліо пропонує мало практичних рекомендацій стосовно: (1) видів рішень, які в майбутньому повинні ухвалювати вчителі, (2) характерних ознак вмісту, потрібного для прийняття конкретних рішень і (3) критеріїв, за якими слід ухвалювати рішення щодо ранжування, виявлення слабких сторін у навчанні, покращення методики навчання, відповідності певним програмам, оцінювання результатів навчання, а також освітніх реформ (Salvia and Ysseldyke, 2007). Відповідно, для того, щоб оцінювання за допомогою портфоліо приносило більше користі (у галузі спеціальної освіти), потрібно провести більше досліджень та запропонувати достатньо практичної інформації.

Автентичне/натуралістичне/ засноване на досягненнях оцінювання

Ще один метод, що набуває дедалі більшої популярності серед учителів-практиків для оцінки шкільних досягнень, — автентичне оцінювання (authentic assessment). Цей метод, заснований на досягненнях індивіда, передбачає застосування знань щодо діяльності, яка реально відбувається, реального оточення або симуляції такого оточення за допомогою реального життя, — того, що відбувається в реальному світі (Taylor, 2006). Наприклад, коли людину оцінюють на предмет художніх здібностей, зазвичай, вона презентує художню роботу, яку оцінюють відповідно до різних критеріїв. Це не просто оцінка знань індивіда про мистецтво, доступні матеріали, художників минулого чи історію мистецтва. Автентичне оцінювання іноді називають оцінюванням, що ґрунтується на природних даних чи оцінюванням, заснованим на досягненнях індивіда. Вказані терміни можна вживати взаємозамінними. Кожен із цих методів у рамках автентичного/натуралістичного/заснованого на досягненнях оцінювання має спільні характеристики. Вони охоплюють таке (за даними Хермана і співавторів (Herman et al., 1992, с. 6; цит. за: Bigge and Stump, 1999, с. 183)):

- Прохання до учнів виконати, створити або зробити щось.
- Виявлення мислення на вищому рівні та навичок вирішення проблем.

- Використання завдань, які презентують значимі види навчальної діяльності.
- Використання реальних ситуацій.
- Залучення людей, а не машини, до обрахування кількості балів, використовуючи здатність людини до судження.
- Вимога до вчителів засвоювати нові методичні ролі та ролі у процесі оцінювання.

Цей новий різновид оцінювання все ще розвивається, і тому узгодження відповідної термінології для його опису — справа майбутнього.

Аналіз завдань

Аналіз завдань є дуже детальним процесом; він передбачає розбиття конкретного завдання на базові послідовні кроки, компоненти чи навички, необхідні для виконання даного завдання. Аналіз завдання — це «процедура виявлення складових, які утворюють конкретну навичку або різновид поведінки, щоб допомогти учневі опанувати цю навичку чи поведінку. Поведінку, якої треба набути або яку треба усунути, називають цільовою поведінкою» (Cohen and Spenciner, 2007, с. 316).

Його застосування надає вчителю кілька переваг. По-перше, цей процес виявляє, що потрібно для виконання конкретного завдання. Він також дає вчителю знати, чи може учень виконати певне завдання, яка частина завдання або навичка є перешкодою, а також порядок, у якому треба навчати навичок, аби допомогти учневі навчитися виконувати певне завдання.

Аналіз завдання — це підхід до оцінювання, який сягає набагато далі потреби ухвалення рішення про відповідність певного учня певній програмі або вибір тієї чи іншої програми для учня. Аналіз завдання може стати невід’ємною складовою планування роботи у класі та прийняття методичних рішень.

Оцінювання на основі кінцевих результатів

Оцінювання на основі кінцевих результатів було розроблено, принаймні частково, у відповідь на пересторогу, що освіта, аби бути значимою, має безпосередньо пов’язуватися з тим, чого батьки та освітяни хочуть досягти наприкінці. Оцінювання на основі кінцевих результатів охоплює розгляд, навчання (викладання) та оцінку навичок, які є важливими у реальних життєвих ситуаціях. Набуття таких навичок допоможе учневі стати активною дорослою людиною. З цієї точки зору, оцінювання розпочинається із виявлення того, які кінцеві результати бажані для даного учня (наприклад, бути в змозі користуватися громадським транспортом). Крок

за кроком, аналогічно, як під час аналізу завдання, команда фахівців визначає, які види компетенції необхідні для отримання певних кінцевих результатів (наприклад, ті кроки або допоміжні навички, якими має оволодіти учень для досягнення бажаного кінцевого результату) та виявляє, які допоміжні навички уже засвоєні учнем, а які він ще має опанувати. Тоді можуть бути точно окреслені необхідні методичні підходи та розпочатися навчання.

Оцінювання учнівських підходів до навчання (стилів навчання)

Теорія учнівських підходів до навчання (стилів навчання) передбачає, що учні можуть вчитися і вирішувати проблеми у різні способи, і що деякі з цих способів для них природніші, ніж інші. Тому, коли їх навчають або просять щось виконати у спосіб, відмінний від їхнього природного, створюється враження, що вони гірше виконують завдання.

Деякі спільні елементи, які можна ввести в оцінювання стилів навчання, — це типовий спосіб представлення матеріалу у класі (візуальний, звуковий, тактильний), зовнішні умови у класній кімнаті (жарко, холодно, шумно, добре освітлено, темно), особистісні характеристики учнів, очікування щодо успіху, якими наділена сама дитина та оточуючі її люди, зворотний зв'язок, який отримує дитина, занурюючись у навчальний процес (наприклад, похвала або критика), а також тип мислення, який дитина загалом застосовує для вирішення проблем (наприклад, шляхом проб та помилок, аналізу). Виявлення чинників, які позитивно впливають на навчання дитини, може бути дуже цінним для розробки ефективних стратегій втручання.

ДЕЯКІ МІРКУВАННЯ ЩОДО ТЕСТІВ

Вибір відповідного інструментарію

Вибір тесту, який би відповідав конкретному учневі, потребує дослідження. Вкрай важливо щоб ті, хто несе відповідальність за вибір тесту, використовували не лише наявні тести або ті, що «завжди використовувалися» адміністрацією району чи школи. Результати тестування дитини безперечно впливатимуть на рішення щодо придатності навчальної програми для дитини, на методичні рішення, на рішення про направлення дитини до певного закладу. І все це має надзвичайно важливі наслідки для дитини. Якщо дитину оцінюють із застосуванням інструменту, невідповідного для неї, ймовірно, що зібрані дані будуть неточними і призведуть до неправильних висновків, що, відповідно, зумовить неправильні рішення стосовно навчальної програми для цієї дитини. Це одна з причин, чому освітяни гаряче протестують проти стандартизованого тестування як підстави для ухвали рішень про сильні та слабкі сторони учня. Таким чином, ретельний вибір інструменту оцінювання є життєво важливим, як і потреба поєднання будь-якої інформації, зібраної у процесі тестування, з інформацією, отриманою в інший спосіб. Але, враховуючи кількість наявних стандартизованих тестів, постає питання: як фахівцеві

у галузі спеціальної освіти вибрати правильний інструмент, що відповідав би конкретному учневі? Нижче подано кілька рекомендацій:

- Розгляньте, які саме групи навичок слід оцінювати, та визначте низку тестів, що вимірюють саме ці групи навичок. Низка книг може допомогти педагогові з'ясувати, які тести взагалі існують. Одна з рекомендованих книг — авторів П'єранджело і Джуліані «Загальний довідник про 301 тест для фахівця зі спеціальної педагогіки» (Pierangelo and Giuliani (2007), *Special Educator's Comprehensive Guide to 301 Diagnostic Tests*). Ця книга описує, що має на меті виміряти кожен із поданих тестів, для якої вікової групи він підходить, чи проводять його індивідуально, чи у групі (всі тести для дітей, у яких підозрюють порушення розвитку, мають бути індивідуалізовані), скільки часу триває проведення того чи іншого тесту та багато інших питань.
- Вивчіть, наскільки відповідає кожен зі знайдених тестів учневі, якого треба протестувати, і виберіть найвідповідніші. Так, цінним джерелом порад для оцінки тестів у США є «Чотирнадцята щорічна книга з питань виміру розумових здібностей» (*The Fourteenth Mental Measurements Yearbook* (Plake and Impara, 2001), у якій детально описані тести та міститься експертний огляд багатьох з них. Цей щорічний довідник, зазвичай, можна знайти у спеціалізованих бібліотеках для педагогів, в університетських бібліотеках, та у довідникових відділах публічних бібліотек. Видавці тестів сприяють доступу до відповідної літератури, щоб допомогти фахівцям визначитися, чи підходить певний тест конкретному учневі. Така література містить зразки тестових запитань, інформацію про те, як розроблялися тести, опис тих груп осіб (наприклад, етнічних, різновікових та навчальних груп), яких було залучено до групи норми, а також містить загальні рекомендації щодо проведення тестів та інтерпретації результатів.

Далі подано окремі питання, які фахівці мають брати до уваги, обираючи тести.

- Згідно з описом укладачів або експертів, що конкретно даний тест має вимірювати? Чи те, на чому сконцентровано тест, безпосередньо відповідає сфері навичок, які необхідно оцінити? Чи відповідатимуть результати учня на ті педагогічні запитання, які потребують відповіді? (Іншими словами, чи забезпечить тест тією інформацією про навчання, у якій виникла потреба?). Якщо ні, тест не підходить для конкретного учня і не має використовуватися.
- Чи валідний і надійний цей тест? Це два важливі аспекти будь-якого оцінювання (див: Розділ 5). Достовірність стосується ступеня, до якого тест здатний виявити те, що він покликаний виявити. Наприклад, якщо тест має на меті визначити ступінь тривоги, результати учня мають бути вищими у ситуації стресу, ніж у вільній від стресу ситуації. Надійність стосується того, наскільки результати дитини залишаються однаковими або подібними при повторних тестуваннях. Якщо тест не є надійним або якщо його надійність непевна — він не демонструватиме подібні результати при повторному тестуванні учня — його не слід використовувати. Видавці тестів надають низку зразків, які в цілому свідчать про надійність і валідність певного тесту.

- Чи той зміст/ сфера навичок, яку планують оцінювати тестом, відповідає певному учневі, враховуючи його вік та рік навчання? Якщо ні, немає сенсу використовувати такий тест.
- Якщо тест є орієнтованим на норму, чи відповідає група норми особливостям конкретного учня? Це питання обговорювалося раніше як важлива передумова для інтерпретації результатів.
- Чи має тест на меті оцінювати учнів, діагностувати конкретну природу порушення розвитку дитини або її навчальних труднощів, інформувати задля методичних рішень, чи буде використовуватися з дослідницькою метою? Багато тестів зможуть виявити, що учень має певне порушення або специфічну навчальну проблему, але результати можуть не підходити для планування навчання дитини. Може знадобитися додаткове тестування для визначення того, який тип навчання потрібен учневі.
- Чи проводиться тест індивідуально чи у групі? Згідно з Північно-Американським законодавством, групові тести не повинні проводитися для оцінювання дитини на предмет наявності порушення або для визначення того, чи належить їй навчатися у спеціальній школі.
- Чи потребує екзаменатор спеціального тренінгу для проведення тесту, запису відповідей учня, обрахування результатів тесту, інтерпретації тестових результатів? У більшості, якщо не в усіх випадках, відповідь на поставлене запитання буде позитивною. Якщо у школі немає нікого з відповідною підготовкою, хто міг би проводити чи інтерпретувати певний тест, тоді цей тест не слід застосовувати взагалі, за винятком випадків, коли школа організує оцінювання кваліфікованим фахівцем, який працює за межами школи.
- Чи впливатиме вірогідне порушення розвитку учня на процес проходження ним тесту? Наприклад, багато тестів проводяться з часовими обмеженнями на виконання завдань. Якщо ж в учня послаблена або менш розвинена рука, такий вид порушення негативно позначиться на тесті з обмеженим часом виконання (коли передбачається записування). Використання обмеженого часом тесту підходить лише для визначення того, як швидкість виконання впливає на результати. А для визначення справжнього рівня знань учня певного матеріалу підійде тест без часових обмежень. Можна також зробити певні зміни в тестуванні для конкретного учня (наприклад, скасувати часові обмеження під час проходження тесту). Проте, якщо й вносити зміни, то результати також треба інтерпретувати із застереженнями. Стандартизовані тести спрямовані на їх проведення у незміненому вигляді, оскільки внесення змін порушує сам принцип стандартизації, і отже, більше не підлягають застосуванню ті норми, на які орієнтований такий тест.
- Наскільки подібними до завдань у класі є ті завдання тесту? Наприклад, якщо вимірюючи здатність до правопису, дитину просять розпізнати неправильно написане слово, то це може значно відрізнятись від того, як

навички правопису зазвичай вимірюють у класі (відтворення слів по пам'яті). Якщо завдання тесту значно відрізняється від класних завдань, зібрана під час тесту інформація мало допоможе у передбаченні здатності до правопису чи забезпеченні корисною інформацією для методичного планування.

Вибір змістового наповнення тесту

Зміст тесту є важливим чинником, коли обирають між тестами, орієнтованими на норму (ТОН), та тестами, орієнтованими на критерії (ТОК). Зміст ТОН добирають відповідно до того, наскільки добре він ранжує учнів — від високого до низького рівня досягнень. Зміст ТОК визначають згідно з тим, наскільки добре цей він відповідає кінцевим навчальним результатам, що вважаються найважливішими. Хоча жоден тест не може виміряти все значиме, зміст для ТОК добирають на підставі його важливості у навчальній програмі, тоді як зміст для ТОН обирають відповідно до того, наскільки добре він дає змогу провести розрізнення серед учнів.

Не слід забувати, що будь-які тести національного, обласного (в межах штату) або районного рівня доводять до відома громадськості те, яких навичок і умінь мали набути учні та який рівень досягнень вважається задовільним. Отже, органи управління освітою будь-якого рівня повинні ретельно аналізувати зміст тесту, який обрано або який розробляється. Через те значення, яке прийнято надавати високим балам за тестування, зміст стандартизованого тесту може дуже впливати на розробку навчального плану школи та стандартів успішності.

Інтерпретація тестів

Як було раніше зазначено, інтерпретація досягнень учня у виконанні ТОН пов'язується з результатами великої групи подібних учнів, котрі проходили тест у той час, як він був вперше унормований. Наприклад, якщо учень отримує 34-й результат тесту у ранжуванні за процентилем, це означає, що він має однакові чи кращі результати, як і 34 відсотки учнів відповідної групи норми. Такого типу інформація може бути корисною для ухвалення рішень про те, чи потребує учень додаткової допомоги або ж є кандидатом у програму для обдарованих дітей. Однак, тестовий результат дає небагато інформації про те, що насправді знає учень і що може робити. Валідність результатів у балах під час ухвалення рішення залежить від того, чи відповідає зміст ТОН очікуваним від учня знанням і навичкам за конкретною шкільною системою.

Застереження щодо тестування

Навіть якщо враховано все, про що йшлося вище, дехто все сумнівається у корисності традиційного тестування для ухвалення правильних рішень щодо навчання дітей. Багато освітян, стурбованих **обмеженнями**, притаманними тестам, вважають, що традиційні тести мало корисні для розуміння можливостей та особливих потреб окремої дитини. Занепокоєння надмірним викори-

станням тестів під час оцінювання зумовлене також браком їх практичної користі для планування втручання. Історично складалося так, що тести не прагнули інтерпретувати таким чином, аби сприяти розробці багатьох конкретних стратегій. Хоча результати тестів допомагають визначити ті сфери знань, де учень може отримати гірші результати, порівняно зі своїми однолітками, вони не надто придатні для визначення конкретних і корисних для дитини змін у методиці чи навчальній програмі.

Схоже, що традиційні тести мають дуже мало спільного з програмою, за якою проводиться навчання. Це наводить на думку, що отримані у балах результати не відображають реальні знання учня у порівнянні з тим, чого насправді навчають у класі. Ще одна пересторога стосується занадто високої обізнаності з тестом — частого повторення, нездатності застосувати дані тесту якимось чином на практиці (наприклад, для розробки конкретних рекомендацій, заснованих на результатах тесту) та труднощів із застосуванням таких прийомів для моніторингу короткострокових результатів успішності.

Іноді трапляється неприємне ходіння по колу між вихідними даними та результатами у процесі оцінювання. Вчителі чи батьки можуть просити допомоги, оскільки учень стикається з проблемами, але оцінювання видає інформацію, лише більше чи менше констатує: «цей учень має проблеми».

Але може бути й таке, що не самі тести представляють мало відповідної інформації, а радше ті, хто проводять оцінювання, не здатні інтерпретувати результати тестування належним чином, із користю. Якщо ми задаємо запитання, які стосуються лише якоїсь відповідності (наприклад, чи відповідає учень характеристикам особи з розумовою відсталістю?) або про його загальні можливості (наприклад, яким є інтелектуальний потенціал цієї дитини), то саме на ці питання і буде отримано відповідь. Однак, такої інформації недостатньо, якщо метою є розробка ефективної та відповідної освітньої програми для учня.

ВИСНОВКИ

Очевидно, що наявні різноманітні методи оцінювання можна використовувати для діагностування в учня потенційних порушень розвитку. Необхідні як формальні, так і неформальні методи для отримання найбільш цілісного уявлення про можливості дитини. Зрештою, вам необхідно розуміти усі різноманітні методи. Вкрай важливо добирати інструменти оцінювання обережно, так само як необхідно поєднувати будь-яку інформацію, отриману шляхом тестування, з інформацією, отриманою із застосуванням інших підходів. Враховуючи наявну нині кількість стандартизованих тестів, справа вашої професійної відповідальності — переконатися, що ви розумієте різні методи оцінювання та цілі їх застосування.

СЛОВНИК ТЕРМІНІВ

- **Автентичне оцінювання:** це метод орієнтованого на досягнення оцінювання, який передбачає застосування знань у практичному житті, у реальному життєвому середовищі, або моделювання такого середовища через використання видів діяльності з реального життя.
- **Аналіз завдань:** передбачає поділ певного завдання на базові послідовні кроки, складові частини, навички, необхідні для виконання цього завдання.
- **Вимірювання на основі навчальної програми (ВОНП):** метод оцінювання, що передбачає виконання завдань упродовж обмеженого часу, а потім представлення результатів у графічному вигляді.
- **Група норми:** велика кількість дітей, які є репрезентативними стосовно всіх дітей певної вікової групи.
- **Динамічне оцінювання:** метою такого типу оцінювання є вивчення природи навчання задля збору інформації, необхідної для внесення змін у навчальний процес та покращення рівня викладання.
- **Екологічне оцінювання:** передбачає безпосереднє спостереження та оцінювання дитини у різних середовищах, де вона, зазвичай, функціонує.
- **Критерій:** стандарт, за яким обраховуються бали в орієнтованому на критерії тесті. Критерій представляє прийнятний рівень володіння матеріалом.
- **Найвищий рівень тесту:** рівень, на якому учень припустатиметься передбачуваної кількості помилок, і відповідно всі наступні запитання тесту йому вже не пропонують, оскільки передбачають, що учень продовжуватиме давати неправильні відповіді.
- **Найнижчий (базовий) рівень тесту:** такий рівень виконання завдання, нижче якого учень даватиме правильну відповідь на всі запитання тесту.
- **Натуралістичне оцінювання:** методика оцінювання, заснована на досягненнях, яка передбачає застосування знань у реальних життєвих ситуаціях, реальному оточенні, або моделювання такого оточення через використання реальних життєвих ситуацій та реальних видів діяльності.
- **Неформальний облік навичок читання:** комерційний **Корисні ресурси** (типовий) або підготовлений вчителем інструмент для діагностики труднощів у читанні, оцінювання прогресу учня, планування видів втручання для учня.
- **Неформальні (неофіційні) тести:** методи, які не мають на меті порівняння із ширшою групою учнів, окрім тих учнів, яких безпосередньо охоплюють такі тести.

- **Обмеження, властиві тестуванню:** традиційний для тестів брак інформації про потреби та можливості конкретного індивіда.
- **Оцінювання за допомогою портфоліо:** процес збору робіт учня для перевірки зусиль, прогресу, досягнень в одній чи більше сферах.
- **Оцінювання на основі кінцевих результатів:** передбачає аналіз, розвиток та оцінювання тих навичок, які є важливими для реальних життєвих ситуацій.
- **Оцінювання на основі навчальної програми (ООНП):** різновид прямого оцінювання. Тести успішності у такому випадку безпосередньо орієнтовано на навчальну програму.
- **Оцінювання учнівських підходів до навчання (стилів навчання):** оцінювання, яке є спробою визначити ті фактори, які впливають на навчання дитини.
- **Оцінювання, орієнтоване на досягнення:** див. натуралістичне оцінювання (терміни взаємозамінні).
- **Показове портфоліо:** таке портфоліо містить лише найкращі роботи учня і, зазвичай, не включає його поточні роботи. Учень сам формує таке портфоліо і вирішує, які роботи туди вміщувати.
- **Портфоліо або облік, які веде вчитель:** таке портфоліо містить тестові завдання учня, зразки робіт і ведеться учителем. Містить роботи, не відібрані учнем до свого показового портфоліо.
- **Портфоліо:** цілеспрямований збір робіт учня, які репрезентують його зусилля, прогрес та досягнення в одній чи більше сферах.
- **Робоче портфоліо:** укладають усі — вчитель, учень, батьки. Містить як поточні, так і підсумкові роботи учня.
- **Стандартизація:** стосується структурування тестового матеріалу, процедур проведення тестування, методів обрахунку результатів, методик інтерпретації результатів.
- **Стандартизовані тести:** тести із детальним описом процедур їх проведення, визначення часу, методів обрахування балів, яких слід чітко дотримуватися для отримання валідних і надійних результатів.
- **Тести, орієнтовані на зміст:** тести, які стосуються опанування специфічних визначених навичок; результати виконання тесту учнем вказують на те, чи він опанував ці навички.
- **Тести, орієнтовані на критерії (ТОК):** тести, результати яких обраховуються в балах відповідно до певного стандарту чи критерію, що за

рішенням вчителя, школи або укладача тестів представляють прийнятний рівень володіння матеріалом.

- **Тести, орієнтовані на норму тести (нормативні тести, ТОН):** ці тести не піддають інтерпретації відповідно до якогось абсолютного стандарту чи критерію (наприклад, 8 з 10 — правильні відповіді), але радше відповідно до того, як можна порівняти досягнення учня з досягненнями конкретної групи осіб.
- **Тести, орієнтовані на стандарти:** тести, що вимірюють відповідність учнів стандартам того, що вони мають знати та вміти виконувати з різних предметів у різні роки навчання.

Поточний контроль та оцінка навчальної діяльності в інклюзивному класі

Джуді Лупарт

Цілі розділу:

1. Дати характеристику принципів поточного контролю й оцінки навчальної діяльності та пояснити їх зв'язок із плануванням навчального процесу.
2. Обґрунтувати необхідність врахування учнівської думки в оцінюванні та заохочення до аналізу власної навчальної діяльності.
3. Розглянути інклюзивні методи оцінювання.
4. Підкреслити важливість застосування різних форм поточного контролю й оцінки.
5. Визначити роль тестування у здійсненні поточного контролю й оцінки.
6. Пояснити, як вибір методів оцінювання залежить від змісту, що вкладається в поняття освіченості.
7. Підкреслити неперервність поточного контролю й оцінки, в тому числі вивчення характеру навчальної діяльності.

Дуг Вашон готувався заповнювати таблиці успішності за осінній семестр. Це був його перший рік на посаді вчителя в початковій школі. До того він два роки працював учителем на замінах, навчаючи четверокласників. Під час педагогічної практики Дуг разом зі своїм наставником багато уваги приділяти оцінці портфоліо для надання батькам інформації про успіхи їхніх дітей. Він також був присутній на зустрічах учителя з батьками та учнем, де той розповідав про свої навчальні досягнення. Дугу подобалася ця модель оцінювання, з якою він познайомився студентом-практикантом і продовжував удосконалювати в перші роки під керівництвом досвідченого колеги. Тепер він мав чудову нагоду самостійно втілити її на практиці.

У першому семестрі учитель був постійно зайнятий. Він допомагав дітям сформувати власні портфоліо та аналізувати досягнутий прогрес. Дуг також старався якомога більше спостерігати за учнями. Але оскільки в класі було декілька дітей з проблемами навчання й поведінки, дні проходили дуже швидко. Отже, педагог розумів, що тепер йому самому доведеться виконувати це складне завдання — оформляти таблиці успішності для всього класу, а ще йому варто дещо змінити свій підхід до оцінювання.

Три тижні тому Дуг попросив дітей взяти додому свої портфоліо, записи із саморефлексією та бланки для батьківських зауважень. Переглядаючи ці

зібрання учнівських робіт та вивчаючи коментарі й запитання від батьків, він робив нотатки, щоб згодом долучити їх до табелів та обговорити з батьками під час запланованих зустрічей. Крім того, вчитель накреслив деякі навчальні цілі для індивідуальних дітей до кінця року.

Наприклад, мати К'яри цікавилася, чому в портфолію її дочки не входили результати тестування. Вона бажала знати, як успіхи дівчинки в читанні порівнювалися з показниками інших дітей. На початку осіннього семестру Джоан, асистент учителя, допомогла вибрати для К'яри книжки належного рівня складності, що відповідав рівню другого класу. Зі свого боку, Дуг намагався надавати допомогу учениці в інший спосіб, наприклад, деякі пояснення й завдання з математики й природознавства він записував на диктофон, а також організував спільні заняття читанням з учнями першого класу, де дівчинка читала молодшим дітям цікаві історії й оповідання, поступово дедалі впевненіше. Учитель та його асистент відмічали повільне але стабільне покращення навичок читання. Разом з тим, Дуг сумнівався в доцільності тестування для К'яри. По-перше, якщо тест дійсно потрібен, то який саме? По-друге, як результати тесту допоможуть надавати учениці кращий супровід?

Батько Джастіна хотів знати про його навички письмового мовлення. Йому сподобалося невелике оповідання в портфолію, одне з тих, яке хлопчик написав сам. Разом з тим, він запитував про успіхи сина з редагування й компоновки твору. А ще його цікавило, як сам Джастін оцінює свої здібності з творчого письма.

Непросте запитання поставити батьки Ребекки. Як підхід Дуга до оцінювання пов'язаний із його педагогічною філософією? Вони зауважували, що не мають на меті критикувати методи вчителя і їхні запитання продиктоване цікавістю й переконаністю у великому значенні освіти.

Таким чином, закінчення першого семестру самостійної роботи із подальшим заповненням табелів виявилися для Дуга досить напруженим періодом. Ці труднощі то пригнічували його, то додавали ентузіазму. Педагог усвідомлював, що може багато навчитися в дітей та їхніх батьків. Він переглядав свої нотатки з нещодавно відвіданого тренінгу з теми оцінювання для вчителів-практиків, а також дістав свої студентські матеріали з прослуханого в коледжу курсу. З них він сподівався отримати нові ідеї, щоб збагатити свій репертуар методик оцінювання й підвищити рівень педагогічної майстерності.

В цьому прикладі відображено декілька запитань, з якими довелося зіткнутися учителю-початківцю. Вони є типовими для багатьох педагогів, що беруться за складну й корисну справу — намагаються визначити й розкрити потенціал кожного учня в своєму класі.

ВСТУП

Зазвичай у професійній діяльності вчителя постають такі запитання:

- Як оцінити всіх учнів справедливо й належним чином?
- Як отримати адекватне уявлення про результати навчальної діяльності учнів?
- Чи можна знайти відповіді на ці запитання шляхом проведення тестів? Якщо так, які тести варто обрати? Чи потрібно самостійно їх розробляти? Які ще методи допоможуть визначити результати навчальної діяльності дітей?
- Як зібрати достатньо інформації для зваженого планування навчального процесу? Які дані слід збирати?
- Коли накопичено достатньо інформації, як справедливо її оцінити?

Ці запитання змушують нас по-новому поглянути на проблему поточного контролю й оцінювання в навчанні. Наразі це одна з провідних тем у дискусіях щодо реформування школи та впровадження освітніх стандартів (див. напр. Сміт (Smith), 1997). У цьому розділі відбито сучасні погляди й питання, що свідчать про значну роль оцінювання в повсякденній роботі вчителя інклюзивного класу; а також запропоновано різноманітні методики. Поточний контроль та оцінка нерозривно пов'язані із завданнями шкільного навчання (Нейл (Neill), 1997), і в контексті поваги до індивідуальності необхідно разом серйозно й критично поміркувати над тим, чого справді потребують учні (Ноддінгс (Noddings), 1997). Відповідно, освітні стандарти мають *не стандартизувати* навчання, й навпаки, *робити його більш особистісно-орієнтованим* (Рейджелут (Reigeluth), 1997) для забезпечення потреб усіх дітей у наших класах.

Учителів та батьків завжди цікавить оцінка базових академічних досягнень учнів їхньої школи в порівнянні з аналогічними показниками в країні та світі. Незалежно від масштабу його проведення: на рівні окремого класу, навчального округу, на державному чи міжнародному рівні — будь-яке оцінювання має на меті визначити найбільш доцільні й корисні методи й підходи з точки зору освіти. Рішення щодо надання спеціальних освітніх послуг, формулювання належних освітніх цілей, вибору оптимальних стратегій та з'ясування ефективності програм значною мірою ґрунтуються на даних оцінювання (Пайк і Саленд (Pike & Salend), 1995). Тому, добре продумане, воно допомагає створити умови для успішного навчання всіх дітей в інклюзивному класі.

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «ПОТОЧНИЙ КОНТРОЛЬ» ТА «ОЦІНКА»

Поточний контроль та оцінка тісно пов'язані одне з одним, з навчально-методичним забезпеченням (курикулумом) та з методикою навчання. Вони покликані сприяти оптимальному розвитку й активізації пізнавальної діяльності. Поточний контроль та оцінка здійснюються впродовж усього року, щоб відповідним чином будувати подальший навчальний процес та формувати програму з урахуванням індивідуальних учнівських потреб (формувальне або поточне оцінювання та оцінка якості навчання) (Вілсон (Wilson), 1996). Обидва типи оцінювання необхідно інтегрувати до загальної організації навчання, а не використовувати як окремі додатки (Сміт (Smith), 1997). В рубриці «Роздуми фахівця», цього разу присвяченій проблемам оцінювання в школі (вставка 10.1), Роберт Вілсон з Університету Квінс пояснює значення оцінювання в забезпеченні ефективного навчання всіх дітей. Автор статті наголошує на необхідності враховувати думки самих учнів у цьому процесі. Таким чином, поточний контроль та оцінка здійснюються *спільно* з дітьми, а не *за* них.

Терміни «поточний контроль» та «оцінка» часто вживаються в синонімічному значенні. Поточний контроль (англ. *assessment*) — це, по суті, збирання даних, коли вчитель та учень поступово накопичують інформацію про результати навчальної діяльності (що?) та способи їх досягнення (як?). З іншого боку, оцінка (англ. *evaluation*) допомагає визначити, «наскільки добре» навчається учень порівняно зі своїми власними можливостями, з іншими дітьми, а також відносно вимог навчальної програми — іншими словами, це процес співвіднесення з певними стандартами якості (Ерл і Казінс (Earl and Cousins), 1996; Нейл (Neill), 1997). У цьому розділі ми виходимо з визначення цих понять, що подано в документі «Принципи справедливого оцінювання учнів у канадській освіті» (*Principles for Fair Assessment Practices for Education in Canada*, 1993). В ньому викладено концептуальну базу з рекомендаціями щодо судження про рівень навчальних результатів, виставлення балів та інтерпретації даних, зібраних шляхом поточного контролю.

У широкому розумінні, оцінювання — це процес збирання й інтерпретації даних, що має на меті: (1) інформувати учнів та їхніх батьків (чи опікунів, залежно від ситуації) про досягнуті успіхи у формуванні передбачених програмою знань, умінь, навичок, установок та поведінки; а також (2) інформувати осіб, уповноважених приймати рішення відносно учнів (наприклад, про вибір методів навчання, встановлення діагнозу, направлення дитини до певного класу чи навчального закладу, переведення до наступного класу, надання сертифікату про закінчення школи, створення навчального плану (курикулуму), розроблення освітніх програм, запровадження нормативних положень).

Вставка 10.1. Роздуми фахівця

ОЦІНЮВАННЯ В ШКОЛІ

Роберт Вілсон (Robert J. Wilson) є автором книжки «Assessing Students in Classrooms and Schools» («Оцінювання учнів на уроці та в школі»). В ній він знайомить читача з уявною героїнею — вчителькою Кейті — та поступово розкриває характер її обов'язків з оцінювання учнів. Крім роботи шкільного вчителя, Роберт Вілсон також викладає на факультеті педагогіки в Університеті Квінс.

Дослідники лише віднедавна почали з'ясовувати, що вчителі роблять і що мають робити в плані оцінювання. Раніше фахівці намагалися переконати педагогів слідувати їхньому прикладу. Тобто, самостійно розробляти тести на основі принципів вимірювання, що придатні тільки для масштабного впровадження. На щастя, ця ідея не прижилася.

Разом з тим, у нормативному полі, що регулює діяльність навчальних закладів, зберігається положення про те, що потрібно оцінювати всіх учнів одночасно, в той самий спосіб і за тими самими критеріями. Такі вимоги ускладнюють роботу вчителя, який навчає дітей з особливими потребами. Вони визначають зміст, методiku й очікувані результати навчання й часом призводять до прикрих побічних наслідків для дітей, що не вписуються в існуючу середньо статистичну норму. Якщо ви потрапили в таку ситуацію, то доведеться або змінювати її або пристосовуватися.

У класах, де домінує така об'єктивна політика, було зроблено цікаве спостереження: вчителі витрачають багато часу на документування виконаної роботи й мало часу приділяють документуванню роботи, виконаної добре. Ми погоджуємося: якщо діти пройшли певний матеріал або виконали завдання, це необхідно фіксувати. Але головне питання полягає в тому, наскільки успішно вони його засвоїли. Іншими словами, варто оцінювати прогрес.

Оцінювання допомагає учням відповісти на такі запитання:

- 1) Що я вмію робити?
- 2) Як це пов'язано з тим, що я повинен уміти?
- 3) Як мої вміння й навички співвідносяться з вміннями й навичками інших дітей?

З цього погляду дуже корисним є зібрання учнівських напрацювань. Воно слугує наочною ілюстрацією того, що вміє робити дитина. Багато вчителів

і навчальних закладів тепер обирають саме цей метод для регулярного звітування перед батьками про навчальні результати їхніх дітей. Батьки приходять до школи, й учень влаштовує «виставку» своїх досягнень, супроводжуючи кожну роботу коментарями й поясненнями. Іноді під час таких зустрічей учасники також переглядають таблиць успішності, а іноді достатньо одного портфолію. Батькам такий метод подобається своєю конкретністю, тоді як учням приємно побути в такій відповідальній ролі та відчувати себе в центрі уваги.

У деяких випадках у портфолію чи в іншому документі пояснюється, як продукти навчальної діяльності учня співвідносяться із передбаченими програмою вимогами щодо рівня знань, умінь і навичок. Ще краще, коли є відповідні стандарти зі шкалами для визначення рівня індивідуальної дитини. Дедалі більше провінцій Канади працюють над створенням чітких методичних рекомендацій, де прописані такі вимоги для учнів різного віку. (Якщо у вашій школі їх немає, можна завантажити з Інтернету методичні рекомендації іншої провінції й користуватися ними!)

Для дітей з особливими потребами навчальні цілі такі самі, як і для решти учнів. Нехай вони відстають від однокласників чи потребують можливості продемонструвати свої знання й уміння в інший спосіб. Але тим не менше, для них важливо вивчати той самий матеріал і виконувати такі самі завдання, що й їхні однокласники.

Аналогічні запитання іноді ставлять батькам. Зазвичай, вони хотіли б знати, яке місце займає їхня дитина в класі за своїм рівнем знань умінь і навичок. При цьому зауважується, що необов'язково надавати таку інформацію в кожному таблиці успішності, підраховувати її у відсотках та/або позначати звичайною оцінкою відповідно до прийнятої системи. Повідомляти такі дані батькам можна під час їхніх регулярних візитів до школи або час від часу, коли трапляється нагода поспілкуватися, чи в письмовій формі, за потреби. Це значно легше, ніж залагоджувати негативні наслідки, коли така порівняльна оцінка не надається. Разом з тим, у деяких місцях існує нагальна потреба в таких даних. І якщо школи й учителі неспроможні їх забезпечити, то в найближчому майбутньому можна очікувати появи окремої програми тестування, що робитиме це за них.

Й остання рекомендація: довіряйте дітям. Учні можуть розповісти, що вони думають, пояснити, що мається на увазі, й допоможуть зрозуміти, що вони намагалися зробити. Тому найкращим інструментом оцінювання є звичайна бесіда. Водночас, це має бути справжнє спілкування, а не формальне опитування. Коли двоє людей бачать одну й ту саму картину та однаково її розуміють, можна бути певним, що кожен з них отримає надійну інформацію.

Крім того, залучайте учнів до оцінювання власної роботи й роботи товаришів (мова не йде про виставлення оцінок). Зрештою, ми переглядаємо написане й вносимо зміни, бажаючи його покращити. Якщо доручити цю справу учням, вони також зможуть вдосконалюватися.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ЗДІЙСНЕННІ ПОТОЧНОГО КОНТРОЛЮ Й ОЦІНКИ

Успішність поточного контролю й оцінки, а також можливість з користю застосувати їх результати багато в чому залежить від учителя (Ерл і Казінс (Earl & Cousins), 1996). Існує три методи збирання значимих даних з метою поточного контролю й оцінки:

- 1) моніторинг навчальної діяльності учнів шляхом спостереження та фіксування виконаної ними роботи.
- 2) перевірка результатів навчальної діяльності за допомогою різних методик тестування.
- 3) з'ясування «поточної динаміки» спільно з учнями, враховуючи їхню думку, тобто як вони розуміють поданий матеріал та яку користь з нього отримують (Нейл (Neill), 1997).

Реалізація цих завдань вимагає взаємодії між учителем та учнем. Адже обидва відіграють значну роль у моніторингу навчальної діяльності та її результатів і спільно аналізують рівень розуміння матеріалу.

Особистісно-орієнтований характер поточного контролю й оцінювання

До вирішення цих трьох завдань учитель має підходити з позицій особистісно-орієнтованого навчання. У 1993 році Американська психологічна асоціація опублікувала набір орієнтованих на учня психологічних принципів, які визначають перебіг навчальної діяльності (див. МакКомбс (McCombs), 1997; Періс та Ейрес (Paris & Ayres), 1994). В цих принципах визнано вплив інтелектуальних, мотиваційних, розвиткових, особистісних і соціальних чинників на формування нових знань, умінь і навичок. Також, у них наголос зроблено на індивідуальність учня. Думка дітей про самих себе, з одного боку, та думка вчителя про них, з іншого, має велике значення для навчання, а тому їй приділяється велика увага в процесі поточного контролю й оцінки. Те, як учні сприймають різні аспекти навчання на уроці, напряму пов'язано з рівнем їхньої успішності й мотивації. Таке учнівське сприйняття впливає на ці показники значно більше, ніж оцінка вчителем своєї педагогічної практики. Застосування особистісно-орієнтованого підходу веде до покращення ставлення дитини до навчання, що сприяє активізації її пізнавальної діяльності та підвищенню досягнень (МакКомбс (McCombs), 1997).

В особистісно-орієнтованому підході акцент робиться на індивідуального учня: спадковість, досвід, погляди, життєві умови, таланти, інтереси, здібності й потреби. Він поєднується з акцентом на навчання, тобто на застосуванні даних останніх досліджень про характер процесу пізнання і про те, як він відбувається; на впровадженні найефективнішої педагогічної практики, здатної забезпечити найвищий рівень мотивації, навчання й досягнень для всіх учнів. Цей подвійний фокус створює основу й задає орієнтири в організації навчального процесу (МакКомбс (McCombs), 1994, с. 4).

Проте, в оцінюванні учні довгий час залишалися осторонь, і їхні думки та досвід не враховувалися (Ерл і Казінс (Earl & Cousins), 1996). Сучасні наукові дані свідчать про важливість рефлексії у власному навчанні, оскільки вона допомагає конструювати смисл та набувати компетентності (Періс та Ейрес (Paris & Ayres), 1994). До того ж, беручи до уваги дедалі складніші реалії життя в сучасному суспільстві, вдумливе оцінювання свого навчання має для індивіда велике значення.

Оцінювати учня в першу чергу має він сам. Ми прагнемо, щоб діти навчалися впродовж усього життя з власної ініціативи, а не перекладали цей обов'язок на інших; щоб «пошук» знань став їхньою внутрішньою потребою. І тому, щоб перевірити себе, вони мають формулювати свої власні запитання й створювати свої власні тести. (Ерл і Казінс (Earl & Cousins), 1996, с. 18)

До цього часу ми мало замислювалися над тим, як учні розуміють матеріал, що вивчається в школі. Однак цей чинник необхідно враховувати, разом з учнівською рефлексією та оцінкою свого шкільного навчання. Для гармонізації індивідуальних характеристик дитини, навчально-методичного забезпечення (курикулуму) та освітнього середовища в першу чергу слід «слухати, що говорять діти» (Пейлі (Paley), 1986, с. 122).

Джиліан Бікертон (1994) рекомендує поміркувати над поглядами на навчання самих дітей. У її дослідженні на запитання, як вони розуміють сутність навчання, учні першого класу зазвичай відповідали, що це «гарна робота» або конкретні види діяльності, наприклад навчання читати. Старші учні демонстрували дедалі глибший рівень рефлексії: «Коли дійсно стараєшся, можна покращити свій результат» (3 клас); «Навчання дає змогу отримувати знання й навички з тієї чи іншої діяльності, щоб потім без проблем її виконувати» (5 клас); «Навчаючись, людина дізнається про речі, які раніше були їй невідомі, й починає розуміти їх» (7 клас) (Бікертон (Bickerton), 1994, с. 6–8). Отже, з віком погляди дітей змінюються, що зумовлено їхнім розвитком і розширенням шкільного досвіду (Кейс (Case), 1992). Таку зміну поглядів у міру зростання дитини необхідно прийняти й враховувати в організації навчання та оцінювання.

Так, Вівіан Пейлі зауважує (1986): «Головне на уроці — це мислення учня... І тут поряд має бути людина, здатна вислухати, відповісти, й допомогти звести воедино важливі слова з різних учнівських інсайтів» (с. 127). Працюючи з учнями підготовчого класу, Пейлі (Paley, 1981) намагалася виходити з початкових уявлень дітей про одиниці виміру та заохочувала формування цього поняття під час виконання різних завдань. Спочатку спроби вчительки пояснити дітям стандартні способи й одиниці вимірювання були марні. Діти не сприймали їх та надавали перевагу «власним» поняттям, набагато ближчим для них (наприклад, довжину килимка вони виражали кількістю однокласників, що ставали в ряд, або поняття «багато» передавали просто великими числами). Тому, оцінюючи їхнє розуміння чисел, Пейлі спиралася на явлення самих дітей. Наприклад, в одному з завдань учні мали виміряти столи для свята й могли самі вибрати інструменти вимірювання.

Довжина першого столу була «чотири лінійки»; другого — «два великі блоки з будівельного конструктора й один середній»; третього — «три дерев'яні палички»; і четвертого — «одна довга мотузка». Після вимірювання ми виклали поряд на килимку довжину кожного столу, представивши її відповідно лінійками, блоками, паличками та мотузкою.

- Едді: Дивіться, вони всі закінчуються там само!
- Учитель: То що це говорить нам про столи?
- Всі: Вони однакові.
- Учитель: Який спосіб вимірювання зручніше використовувати далі на уроці малювання?
- Всі: Мотузку.

У цій ситуації лінійки, блоки, шматочки деревини й мотузка знову відсунули на другий план поняття пронумерованих дюймів. Діти не були готові виражати свої ідеї за допомогою чисел (Пейлі (Paley), 1981, с. 106)

Таким чином, думка учня враховується шляхом інтеграції його поточного розуміння й підходів до навчальної діяльності в процесі оцінювання та організації навчання, а також шляхом його залучення до процесу оцінювання. Узгодженість трьох складових: індивідуальних характеристик учнів, навчально-методичного забезпечення (курикулуму) й оцінювання — робить навчання більш ефективним. Декілька рекомендацій щодо її забезпечення наведено далі в рубриці «Професійний портрет» (див. вставку 10.2).

Вставка 10.2. Професійний портрет

ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ. ЗАМІТКИ РЕСУРСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Дебора Фейрхерст (Deborah Fairhurst), магістр педагогіки, працює заступником директора й ресурсним учителем у початковій школі ім. Юджина Коста та має багатий досвід роботи з дітьми з труднощами навчання.

Я навчаю дітей з підготовчого по шостий клас. Наше місто динамічно розвивається і школа розташована в районі, де проживають родини з високим рівнем достатку. Загалом, школу відвідує трішки більше 500 дітей. Середня наповнюваність класів— 27 учнів. У нас є діти з обмеженими можливостями навчання, із соціальними/емоційними й поведінковими потребами, а також обдаровані діти. Всі вони інтегровані до звичайних класів. На своїй посаді я виконую адміністративні обов'язки та проводжу уроки,

заміняючи вчителів, щоб дати їм час для підготовки. До того ж я є ресурсним спеціалістом з навчання (Instructional Resource Person), тобто я оцінюю розроблені індивідуалізовані навчальні плани для цих дітей з особливими потребами.

Більшість учнів нашої школи походить із забезпечених родин. Вони мають чудові умови для розвитку мови, формування навичок грамотності, для відпочинку й подорожування. Деякі з них уміють читати ще до підготовчого класу. Багато інших дітяків достатньо добре читають і пишуть до завершення 1 класу. Тому учні, які стикаються з труднощами, мають перед собою приклад цієї просунутої референтної групи, яка демонструє високі академічні показники. Нажаль, так чи інакше, вони порівнюють себе з ровесниками й вирішують, що в них нічого не виходить. Як наслідок, початковий ентузіазм і надії, з якими вони вперше відчинили двері школи, кудись зникають. Їм на зміну приходить розчарування й бажання махнути на все рукою. Під час уроків учителю допомагають батьки-волонтери. Вони теж чимало засмучуються, коли бачать, як складно їхній дитині дається матеріал, який швидко засвоюють однокласники.

У цьому я вбачаю найбільшу проблему. На мою думку, передусім необхідно пам'ятати, що всі діти навчаються. Це дає змогу оптимістично оцінити їхній потенціал. При цьому кожен з них опановує знання й навички в своєму індивідуальному темпі. І тут важливо не просто визнати існування багатоманітності й цінувати її. Виробити таке ставлення нелегко, зокрема в час високих вимог щодо підзвітності навчальних закладів, яку зовнішні установи намагаються забезпечувати за допомогою стандартизованих тестів, підручників, навчальних планів і програм, і педагоги змушені цих вимог дотримуватися. А ще моє завдання ускладнюється тим, який зміст школа вкладає в прагнення «найкращих результатів», що відображене в загальній меті нашого закладу. Адже в багатьох випадках це означає, що ми зосереджуємо увагу на високих академічних показниках. Вони починають здаватися важливішими за інше наше завдання — допомагати кожній дитині знайти свій найефективніший шлях до особистого зростання й упевнено долати його. Та зазвичай у будь-якій школі ситуація складається таким чином, що, намагаючись підлаштувати оцінювання й методик викладання під середній рівень розвитку й вище, ми забуваємо про важливу групу дітей. Тому, на мій погляд, в оцінюванні краще виходити з існування певного континууму навчання, де є місце для кожної дитини, і замість того, щоб шукати невдачі, набагато доцільніше підкреслювати її успіхи на шляху до знань. Отже, оцінюючи дитину, я кожного разу ставлю перед собою такі запитання:

1. Що з поміченого або почутого в процесі взаємодії з дитиною, допоможе мені зрозуміти, як вона сприймає дане завдання?
2. Яка тактика втручання буде оптимальною — поставити запитання чи запропонувати нову діяльність, аби допомогти дитині зосередитися та краще зрозуміти матеріал?

Як правило, під час індивідуального оцінювання я прошу учня дати характеристику власної навчальної діяльності, зокрема розповісти про свої підходи й стратегії навчання. Але я не дозволяю собі робити висновки тільки на підставі такої розмови. Практика показала, що часто потрібно додаткове спостереження й опитування. Воно дає змогу компенсувати брак металінгвістичних навичок, внаслідок якого дитина не може повною мірою описати свою навчальну діяльність.

Іноді спостереження й оцінювання допомагає мені краще зрозуміти, як дитина представляє інформацію. Разом з тим, час від часу в подальшій роботі з учнем мені доводиться визнати, що заслуга в покращенні її навчальних результатів належить не мені, а однокласнику, який краще за мене допоміг їй зрозуміти той чи інший аспект теми.

Найбільше мені подобається ситуація, коли учень уміє чітко описати власне навчання. Тоді оцінювання лише підтверджує його самооцінку, і на її основі формується та чи інша програма втручання. Якось я попросила ученицю 4 класу на ім'я Британі відредагувати свій твір. Дівчинка спочатку мала знайти в ньому всі слова, написані неправильно. Учениця вибачилася й пояснила, що не вміє цього робити. Вона розповіла, що давно припускається орфографічних помилок і тепер погано пам'ятає образи слів. Згодом, у процесі спостереження я переконалася, що визначена нею причина була досить ймовірною.

Також, це був відправний пункт нашої подальшої роботи. Ми разом вивчали правила написання слів, і Британі успішно їх засвоювала. Вона навчилася розрізняти словотворчі моделі й розвинула навички візуалізації. Таким чином, дівчинка змогла задовольнити потребу, яку сама для себе визначила.

На мій погляд, для дітей більше користі має оцінювання, яке не акцентує увагу на недоліках, а сприяє зростанню. І робота вчителя буде ефективнішою, якщо він використовує оцінювання для з'ясування індивідуальних способів навчання, які обирає для себе кожен учень, замість того щоб блокувати їх.

ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ

Чому важливо ретельно підходити до вибору способів поточного контролю й оцінки діяльності наших учнів? Роберт Штернберг з Йельського університету піднімає істотні питання: від методів викладання залежить те, які вміння й навички зможуть продемонструвати учні; а методи оцінювання можуть завадити їх продемонструвати. Вчений переконаний (Штернберг (Sternberg), 1998а): необхідно розірвати «зачароване коло», в якому оцінювання дійсно допомагає спрогнозувати майбутній рівень успішності в школі, проте спосіб, у який воно здійснюється, важко назвати інклюзивним. Тому, щоб створити умови для такого інклюзії, оцінювання має бути автентичним.

Автентичне оцінювання

Існує багато варіантів визначення концепції автентичного оцінювання (Ньюман (Newmann), 1998; Періс та Ейрес (Paris & Ayres), 1994). Таке оцінювання сприяє кращій організації навчання, допомагає залучити учнів до процесу оцінювання, забезпечує комплексність, дає змогу оцінити розуміння абстрактних понять, навички вирішення проблем, застосування, інтерпретації, а також відображає місцеві норми й цінності (Майхенбаум і Біміллер (Meichenbaum & Biemiller), 1998; Періс та Ейрес (Paris & Ayres), 1994; Пайк і Саленд (Pike and Salend), 1995).

Під автентичністю мається на увазі «ступінь зв'язку між тестом, діяльністю чи продуктом, що використовується в процесі оцінювання, та його реальним референтом» (Вайнбург (Wineburg), 1997, с. 62). Незалежно від обраної форми оцінювання, саме оцінювання, його мета й освітні цілі мають бути чітко пов'язані між собою (Флоуден (Floden), 1994). Дуже корисними в оцінюванні є тести, якщо вони відповідають педагогічним стандартам (Віггінс (Wiggins), 1998) та якщо існують достатні підстави для отримання даних, які може забезпечити певний тест.

Автентична педагогіка й автентичне оцінювання

Автентичне оцінювання бере свій початок з автентичної педагогіки (Майхенбаум і Біміллер (Meichenbaum & Biemiller), 1998; Ньюман, Маркс і Гамарон (Newmann, Marks, Gamaron), 1996). Так, Ньюман підкреслює (1998), що автентичне оцінювання «починається з бачення інтелектуальних досягнень, а не з набору оцінювальних процедур» (с. 19).

Автентичні навчальні завдання відображають актуальні й значимі проблеми з «реального життя», які сприяють розвитку абстрактного розуміння. Наприклад, коли учні прогнозують, експериментують, спостерігають, пояснюють та переглядають свої попередні припущення на уроці з фізики, вони залучені до «справжньої» наукової роботи, а не просто слухають або читають про неї (Пі (Pea), 1993). Джиліан Бікертон (Бікертон і Порат (Bickerton & Porath), 1997) організувала «інженерне змагання» для учнів початкової школи. Учасники мали розробити конструкцію судна площею максимум 600 см², яке б трималося на воді, було «придатним для плавання» та здатним нести 500 г вантажу. Так діти стали науковцями. Вони обговорювали питання плавучості в «наукових кружках», експериментували з формою, матеріалами й місткістю; провадили «ходові випробування» різних зразків; переробляли свої моделі; й записували спостереження. Цей навчальний досвід допоміг їм в автентичних умовах опанувати такі поняття як плавучість та щільність та оцінити власне навчання. Вони аналізували найважливіші чинники, під дією яких корабель пливе по воді.

Обидва борти мого корабля були однакової ваги, тому він тримав рівновагу. В корабля мають бути тонкі борти.

Так він побудований. Усе, що потрібно, це заокруглити борти й зробити їх достатньо високими, щоб не затікала вода.

Думаю, що мій корабель не витримав усього вантажу, бо не був достатньо містким для нього (Бікертон і Порат (Bickerton & Porath), 1997, сс. 8–9).

Учителі цих дітей дізналися, як в учнів початкової школи поступово формується розуміння такого явища як плавучість і як на його формування впливає різний досвід оперування з кораблями та іншими предметами, що тримаються на воді або тонуть. Також, на основі спостережень за діяльністю класу, вони планували подальше навчання й шукали способи адаптувати його для врахування індивідуальних відмінностей.

Коли учні працюють над автентичними завданнями в школі й долучаються до автентичного оцінювання своєї навчальної діяльності під час виконання таких завдань, підвищується рівень їхньої активності й старанності (Майхенбаум і Біміллер (Meichenbaum & Biemiller), 1998). Крім того, дослідження Кейса (Кейс і Окамото (Case & Okamoto), 1996) та МакКея (McKeough, 1992) показують, що навчальний процес доцільно будувати на основі поточного розуміння учнями тих чи інших явищ. Тоді вони досягають значно кращих результатів, ніж тоді, коли вчитель виходить з уявлення про сутність знань, характерного для дорослої людини. Такий метод забезпечує «концептуальний місток», яким діти можуть просунути трішки далі й глибше розуміти складні поняття. Завдяки поступовому опануванню таких концепцій діти краще переносять знання й навички з одного контексту на інший та довше утримують їх у пам'яті. Метод концептуального містка підтверджує справедливість слів Маргарет Дональдсон (Donaldson, 1979) про те, що, бажаючи ефективно навчати, ми повинні «зробити прорив, аби зрозуміти дитину» (с. 159).

Щоб з'ясувати, наскільки діти знають матеріал програми (курикулум), учитель може провести опитування з теми, запропонувати їм визначити тему чи ключові поняття з того чи іншого навчального модуля та/або запитати в них, що вони б хотіли дізнатися з нового матеріалу. Ватсон і Конічек (Watson & Konicek, 1990) наводять приклад, коли в учнів 4 класу поцікавилися, що таке тепло. Це запитання поставили до того, як вони почали вивчати це поняття. Діти самі планували й проводили експерименти, щоб переконалися, що светри й капелюхи теплі. А вчитель отримав відправну інформацію, аби на її основі формулювати належні запитання відповідно до поточного рівня знань учнів.

Коли вчитель справді враховує думки й досвід учнів, дотримується принципів автентичної педагогіки й використовує значимі навчальні матеріали в умовах інклюзивного класу, то автентичне оцінювання доповнює методику викладання й сприяє максимальному розвитку учнівського потенціалу.

Автентичне оцінювання в інклюзивному класі

Існує ціла низка різноманітних стратегій поточного контролю й оцінювання, що допомагають учителю й учням аналізувати навчальну діяльність та її результати. Одна з найбільш поширених — це портфоліо або добірка учнівських напрацювань, які учень разом з педагогом збирає впродовж навчального року. В наступній рубриці «Роздуми фахівця» вміщено статтю з питань оцінювання в класі (вставка 10.3). В ній розглядаються варіанти застосування портфоліо як інструменту оцінювання в канадській школі та пов'язані з цим проблеми.

Вставка 10.3. Роздуми фахівця

ОЦІНЮВАННЯ В КЛАСІ

Ден Бейчер (Dan G. Bachor), доктор психології, працює викладачем на кафедрі основ психології педагогічного факультету в Університеті Вікторії. Він читає курси зі спеціальної освіти та планування досліджень. Головними темами його наукової роботи є оцінювання в навчальному процесі, індивідуалізоване оцінювання, діти з проблемами навчання та методика навчання дітей з особливими потребами.

Докладніше про коло його інтересів див. на веб-сторінці

<http://www.educ.uvic.ca/pfed/bachor.htm>

SAPNAT: загальнонаціональне дослідження методів оцінювання в класі

Проект SAPNAT— це науково-дослідницька програма, що реалізується спільними зусиллями фахівців з Університету Вікторії та Університету Квінс. Його мета полягає в розробленні методів для вирішення проблем оцінювання в повсякденній педагогічній діяльності та оцінки їхньої ефективності. До цієї роботи також залучено декілька канадських шкіл.

Оцінювання в класі та індивідуалізоване оцінювання в ширшому контексті

На сьогоднішній день загальна методика оцінювання в канадській школі істотно змінюється унаслідок запровадження кількох нових методів. Ключове запитання будь-якого оцінювання можна сформулювати так: «Чи досягають діти в моєму класі відповідного прогресу?». В разі ствердної відповіді виникають інші питання, але вже стосовно підготовки змістовних документів для звітування перед батьками. Якщо ж відповідь негативна, то питання оцінювання потребує докладнішого аналізу.

Нині вчителі запроваджують новітні методи оцінювання, зокрема в початковій школі. Так, метод портфоліо передбачає співпрацю вчителя та учня. Вони спільно визначають важливі для дитини навчальні цілі й потім застосовують такі види оцінювальних завдань та продуктів навчальної діяльності, що найбільше відображають їх досягнення. Крім того, органи управління на рівні провінцій по всій Канаді напрацьовують нормативну базу або впроваджують практичні заходи, щоб допомогти адміністрації/правлінню навчальних округів на місцях втілювати метод портфоліо. Запропоновані ними методичні рекомендації різняться за рівнем деталізації. Тому в деяких випадках адміністрація/правління округу мають надавати додаткові уточнення для ефективного застосування цього методу в школі.

Портфоліо також можна використовувати під час зустрічей з батьками, щоб обговорювати успіхи їхньої дитини й на прикладах показати, як вона опановує шкільну програму (курукулум). До портфоліо входять зразки напрувань як наочна ілюстрація того, як вона встигає (або не встигає) в школі. Таким чином, учитель може запропонувати батькам чи дитині: «Подивіться, що було зроблено». При цьому йому не потрібно оцінювати кожен роботу й вирішувати, на який бал вона заслуговує (найгірша частина в процесі оцінювання учнів для багатьох педагогів) (Андерсон і Бейчер (Anderson & Vachor), віддано до друку).

Як учителі визначають валідність портфоліо? Від самого початку вважається, що зміст портфоліо є валідним, оскільки всі його складові пов'язані з очікуваними результатами навчальної діяльності на уроці. Однак дотепер немає жодних значних досліджень для перевірки цього припущення. Зміст портфоліо буває різним, оскільки самі учні обирають роботи, які варто до нього долучити. Передбачається, що на основі цих свідчень можна оцінити зростання учнів (їхній прогрес в опануванні навчальних програм) (ДеФіна (DeFina), 1992). Однак, з огляду на варіативність його вмісту, питання про порівняння результатів учня з його попередніми досягненнями, визначення прогресу й ефекту і т.п. залишаються відкритими.

Серед інших новітніх практик оцінювання, наприклад загального використання спостереження чи описових звітів замість звітів у символічному форматі (тобто балів), метод портфоліо являє собою нову форму оцінювання в класі. Вона фундаментально відрізняється від традиційних підходів на основі тестування.

Для того щоб провести оцінювання, вчитель має попередньо визначити кілька важливих моментів. По-перше, які педагогічні підходи слід обрати та яких очікуваних результатів планується досягти. По-друге, які інші супровідні послуги потрібні учневі, аби максимально задіяти його навчальний потенціал. І, по-третє, де ці послуги надаватимуться. Ці запитання спонукали до розширення практики оцінювання учнів з особливими емоційними потребами. Відтепер у ньому застосовуються не лише стандартизовані тести, за результатами яких дитину направляють до певного класу або навчального закладу, призначають заняття з фахівцями та надають інші ресурси, а й

інші методи для отримання додаткової інформації. Таким чином, відповідати на ці запитання можна шляхом вибору й проведення належних тестів від спеціалізованих комерційних компаній або за допомогою методик оцінювання, розроблених самим учителем.

Використана література

Anderson, J.O., & Bachor, D.G. (1998) A Canadian perspective on portfolio use in student assessment. *Assessment in education: Principles, policy and practices*, in press.

Портфоліо

До портфоліо входять завершені продукти навчальної діяльності, а також зразки роботи, що характеризують сам процес навчання (напр. Періс та Ейрес (Paris & Ayres), 1994; Вольф (Wolf), 1987–88). Так, Гарднер (Gardner) (1991) вживає термін «процес-фоліо», тим самим підкреслюючи, що до нього слід включати початкові ідеї, чернетки й критичні зауваження. Тобто, портфоліо має містити різноманітні напрацювання, як-от: готові твори та їх робочі варіанти, оціночні шкали (або набори критеріїв для оцінювання), дані різноманітних спостережень, відеозаписи виконання певної діяльності, малюнки, нотатки саморефлексії, фотографії та/або графіки. Наприклад, коли на додаток до твору учні з порушеннями письма демонструють результати свого навчання за допомогою наочних засобів чи показують, як використання графічного організатору допомогло їм у підготовці письмової роботи (напр. Дей і Скінмор (Day & Skidmore), 1996), це дає змогу більш адекватно оцінити їхній прогрес. Аналогічно, Пайк і Сейленд (Pike & Salend, 1995) рекомендують створити й постійно поповнювати збірку аудіозаписів зі зразками усного мовлення учнів, чия рідна мова відрізняється від мови навчання. У черговій статті (вставка 10.4) йдеться про індивідуальні способи демонстрації знань та наводиться приклад ефективного застосування методу множинного оцінювання в роботі з дитиною з обмеженими можливостями навчання.

Вставка 10.4

ДЕМОНСТРАЦІЯ ЗНАНЬ В ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СПОСІБ

До середини другого класу стало зрозуміло, що Майкл відстає від ровесників у читанні, письмі та орфографії і через ці труднощі йому складно виконувати деякі завдання з інших предметів. Це дуже засмучувало хлопчика, і вчителька Сьюзан Мор, безумовно, це помічала. Її також непокоїло можливе зниження його самооцінки через такі значні академічні проблеми.

Більше того, для педагога ситуація була досить неоднозначною. Учень легко розмовляв на різні теми й добре в них орієнтувався, а його малюнки свідчили про виняткове розуміння численних понять та розкривали певний художній талант. На столі перед Сюзан лежав малюнок жука. В ньому було дотримано всіх пропорцій, і жук мав стільки ніжок, скільки є насправді. Майкл розповів про нього, пояснив, як малював будову кінцівок та під яким кутом у жука розташовані вусики. А ще жук був бездоганно розмальований, навіть зі світом і тінню. Сюзан охоче б повісила цей малюнок на стіні в себе вдома.

Учителька вирішила запропонувати дітям більше варіантів демонстрації набутих знань. На додаток до існуючих центрів діяльності в класі, вона створила куточок малювання. Також, у різних місцях класу розставила невеличкі портативні диктофони, щоб діти могли записувати свої думки й історії. Під час підготовки уроків Сюзан також почала виділяти більше часу на обговорення в малих групах і в загальному колі.

Записані на диктофон історії Майкла свідчили про його неабиякий хист оповідача. Він мав добре розвинений словарний запас, правильно будував речення зі складною структурою та вигадував чудові сюжети. Сюзан роздруковувала ці оповідання на комп'ютері й використовувала текстовий варіант, щоб допомогти хлопчикові розвинути навички письмової мови й орфографії. Вони разом вивчали написання цікавих йому слів та намагалися знайти в них типові буквосполучення, щоб потім визначати й правильно писати їх в інших словах. Вони також почали працювати з короткими письмовими уривками з усних оповідань на вибір Майкла. До того ж, виконання завдань на редагування в класі, коли діти передивлялися письмові роботи одне одного, та вдома разом з мамою сприяло повільному, але помітному покращенню навичок письма.

Ці заняття тривали, й Майкл просто сяяв. Визнання його здібностей оточуючими укріпило його впевненість у своїх силах. Йому й надалі було складно вчитися читання й письма, але тепер він був готовий спробувати. У розмовах з учителькою він міг обговорювати свої сильні сторони й проблеми, при цьому добре визначаючи свої навчальні потреби.

Перед весняними канікулами учителька зустрілася з батьками хлопчика й ним самим. Майкл показав своє портфоліо зі зразками продуктів навчальної діяльності, які свідчили про прогрес у формуванні навичок читання, письма й орфографії, а також значні здібності в образотворчому мистецтві, природознавстві, суспільствознавстві й написанні оповідань. Крім того, він розповів про власні досягнення та цілі. Учень висловив бажання написати листа про себе й свої навчальні потреби вчительці, яка навчатиме його в третьому класі. Сам Майкл, його батьки й Сюзан вважали це істотним проривом для дитини, яка на початку навчального року нізащо не хотіла братися до письма.

Складання й оцінка портфоліо

Портфоліо — це не просто зібрання учнівських робіт. Його вміст необхідно формувати таким чином, щоб на цій основі визначити досягнуті успіхи та їх відповідність прийнятним стандартам успішності. Для допомоги учням у виборі напрацювань для включення до свого портфоліо та їх оцінці рекомендується використовувати низку запитань або базових тверджень. Коли портфоліо має на меті виявити індивідуальний прогрес в освоєнні навчальної програми, то, за словами Бартлі (Bartley, 1997, с. 101), воно стає «потужним інструментом рефлексії». Щоб обміркувати свої досягнення, учні потребують конкретних вказівок. Майхенбаум і Біміллер (Meichenbaum & Biemiller, 1998) наводять такі запитання для самоаналізу: «Чи вивчив я те, що планував вивчити?» та «Чим сформоване вміння (стратегія) була для мене корисною?» (с. 103). Також, Періс та Ейрес (Paris & Ayres, 1994) розробили форму «Чим мені подобається ця робота?» В ній учні мають продовжити два речення: «Я обрав цю роботу для свого портфоліо, тому що...» та «У ній хочу звернути вашу увагу на...» (с. 68). Складені цими авторами ключові запитання для самооцінки проектів (1994, с. 78) можуть слугувати орієнтиром для наповнення й оцінки портфоліо.

- Чим тобі подобається цей проект?
- Як можна було б його вдосконалити?
- Чим ти найбільше пишаєшся?
- Наскільки старанно ти працював над цим завданням?
- Що складного було в цьому завданні?
- Що ти знаєш тепер, чого не знав раніше? (Дати розгорнуту відповідь)
- Як ти вважаєш, якої оцінки заслуговує твоя група за цей проект?
- Обґрунтуй свою думку.

Також, чудовий список ключових запитань пропонують Майхенбаум і Біміллер (Meichenbaum & Biemiller, 1998, с. 183). А ще можна запитати в учнів, які аспекти виконаної роботи свідчать про її успішність та про збагачення їхніх знань, умінь і навичок (Міністерство освіти Британської Колумбії, Канада).

Портфоліо учнів з особливими навчальними потребами формується за такими самими принципами, але можливі деякі змістові відмінності. Так, Вессон і Кінг (Wesson & King, 1996) наводять приклад портфоліо Тома, учня з серйозними поведінковими проблемами. До нього входили, по-перше, відеозаписи групової роботи під час різних уроків й час від часу до них додавалися нові як свідчення прогресу дитини. По-друге, воно включало описові дані

спостережень. Учитель спостерігав за хлопчиком у різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії та відмічав, яку поведінку потрібно виробити або закріпити. І по-третє, портфоліо Тома містило щомісячні повідомлення батьків про його ставлення до школи.

Індикатори якості

Використання множинних методів демонстрації знань, умінь і навичок дає змогу для проведення більш комплексної оцінки (Нейл (Neill), 1997). Разом з тим, за припущенням Вігінса (Wiggins, 1997), з трьох наборів освітніх стандартів учителі достатньо добре володіють двома, тобто що учні мають знати й уміти робити («стандарти змісту», англ. content standards) та наскільки добре вони повинні виконувати цю роботу («стандарты виконання», англ. performance standards). Однак третій набір стандартів — «структура діяльності» (англ. work-design standards) — залишається менш зрозумілим. В ньому йдеться про критерії оцінювання, що змушує вчителів замислитися над такими запитаннями, наприклад: «Що являє собою гарна й ретельна робота?» та «Які основні дії учні повинні вміти виконувати?» (Вігінс, 1997, с. 58). Багатогранність дискусії навколо цих питань проілюстровано в наступній рубриці «Матеріали досліджень» (див. вставку 10.5). У ній Філіп Нейджи з канадського Інституту досліджень у галузі освіти Онтаріо при Університеті Торонто розмірковує над широкими тестовими дослідженнями для великих когорт учнів. Запитання, що постають у площині масштабного тестування, є також актуальними для інших форм оцінювання.

Ретельно виконана робота має оцінюватися за методикою відповідного типу. Якщо учні залучені до складного процесу мислення, то оцінювання має цю складність продемонструвати. Тобто, перед розробленням шкал, або наборів критеріїв, для оцінки необхідно уважно продумати її критерії. Зокрема, що являє собою добре написане есе учня 4 класу або за якими навичками можна судити про гарні навички з образотворчого мистецтва в дітей на початку шкільного навчання.

Учні мають розуміти критерії визначення результатів й спиратися на них в оцінці власної роботи. Наприклад, коли вони точно усвідомлюють, що являє собою гарне виконання музичного уривка, то можуть оцінити й проаналізувати власні навички гри на музичному інструменті.¹

¹ У відеофільмі, знятому за участю Говарда Гарднера, «Дитяча кмітливість і в чому вона проявляється? Множинний інтелект (MI) на уроці» (*How Are Kids Smart? Multiple Intelligences (MI) in the Classroom*. Port Chester, NY: National Professional Resources) наведено приклади оцінювання, яке проводять самі учні на основі критеріїв якості.

Вставка 10.5. Матеріали досліджень

НАЦІОНАЛЬНІ Й МІЖНАРОДНІ ТЕСТИ. ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТА ПОЯСНЕННЯ

Філіп Нейджи (*Philip Nagy*) є викладачем і заступником керівника кафедри навчально-методичного забезпечення (курукулуму), методики й навчальної діяльності в Інституті досліджень у галузі освіти Онтаріо при Університеті Торонто. Читає курси з вимірювання й оцінювання. В минулому президент Канадського товариства досліджень у галузі освіти.

Нині освіта є об'єктом великої уваги. Передбачається, що вчителі повинні вміти пояснювати результати різноманітних зовнішніх тестів та на їх основі вживати відповідних заходів. У цій статті ми розглянемо масштабні міжнародні й національні тести. Водночас, слід зауважити, що багато наведених тут міркувань стосуються менших локальних програм тестування, що здійснюється на рівні штату, провінції або навчального округу. Автор використовує приклади з Третього міжнародного дослідження з оцінювання якості математичної та природничої освіти TIMSS (Third International Mathematics and Science Study, 1994–1995) та з Програми «Індикатори вимірювання успішності в канадській школі» SAIP (Canadian School Achievement Indicators Program).

Найважливішою ознакою, за якою розрізняються тестові програми, є їхня мета. Вона полягає в індивідуальній діагностиці чи в обстеженні груп учнів. У групових тестах шкільних досягнень іноді визначаються індивідуальні оцінки з широких предметних циклів, наприклад з математики, проте для серйозної діагностики використовувати ці показники не рекомендується. Такі індивідуальні бали можуть свідчити про існування проблеми, але попри деякі заяви компаній-видавців, вони не забезпечують достатньо інформації для планування додаткових занять з певної теми, наприклад додавання дробів. Ці тести містять по кілька запитань з різних тем навчальної програми, тоді як діагностичні тести охоплюють невеликий обсяг матеріалу, зазвичай легшого. Далі я б хотів детальніше зупинитися на тестах-обстеженнях.

Інструментарій цих тестів не завжди дає змогу визначити індивідуальні оцінки, та й це не обов'язково. До обох згаданих масштабних програм—TIMSS і SAIP— залучалася лише певна вибірка учнів, після чого робилися загальні висновки. В TIMSS індивідуальні оцінки не мають великого значення. Адже різні учні відповідали на різні запитання, що уможливило підбиття підсумків щодо рівня знань певної теми для загальної групи, а не окремих її представників. Однак якщо запитання для всіх учнів однакові, можна отримати індивідуальні оцінки. В деяких випадках для таких тестів характерні «високі ставки» з огляду на те, які наслідки вони тягнуть

за собою для індивідуальної особи (здача екзамену або закінчення школи) або для навчального закладу (коли на основі опублікованих результатів робляться висновки, сприятливі чи ні, про якість здійснюваного в ньому навчання). Якщо акцент робиться на змаганні, на тому, хто кого переміг, то найбільше уваги приділяється найменш інформативним аспектам тестування. Тому значимість і валідність таких порівнянь обмежена.

Справді важливими в масштабних тестах є ті дані, які допомагають пояснити відмінності в рівні навчальних досягнень. Можна збирати інформацію про методики викладання, умови життя учнів, навчальні плани й програми (курукулум) чи інші змінні величини, які в подальшому впливатимуть на формування політики. І що більше таких даних, то кориснішим є результат. Разом з тим, проекти тестування, що охоплюють значну кількість дітей, потребують великих часових і фінансових витрат, і нерідко на момент доволі простого аналізу час та кошти закінчуються. Як наслідок, великий обсяг корисної інформації залишається невивченим. Тому вона зазвичай недоступна фахівцям, які прагнуть підняти рівень дискусії та вивести її за межі змагальності.

Роблячи акцент на порівнянні показників успішності, ми припускаємо, що всі намагаються досягти одних і тих самих цілей. Водночас, на міжнародному рівні існують суттєві відмінності в навчальних планах і програмах (курукулумі). А отже головне питання полягає в тому, чи вивчали діти цей матеріал. Зміст міжнародного дослідження TIMSS не є «офіційним» світовим курикулумом, він просто охоплює матеріал, щодо якого 40+ країн дійшли згоди. Тому відповідність навчальних планів і програм є істотним чинником. Наприклад, у межах навчального округу школи бідних міських районів ставлять перед собою зовсім інші завдання, ніж заклади благополучного передмістя. Безумовно, навчальний матеріал, що перевіряється в процесі масштабного тестування, є важливим. Але включення певної теми до тесту не означає, що вона автоматично стає важливішою за інші складові програми.

Існують також певні обмеження щодо точності балів, оскільки необхідно враховувати похибку внаслідок угадування (коли йдеться про завдання множинного вибору), розбіжності в поглядах оцінювачів (в умовах використання різних форматів) та похибку вибірки (коли інша вибірка учнів отримує інший бал). У повідомленні результатів ці питання часто опускаються. Невеликі відмінності в балах не свідчать про реальні розходження в показниках успішності; результати багатьох адміністративних регіонів у масштабних тестах слід вважати такими, що співпадають.

Як справи в Канаді? За різними складовими TIMSS для учнів віком 13 років з-поміж 25–27 країн Канаду випередили 6–8 держав; ще в 5–8 учасниць показники були подібні до наших; і 8–13 країн були позаду. Канаду стабільно випереджають п'ять держав: Бельгія (Фламандський регіон), Чеська Республіка, Японія, Корея і Сінгапур. Подібні чи нижчі показники були в Сполучених Штатах, Нової Зеландії та дванадцяти європейських

країн. Пояснити відмінності непросто. Деякі країни вкладають більше коштів та отримують гірші результати, тоді як інші займають вищі сходинки за менших інвестицій. Деякі країни з централізованими навчальними планами, програмами та екзаменами досягають кращих показників, але більшість ні. Деякі приділяють більше часу математиці та займають нижче місце, а інші витрачають менше часу на цей предметний напрям і піднімаються вище. Разом з тим, у більшості розвинених держав математику в 7 та 8 класах частіше, ніж у Канаді, викладає спеціаліст з цього предмета. Тобто чіткої тенденції не існує.

Отже, який висновок можна зробити? Скорочення часу й фінансових витрат точно не допоможе покращити результати. Але цілком ймовірно, що їх збільшення також ні до чого не приведе. Варто докладати більше зусиль для оброблення й розуміння широкого обсягу наявних даних. Корисна інформація часто втрачається під шаром змагальницької риторики.

Рішення про зміст навчальних планів і програм ґрунтуються на суб'єктивних оціночних судженнях. Загалом, досягти найвищих у світі тестових показників було б складно, але можливо. Водночас, багато чим доведеться пожертвувати, й питання лише в тому, чи ми до цього готові. Зокрема, чи бажаємо ми, щоб наші діти довше залишалися в школі та пропускали гуртки й секції? Чи захочемо зменшити кількість академічних годин для суспільствознавства чи фізкультури? Чи підемо на запровадження курикулуму на основі заучування й численних однотипних практичних завдань, щоб наші діти зростали з такими самими проблемами, які на сьогоднішній день хвилюють японських і сінгапурських чиновників? Чи готові ми виділяти ресурси на серйозні програми підтягування? Ці питання нині потребують нашої відповіді.

Розроблення набору критеріїв для оцінки успішності

У процесі розроблення наборів критеріїв (шкал) слід дотримуватися низки базових принципів. У рубриці увагу слід зосереджувати на вміннях, а не на окремих завданнях. Вона має включати оціночні критерії, які, своєю чергою, також слугують орієнтиром у процесі навчання. Також, набір критеріїв повинен бути достатньо коротким, щоб учителю було зручно ним користуватися (Пофам (Porham, 1997). Набір критеріїв дає змогу оцінити навчальні досягнення та несе чітку інформацію (Вілсон (Wilson), 1997) для вчителів та учнів. Він складається з таких елементів:

- 1) оціночні критерії, на основі яких формується судження про рівень даної учнем відповіді;
- 2) якісні дескриптори для кожного оціночного критерію, за якими визначають відмінності в якості учнівських відповідей відповідно до того чи іншого критерію;

3) процедурні рекомендації, наприклад чи слід розглядати кожен критерій (1) цілісно, в сукупності з іншими; чи (2) аналітично, тобто кожен критерій окремо. (Пофам, 1997, с. 24).

Запропоновані Пофамом принципи відображені в наборі критеріїв для оцінки есе, який склали фахівці правління навчального округу м. Карлтон (цитуються за Вілсоном (Wilson), 1996). В ньому використовуються такі критерії як зосередженість, обґрунтування, побудова твору, стиль та оформлення речень (дотримання правил написання слів з великої літери, знаків пунктуації, виділення слів). Кожен з них оцінюється балом від «0» до «5», де «0» означає «відсутнє» (тобто в творі немає головної думки чи думки не пов'язані між собою), а «5» — «відмінно», оскільки учень «Висловлює нові міркування на тему есе (інсайт); не відволікається від теми; зазначає у вступі три основні ідеї та підкріплює їх трьома супровідними думками; формулює висновок, на пряму пов'язаний з головною думкою есе (с. 52).

Для дітей молодшого віку доцільно використовувати набір критеріїв, що вказує на прогрес у формуванні вмінь і навичок. Наприклад, у прийнятому Британською Колумбією Документі про основи формування програм для початкового школи (*British Columbia Primary Program Foundation Document*, Міністерство освіти провінції Британська Колумбія) міститься зразок такого набору (див. таблицю 10.1). Він включає дескриптори етапів розвитку письма в плані семантики. Аналогічні набори критеріїв було розроблено для синтаксису, прагматики та буквенно-звукових зв'язків. Додаткові рекомендації щодо створення наборів критеріїв для оцінки можна знайти в книжці Вілсона (Wilson, 1996).

Цінні поради щодо оцінки навичок мислення *в межах* певної галузі надає Гарднер (1993). Наприклад, за допомогою критеріїв, подібних до наведених вище, пропонується оцінювати мислення щодо формування навичок письма. Автор також супроводжує їх критеріями для оцінки мислення *про* певну галузь (вміння визначати літературний стиль, здатність розрізняти жанри й творчу роботу), а також для оцінки *підходу до* роботи в певній галузі (зануреність у роботу, способи редагування й внесення змін, зв'язки з іншими дисциплінами). Ці поради дають змогу визначити складові учнівських досягнень, які вимірюються за допомогою набору критеріїв

Оцінювання можна проводити і без оціночної шкали. Коли ключові запитання формуються на основі нормативних вимог, учні можуть самостійно визначити свій рівень розвитку навичок письмового мовлення. Періс та Ейрес (Paris & Ayres, 1994, с. 97) пропонують такі запитання:

- Чи добре ти пишеш твори? Поясни, чому ти так вважаєш.
- Як ти вчився писати твори?
- Про що ти пишеш у своїх творах?

**Таблиця 10.1. Набір критеріїв
для оцінки розвитку навичок письма (семантика)**

Початковий етап	Вільне володіння	Вдосконалення
<p>Дитина:</p> <ul style="list-style-type: none"> • пише оповідання з одним героєм; • буває незадоволена деякими аспектами свого письмового мовлення та виявляє бажання змінити їх; • може прочитати те, що сама написала. 	<p>Дитина:</p> <ul style="list-style-type: none"> • пише твори з достатньо пов'язаними між собою думками в завершеній та логічній послідовності; • починає добирати слова для створення певного ефекту; • вчиться редагувати й виправляти помилки; • починає формувати індивідуальний «авторський» стиль. 	<p>Дитина:</p> <ul style="list-style-type: none"> • вчиться краще писати твори в розповідних і не-розповідних формах; • вчиться писати віршованими рядками; • пише від першої особи (виразно); • у письмовому мовленні досліджує ідеї та поняття, створює нові ідеї; • навчається краще писати довші тексти; • добре редагує й виправляє помилки; • пише розгорнуті й добре побудовані твори, об'єднуючи всі думки навколо головної ідеї; • удосконалює власний «авторський» стиль.

Існують також інші стратегії. Їх використовують як самостійні інструменти поточного контролю й оцінювання або як складові портфоліо. До них належать: самооцінка, поведінкові опитувальники й опитувальники для самоаналізу власної успішності та характеру навчальної діяльності; анкети для вивчення інтересів, підходів до навчання й навичок роботи, індивідуальні щоденники з рефлексією щодо власного навчання, нотатки в ячейках для позначення ключових слів і думок про власну навчальну діяльність (на зразок коміксів). Докладніше ці методики описані в рекомендованій літературі наприкінці розділу.

Валідність і надійність методу портфоліо

Чи може вчитель бути впевненим у тому, що зразки учнівських напрацювань у портфоліо є валідними індикаторами рівня засвоєних знань, умінь і навичок? На думку Сеттлера (Sattler, 1992), тести «ніколи не бувають валідними, взяті окремо від соціальної системи, в якій використовуються» (с. 30). Це зауваження так само стосується форм оцінювання, які ґрунтуються на даних якісного характеру, на зразок тих, що входять до портфоліо.

Періс та Ейрес (Paris & Ayres, 1994) вважають, що автентичне оцінювання є валідним відносно методики викладання та навчальних планів і програм (курукулуму), оскільки воно базується на принципах автентичної педагогіки. Але навіть якщо вчитель докладаеться всіх зусиль для впровадження автентичної педагогіки й автентичного оцінювання, валідність залежить від низки чинників, у тому числі: мотивації, стресу, втоми, обмежених фізичних можливо-

стей, володіння мовою та від культурного середовища (Сеттлер (Sattler), 1992). Наприклад, діти із синдромом дефіциту уваги й гіперактивністю демонструють нестабільну тенденцію успішності. Знання, якими вони володіють в одній ситуації, можуть не проявитися в іншій (Сміт, Поллоуей, Петтон і Дауді (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1998). І тут, щоб забезпечити валідне оцінювання, його необхідно проводити неодноразово, в різних випадках. Аналогічно, сильні сторони дітей, які з одного боку є обдарованими, а з іншого мають обмежені можливості навчання, можуть залишитися непомітними на тлі обмежених можливостей. Отже, для визначення досягнень і слабких місць в навчанні такої дитини, її портфоліо має містити дані тестів досягнень, що дають уявлення про рівень академічної підготовленості; оціночні шкали для фіксування такої поведінки як інсайт, самостійність, допитливість; а також уже згадувані дані про характер навчальної діяльності, її продукти й індикатори самооцінки (Беклі (Beckey), 1998).

Точність оцінювання визначається таким показником як надійність (Вілсон (Wilson), 1996). Оцінювання надійне, якщо є достатні підстави вважати, що результати дитини будуть такими самими, коли її навчальну діяльність чи продукт оцінюватиме інша особа приблизно в такий самий спосіб. Точність суджень про досягнутий учнем прогрес в оволодінні знаннями, вміннями й навичками забезпечується шляхом використання множинних методів демонстрації знань та врахування різних поглядів щодо окремих складових портфоліо (зокрема, їх оцінок самим учнем, вчителем, батьками та його/її ровесниками).

ТЕСТУВАННЯ: КОЛИ, ЯК І НАВІЩО

У процесі автентичного поточного контролю й оцінки в інклюзивному класі також використовується тестування, як один з методів. Прибічники автентичного оцінювання категорично проти нього не заперечують (Віггінс (Wiggins), 1997), вбачаючи в ньому один із життєздатних варіантів у навчальному процесі. При цьому обраний або спеціально складений тест має відповідати навчальним цілям.

Стандартизовані тести досягнень допомагають учителям з'ясувати, як рівень успішності учнів співвідноситься з показниками інших дітей тієї самої вікової групи. Таке порівняння називається *нормо-орієнтованим*. Стандартизовані тести інтелекту дають цінну інформацію про здатність дитини до вирішення проблем, її словесно-логічне мислення, здатність до абстрактного зорово-просторового орієнтування та математичне мислення. На думку вчителів і батьків, такі тести часто слугують підтвердженням для даних спостережень за розвитком дитини, привертають увагу до реальних відмінностей у розвитку та необхідності в модифікації програми (Кітинг (Keating), 1991).

Щоб тест був валідним, його потрібно нормувати на групі дітей з такими самими життєвими умовами й досвідом, що й діти, які згодом його виконуватимуть (Сеттлер (Sattler), 1992, Вілсон (Wilson), 1996). Наприклад, тести, нормовані на вибірках з населення Північної Америки, непридатні для дітей,

які нещодавно переїхали до Канади. На валідність стандартизованих тестів впливають і такі чинники як мотивація, стрес і втома. Також, тести забезпечують валідні й надійні індикатори загального рівня досягнень у вивченні шкільних предметів. Однак вони не завжди перевіряють знання дитини з окремих тем шкільної програми. Так, виконавши завдання з природознавства в стандартизованому тесті досягнень, до мене звернувся 11-річний хлопчик: «Загалом ті завдання були нормальні. Але ви не запитали мене про мурах. Я вивчав їх цілий семестр і можу розповісти все, що вас цікавить!»

Важливо пам'ятати, що в оцінюванні слід застосовувати різні підходи. Таким чином, тестування перетворюється на одну із складових процесу автентичного оцінювання. Про його роль нагадує дана Пофамом (Porham, 1998) характеристика тестування «як каталізатора в покращенні методики викладання» (с. 384).

Надійність указує на передбачуваний ступінь послідовності в результатах тестування (Сеттлер (Sattler), 1992). Розробники тестів намагаються гарантувати їхню надійність за допомогою кількох методів. Наприклад, через деякий час тест проводять повторно з тією самою групою (ретестова надійність); дають різні форми одного тесту двом групам у різному порядку, тобто коли одна група спочатку виконує форму «А» й потім «Б», тоді як друга — спочатку «Б», а потім «А» (надійність альтернативної форми); та вивчають ступінь послідовності між порівнянними завданнями (надійність тесту на основі його внутрішньої узгодженості) (Сеттлер, 1992). Показники коливаються в діапазоні між.00 (повна відсутність надійності) до 1.00 (ідеальна надійність). Коefіцієнт на рівні.80 і вище вказує на прийнятний ступінь надійності.

Надійність результатів тесту залежить від кількох чинників. Якщо той самий тест дають учневі повторно, незадовго після першого виконання, вона буде високою внаслідок «ефекту практики». З іншого боку, надійність може знижуватися через угадування, нерозуміння (або двозначність) інструкцій; помилок у підрахунку балів; а також через утому, стрес і рівень мотивації (Сеттлер (Sattler), 1992).

Ще один тип тесту, за результатами якого вчитель планує подальше навчання, називається критеріально-орієнтованим. Учителі готують такі тести, аби з'ясувати, наскільки рівень набутих учнями знань, умінь і навичок відповідає тим чи іншим вимогам навчальної програми. Наприклад, коли учні четвертого класу вчилися множити тризначне число на двозначне, їх учитель Дон Ламберт встановив критерій правильності на рівні 80 %. Досягнення дітьми цієї планки означало, що вони готові перейти до нового модуля програми на розв'язання задач із множенням у стовпчик.

Результати критеріально-орієнтованих тестів також часто використовуються для планування подальшого навчального процесу. Тому важливо, щоб їх завдання давали змогу справедливо оцінити наявний рівень навичок. Іншими словами, тест має «містити правильні запитання» (Шапіро і Лентц (Shapiro & Lentz), 1988, с. 90).

СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ АВТЕНТИЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Спостерігаючи за тим, як учні взаємодіють одне з одним, з учителями й іншим персоналом школи, як вони освоюють програму та працюють з навчальними матеріалами, вчитель обирає стратегії оцінювання, що є автентичними самі по собі та втілюють принципи автентичної педагогіки. У своїх спостереженнях — неформальних і структурованих — педагог має враховувати контекст, в якому має місце та чи інша поведінка, та слухати учнів, як уже йшлося вище в цьому розділі.

Спостереження за дітьми

У процесі уважного спостереження за учнями в класі вчитель отримує сукупну інформацію про взаємозв'язок особистісних, соціальних, афективних й академічних чинників (Петерсон (Peterson), 1993). Випадки, коли дитина гнівається через невдачу, має труднощі в спілкуванні з однолітками, відсторонюється та не бере участі в груповій роботі, приходиться до школи сумна й збентежена, або розчарована тим, що не розуміє нового матеріалу, — усе це приклади поведінки, які спонукають учителя замислитися, спостерігати за учнем далі в різних контекстах й висувати припущення (формулювати гіпотезу) щодо можливих причин.

Дані спостережень записують упродовж дня й згодом аналізують. Гуд і Брофі (Good & Brophy, 1987) підкреслюють, що рефлексію доцільно проводити через певний час, оскільки зроблені в процесі спостереження висновки можуть ґрунтуватися на поспішній інтерпретації, що робить їх упередженими. Спостереження занотовують на спеціальних картках, у папках з окремими сторінками для індивідуальних учнів, у таблиці з різними колонками для спостережень і висновків. Також, можна скласти план, щоб кожного дня спостерігати за іншою дитиною.

Неформальне спостереження може стати основою для більш структурованого. Іноді після формулювання гіпотези вчитель має розробити низку контрольних запитань, оціночну шкалу або скористатися існуючими інструментами для фіксування конкретних випадків і рівнів вияву певної поведінки. Щодо складання оціночних шкал Сеттлер (Sattler, 1992) пропонує свої рекомендації.

Оціночні системи, зокрема, використовують для вимірювання окремих попередніх обставин і наслідків, пов'язаних із цільовою поведінкою. Наприклад, можна дослідити таке питання: «Як часто Майкл вдається до [дії] X в ситуації Z?» Або: «Коли Майкл робить X, як часто [інша особа] виявляє реакцію Y?» Як часто в Майкла псується настрій, коли його просять почитати вголос? Обведіть один варіант: 1 — майже завжди; 2 — часто; 3 — час від часу; 4 — нечасто; 5 — майже ніколи (с. 495).

Серед опублікованих шкал можна зазначити Шкалу оцінки поведінкових якостей талановитих учнів (*Scale for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*, Рензуллі, Сміт, Уайт, Каллахан і Хартман (Renzulli, Smith, White, Callahan, & Hartman), 1976). Вона дає змогу вчителям оцінити характеристики навчальної діяльності, мотивацію, творчість, а також лідерські, художні й комунікативні навички.

Вивчення контексту

Нижче наведено декілька чітких рекомендацій щодо аналізу контексту в процесі поточного контролю, оцінки й організації навчання.

- Як учень міг зрозуміти отримані інструкції?
- Як соціальне середовище та попередній досвід учня міг вплинути на його/її інтерпретацію завдання?
- Чи можна покращити рівень успішності учня шляхом додаткового відпрацювання навичок і надання підтримки? Який тип практики й підтримки буде найбільш ефективним?
- Якщо запропонувати учням можливість виражати свої думки в інший спосіб, чи зможуть вони продемонструвати розуміння матеріалу? (Порат (Porath), 1996)

Аналогічні запитання використовують для вивчення чинників, що впливають на поведінку. Діти можуть по-різному інтерпретувати поведінку інших людей по відношенню до себе та в ситуації взаємодії з дорослим поводитися інакше, ніж з ровесником. Вони також неоднаково поведуться з різними дорослими. Їхні поведінка вдома часто відрізняється від поведінки в школі. Вайнбург (Wineburg, 1997) пише про хлопчика, який, на думку вчителя й шкільного психолога, мав обмежені можливості навчання. Проте в соціальному контексті дитина демонструвала неабиякі вміння міжособистісного спілкування.

РЕЗЮМЕ

У цьому розділі автор наголошує на необхідності впровадження автентичної педагогіки, поточного контролю й оцінки, та описує вагомні чинники, що впливають на сприйняття навчання вчителями й учнями. В педагогічній діяльності важливо не лише встановити, що знають учні, а й з'ясувати, як вони формували ці знання і в який спосіб можуть їх виразити. Однією з базових складових автентичної педагогіки й оцінювання є рефлексія самих учнів щодо власного навчання, його процесу та результату.

Автор також наводить аргументи на користь множинного оцінювання, що передбачає використання кількох різних методів і ґрунтується на вдумливого аналізі навчальних цілей. Мета й зміст поточного контролю та оцінки може змінюватися, але дотримання окреслених тут принципів піде на благо всім учням.

Запитання

1. Наведіть три стратегії оцінювання, які можна використовувати для вибору методики й організації навчання для дитини з обмеженими можливостями в освоєнні математики. Поясніть, як у процесі їх застосування ви плануєте враховувати контекст навчальної діяльності.
2. У вашому класі є два учні з труднощами читання й один учень з обмеженими можливостями в опануванні письма. Діти тільки-но закінчили вивчати модуль з астрономії за програмою природознавства. Як справедливо оцінити рівень розуміння пройденого матеріалу в цих дітей?
3. Як ви проведете надійне та валідне оцінювання навичок правопису в своїх учнів?
4. Дайте приклад автентичного завдання для оцінки розуміння терміну «периметр».
5. Як би ви змінили вміст портфоліо для учня, якому складно дається розв'язання математичних задач?

Рекомендована література про інші форми оцінювання

Ці книжки містять чудові рекомендації щодо застосування описаних тут стратегій в процесі навчання, поточного контролю й оцінки.

1. Scott Paris and Linda Ayres (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. American Psychologist Association.
2. Donald Meichenbaum and Andrew Biemiller (1998). *Nurturing independent learners: Helping students take charge of their learning*. Brookline Books.
3. Robert Wilson (1996). *Assessing students in classrooms and schools*. Allyn & Bacon Canada.
4. Faye Brownlie, Susan Close, and Linda Wingren (1990). *Tomorrow's classroom Today: Strategies for creating active readers, writers, and thinkers*. Pembroke Publishers.

Якщо у вашому класі навчається дитина з особливою поведінкою

В інклюзивному класі може бути дитина з особливою поведінкою. Найчастіше, це гіперактивний школяр з ознаками недостатності уваги. За даними зарубіжних психологічних досліджень кількість таких дітей становить від 4 % до 9,5 % у популяції, при цьому кількість хлопчиків у 5-6 разів більше, ніж дівчаток.

Найперше, якщо спостерігати за такою дитиною, кидається в очі її рухливість. Дитині важко встояти на місці. Якщо вона й стоїть, то переминається з ноги на ногу. Руками щось бгає, крутить гудзики на одязі. Її важко всидіти на стільці під час обіду. Вона крутиться коли слухає казку, дивиться телевизор. Здається, дитина не вмє ходити, а тільки бігає.

Така надмірна рухливість є ознакою мінімальної мозкової дисфункції (ММД), яка виникає внаслідок мікроорганічного враження головного мозку. До цієї патології призводить киснева недостатність плоду під час вагітності, або травми, яку зазнає немовля під час пологів. За даними клінічних психологів, віковими періодами, протягом яких найяскравіше проявляються ознаки ММД (рухова розгальмованість, імпульсивність, недостатність уваги) є три роки, шість-сім років і дев'ять років. Дослідники вважають, що, найперше, це пов'язано з соціальними причинами — початок навчання у дитячому садку, у молодшій школі, а також перехід до основної школи.

Дитина з ознаками гіпердинамічного синдрому завдає учителю багато клопоту. На уроці вона постійно крутиться, відволікається, розмовляє з сусідом по парті. Якщо сидить за партою одна, постійно смикає тих, хто сидить попереду, або повертається до сусідів на задній парті, зачіпає тих, хто сидить через прохід. Не слухає пояснення учителя, а тому відповідає не в лад. Інколи, намагається брати активну участь в тому, що відбувається на уроці. Тоді не втримується, і з місця викрикує відповідь, або з піднятою рукою «Я! Я скажу!» підскакує на парті, а той вибігає у прохід між партами. Однак, її відповіді, зазвичай, поверхові, неточні.

Зошити у такого учня неохайні, з численними виправленнями і помилками. Літери кострубаті, рядки нерівні, у словах пропущені або замінені літери, у реченнях — слова. Усе це ознаки дисграфії (порушення функції письма). У частини гіпердинамічних дітей можуть бути проблеми з читанням. Такий стан називається дислексією. Зазвичай, це діти, яким у дошкільному віці був поставлений діагноз «затримка мовленнєвого розвитку». Порушення читання може бути різним. Одна дитина читає повільно, запинаючись на кожному слові, при цьому слова читає правильно. Інша — читає швидко, але змінює закінчення, пропускає слова і цілі речення. А ще в іншій дитині темп читання і якість вимовляння слів достатні. Однак вона не розуміє прочитаного, тому не може запам'ятати і переказати його.

Проблеми з математикою, найчастіше, пов'язані з неухважністю. Учень може правильно розв'язати складну задачу, а відповідь записати невірну. Через

неуважність плутає метри з кілограмами, де потрібно віднімати — додає, де множити — ділить.

Найяскравіше гіпердинамічність дитини проявляється на перерві. Поміж інших — це найневгамовніша дитина, яка віддає перевагу рухливим іграм, які, врешті, зводять до біганини. Дитина спроможна на будь-які витівки, які попередньо не планує і не обдумує. Вона завжди в центрі бійки. Жодна «мала куча» не обходиться без неї. Одяг у неї від поту мокрий, волосся стирчить, очі від перезбудження горять. Коли заб'ється не плаче і не скаржиться дорослим. Вона не пам'ятає образ, не тримає зла, постійно свариться і мириться з однокласниками. Деякі діти бувають надмірно запальними, забіякуватими і тоді — не по-дитячому озлобленими, агресивними, жорстокими. Це спостерігається при грубіших враженнях головного мозку. Гіпердинамічна дитина імпульсивна, тому важко передбачити, що вона зробить наступної хвилини. Діє не задумуючись, а тому щиро переживає те, що трапилось з її вини. Однак, найчастіше переконана, що не зробила нічого поганого, оскільки не хотіла цього зробити. Якщо розбила скло, вважає, що воно розбилося само, бо дверці шафи закрилися. На ваших очах ударить однокласника — переконана, що цього не робила, бо не знає як воно вийшло.

Така поведінка дитини виводить з рівноваги вчителя. Він піднімає питання про переведення гіпердинамічного учня на індивідуальне навчання. Психолого-медико-педагогічна консультація має право задовольнити це прохання. Однак, для дитини таке рішення буде згубним. Дитина з гіпердинамічним синдромом потребує спілкування і різноманітних вражень. Вона комунікабельна, легко спілкується з дітьми і дорослими, рухлива і винахідлива. Вона створена для колективу. Саме в колективі дитина приміряє на себе найрізноманітніші соціальні ролі, вчиться товаришувати.

Тож учень з гіпердинамічним синдромом, який навчається у вашому класі, потребує особливої уваги. Найперше, розкажіть про особливості поведінки батькам. Порадьте їм проконсультувати дитину у дитячого психоневролога. Може бути так, що батьки не мають реального уявлення про її стан. Надмірну розгальмованість і неуважність дочки чи сина сприймають не як хворобливі прояви, а вважають впертістю, поганим характером, розбещеністю. Тому негативну поведінку намагаються подолати вдаючись до всіляких заборон, докорів, нарікань, фізичного покарання. Таке ставлення призводить до озлоблення, протесту, провокує підвищену агресивну реакцію дитина, яка проявляється у школі. Ще інші батьки від безсилля, неможливості вплинути на поведінку, усунулися від її виховання. Обидва випадки ускладнюють і без того хворобливий стан дитини.

Дитину має обстежити логопед, для того щоб з'ясувати труднощі читання, письма, які виникають внаслідок дисграфії і дислексії, та залучити до обов'язкових логопедичних занять.

Учитель, розробляючи індивідуальний навчальний план з гіпердинамічним учнем, повинен мати на увазі, що це хвора дитина у якої пошкоджена

нервова система, внаслідок чого вона розгальмована, імпульсивна, з низькою увагою і слабкою самоорганізацією. Тому найважливіше — ігнорувати її парадоксальні поступки і всіляко заохочувати адекватну поведінку.

Найкраще місце для такого учня у класі — в центрі, напроти дошки, щоб у будь-яку хвилину він міг звернутися за допомогою до вчителя, водночас, і вчитель міг спостерігати за його поведінкою.

Залучаючи дитину до виконання того чи іншого навчального завдання, починайте з найпростішого, з яким вона легко впорається, або з повторення вже пройденого і відомого. Вихованець легко справиться із завданням, зрадіє, почуватиме себе впевнено, прагнучиме зосереджуватися, охоче продовжить роботу. Контролюйте хід виконання кожного етапу завдання. Похваліть за виконане, однак уникайте коментарів, наприклад: «Це завдання просте, ти вже не раз його виконував! Подивимося, як ти справишся зі складнішим!», Пропонуйте завдання поступово нарощуючи їх складність. За таких умов зосередженість дитини буде максимальна, вона може працювати на повну силу свої інтелектуальних можливостей, і розв'язати досить складну задачу або вправу. Поступово увага спадає, дитина стомлюється, тому пропонуйте простіші завдання, на сам кінець, дайте знову найпростіше, з яким навіть втомлена дитина може легко впоратися. За виконану роботу обов'язково похваліть. Якщо почнете зі складного учень, образно кажучи «опустить руки», втратить і без того низьку зосередженість і готовність до роботи. Пам'ятайте, гіпердинамічні діти із задоволенням роблять те, що у них добре виходить, а труднощів всіляко уникають.

Якщо учень правильно розв'язав складну задачу, або успішно виконав вправу на щойно вивчений матеріал, залиште поза увагою численні перекреслення, кострубаті букви, і кривий рядок. Похваліть за зроблене. Пам'ятайте, такі діти найбільше потребують схвалення.

Завдання, які виконуються в класі, або ви задаєте додому, обов'язково записуйте на дошці; перевіряйте, чи записала дитина домашнє завдання у щоденнику.

На уроці важливо брати до уваги особливості працездатності гіпердинамічної дитини. Мінімальна мозкова дисфункція дуже часто супроводжується цереброастенічними розладами. Тому діти гостро реагують на зміну метеорологічних факторів (головними болями), надмірно чутливі до яскравого світла, шуму, задухи. Буває, що працездатність різко знижується без видимих причин. Наприклад, на попередньому уроці дитина добре поводитися, справлялася зі складними завданнями. А вже на наступному — поведінка неадекватна, відсутні елементарні знання. Навчіться відслідковувати такий стан дитини. У цей час не спонукайте робити те, до чого вона має докладати значних зусиль. Водночас, важливо вчити дитину саму контролювати свій стан, попереджати про погане самопочуття дорослого.

Молодшим школярам властива здатність багато рухатися. Ось чому на уроці учитель час від часу проводить фізкультхвилинки. Особливо необхідний

рух гіпердинамічній дитині. В русі вона «виплескує» енергію, яка накопичується у неї протягом тривалого сидіння за партою. Тому, через кожні 15 хвилин дозволяйте їй встати і походити в кінці класу, запропонуйте, наприклад, присісти декілька разів. Це не вплине на загальну поведінку у класі, і на стосунки гіпердинамічної дитини з однокласниками (чому йому можна, а мені заборонено), оскільки молодші школярі здатні прийняти будь-яку міру різноманітності. Наприклад, Миколка носить окуляри, Маринка не їсть апельсини (у неї алергія), а Петрик на уроці ходить в кінці класу. Неприйняття чогось нестандартного породжують дорослі. Давайте дитині якомога більше доручень пов'язаних з фізичною активністю і рухом — щось принести, когось покликати, про щось нагадати. Гіпердинамічний школяр буде це виконувати із задоволенням, оскільки хоче бути вам корисним.

Успішне навчання гіпердинамічної дитини залежить від співпраці учителя і батьків. Учитель має порадити батькам і вимагати від них виконання наступного. Найперше, вдома дотримуватися жорсткого розпорядку дня. Безсумніву, режим дня потрібен кожній дитині, однак у випадку гіпердинамічного синдрому чітко спланований прийом їжі, виконання домашніх завдань, підготовка до сну, допомагає компенсувати низькі регулятивні механізми поведінки. Розпорядок дня має висіти над робочим столом дитини. Уроки виконуються у чітко визначений час під пильною увагою дорослого. Зважаючи на високу здатність дитини втрачати увагу, довкола не має бути такого, що може її відволікати від заняття: зайвих речей на столі, або іграшок під столом, увімкненого телевізора чи магнітофона. Водночас той, хто займається з дитиною, і сам не повинен відволікатися сторонніми справами; при цьому слід бути терплячим, доброзичливим, вимогливим, відзначати її найменші спіхи. Після домашніх занять обов'язкова прогулянка. Кожний вечір батьки мають коротко обговорювати досягнення і невдачі дитини і планувати справи на завтра. Таке обговорення не має перетворюватися на осудження дитини. В основному мова йде про досягнення і можливість зробити те, що поки не виходить. У дитини мають бути фіксовані щоденні обов'язки — винести сміття, підмести підлогу тощо. Це допомагає розвивати довільну увагу. Дитина має лягати спати о дев'ятій годині вечора не зважаючи, що прийшли гості або по телевізору показують цікавий фільм.

У вихованні гіпердинамічної сина чи доньки не має бути розбіжностей між членами сім'ї. Дуже важливо дотримуватися послідовності вимог, які висуваються до неї: обов'язкове доведення розпочатої справи до завершення, відповідність між вимогами і контролем того, що вона має робити. Недопустимо, коли батьки дотримуються визначених вимог до дитини, а дідусь і бабуся — ними нехтують. Всі члени родини мають виступати як одна команда.

Порадьте батькам залучити дитину до фізкультурних занять і спорту. У такий спосіб вона зможе реалізувати надмірну енергію, перезбудження. Взимку нехай до знемоги катається на лижах, санках, ковзанах. Коли дозволяє погода — грає у футбол, хокей, оскільки ці ігри вимагають організованості і підкорення меті — вразити ворота. У такий спосіб корегується недостатня саморегуляція: висунення мети, дія за планом, таким чином безцільна рухливість перетворюється у цілеспрямовану активність. Окрім того, спортивні

заняття сприяють організації рухів, у тому числі і дрібної моторики. Молодшому школяру корисними будуть заняття ритмікою, хореографією, танцями. Підійде заняття тенісом, плаванням, карате або будь-яким іншим видом спорту. Однак, слід уникати потенційно травматичних видів спорту — силової боротьби, боксу, оскільки для дитини небажані травми, насамперед, черепно-мозкові. Треба пам'ятати, що гіпердинамічна дитина, внаслідок зниженої уваги, імпульсивності, схильна до небезпечної поведінки і не задумується про її наслідки.

Насамкінець, якщо у вашому класі навчається дитина з гіпердинамічним синдромом, пам'ятайте — її формування як особистості, подальше успішне навчання, активна соціальна позиція в майбутньому, значною мірою залежить від вашого прагнення її зрозуміти і допомогти вже сьогодні.

Причини і форми затримки психічного розвитку у дітей

Причин, які викликають затримку психічного розвитку у дітей, багато.

Це можуть бути несприятливі умови виховання, спадкова схильність, довготривалі хронічні захворювання у ранньому дитинстві, порушення функціонування мозку, що виникають ще під час внутрішньоутробного розвитку, ускладнені пологи. Відповідно до причин виділяють форми затримки психічного розвитку (далі ЗПР).

Передумовами виникнення ЗПР *конституціонального походження* (гармонійний інфантилізм) може бути генетичний фактор, тобто, спадковість; недостатність кисню або інфекційно-токсичні чинники які діють у період вагітності. Ця форма ЗПР базується на затримці розвитку лобної частки головного мозку, що виникає під впливом вище описаних чинників і може поглиблюватися неправильним вихованням.

Примітним є те, що емоційно-вольова сфера дитини ніби перебуває на більш ранньому етапі розвитку і нагадує нормальну структуру емоційного складу дітей молодшого віку

Дуже часто незрілість стосується як психічного, так і фізичного розвитку. Дитина не лише поводить себе як молодша за віком, але й виглядає у 5 років, як трирічна. Вона народжується з невеликою вагою тіла і зростом, мініатюрна. Це «хлопчик-3-мізинчик» або «дівчинка-Дюймовочка.» Дитина граційна, тендітна. Вона не відстає від своїх ровесників у психомоторному і мовленнєвому розвитку, а тому засвоює фразову мову у звичайні терміни і навіть раніше, на заняттях у дитячому садку успішно опановує рахунок, читання, добре малює. Часто ці малюки схильні до музики, емоційно жваві.

Коли настає шкільний вік, виявляється, що у дитини не сформовані шкільні інтереси, вона не враховує навчальної ситуації, не вміє зосереджуватися на завданні і виконувати його. Тому таким дітям, за рекомендацією психолога, доцільно починати навчання на рік пізніше.

Затримка психічного розвитку може виникнути внаслідок тривалого захворювання дитини на хронічні недуги (тонзиліт, панкреатит, гастрит, коліт, цистит, бронхіт, різноманітні алергічні захворювання, ревматизм та ін.). Під впливом загального захворювання організму відбувається ослаблення функції мозку. Хронічні захворювання порушують тонус судин, які живлять мозок, внаслідок чого настає кисневе голодування. Окрім того, різноманітні токсичні речовини, які утворюються під час хвороби, отруюють ще не сформований і недостатньо стійкий до подібного впливу дитячий мозок.

У дитини настає тимчасова недостатність інтелектуальних функцій, тобто знижується не інтелект, а його продуктивність через порушення так званих передумов інтелекту — пам'яті, уваги, працездатності.

На уроці, під час виконання домашніх завдань дитина швидко втомлюється, зі значними труднощами вчить вірші, розв'язує задачі, відволікається коли решта дітей уважно слухає вчителя. Хронічна фізична та психічна астения гальмують розвиток активності дитини, сприяють формуванню таких рис особистості як несміливість, боязливість, невпевненість у своїх силах. Ровесники через фізичну слабкість, невправність рухів не беруть дитину до гри, тому вона гостро переживає свою фізичну неспроможність, оцінюючи як власну неповноцінність. Коло дітей, з якими товаришує дитина, обмежене; частіше вона любить гратися з меншими за себе, які не її ображають. До шкідливих наслідків самої хвороби може додаватися неправильне виховання. Постійна тривога за здоров'я, а інколи і життя дитини, робить батьків по-благливіми до неї. Часто вони задовольняють всі примхи, виконують те, що вона мала б робити сама. Це породжує у дитини пасивність, безініціативність, егоїзм.

Несприятливі умови виховання, які негативно впливають на формування особистості дитини, можуть призвести до затримки психічного розвитку *психогенного* походження. Буває й так, що дитина народжується психічно та фізично здоровою, але, батьки надміру опікуючись нею, штучно затримують її соціалізацію. Найчастіше це трапляється в родинах, що пристрасно мріяли про дитину. Батьки, бабусі та дідусі не можуть натішитися малюком. Вони захоплюються його дитячістю, панькаються із ним, трирічного виховують як півторарічного, а п'ятирічного як трирічного. За дитину все роблять батьки, і щоб вона не накоїла, все їй вибачають. Наслідки згубного виховання батьки починають відчувати, коли дитина йде до школи. Дитина, яка в сім'ї не чула «не можна», зі значними труднощами адаптується до шкільних умов. На уроці, коли всі діти працюють, вона може дістати з рюкзака іграшку і бавитися нею; піднятися з-за парти і, не зважаючи на заборону вчительки, піти з класу, проситься до мами тощо. Вдома батькам ледве вдається примусити дитину виконувати домашнє завдання, оскільки вона хоче лише гратися. Дитина егоїстична, не терпить ні в чому відмови, вередлива, істерична. У розпачі батьки звертаються до психолога. Однак час втрачено, оскільки психічний розвиток дитини має чітко визначені вікові періоди і згаяне дуже важко надолужувати.

Затримка психічного розвитку психогенного походження може виникнути через недостатнє піклування про дитину. Для того, щоб кора головного мозку успішно функціонувала та розвивалася, одразу після народження дитячий організм має отримувати із зовнішнього середовища комплекси подразнень. Так, любляча мати бере малюка на руки під час годування, сповиває, купає, заспокоює та заколисує, стає тим самим могутнім джерелом подразнень практично для всіх органів відчуття: слуху, зору; сприймання дотику, тепла; зміни положення тіла у просторі. Коли ж дитина позбавлена материнського догляду, який втілює комплекс цих подразнень та систематичний емоційний контакт, у неї може виникнути затримка психічного розвитку. Це часто спостерігається у дітей, які виховуються в Будинках дитини. Такі діти помітно відстають у розвитку: пізніше починають самостійно сидіти, стояти; затримується їхній мовленнєвий розвиток.

Затримка психічного розвитку, яка виникає у дитини внаслідок недостатнього піклування про неї (явище гіпоопіки) може спостерігатися і в сім'ї. Буває так, що після пологів, у перші місяці життя дитини, у матері виникає неусвідомлене неприйняття маляти. Його може спричинити фізичний або генетичний дефект немовля; невропатія, коли дитина ночами не спить і своїм криком замучила не готову до материнства жінку; коли мати — одиначка, а дитина стала перешкодою до облаштування власного життя. Дитина для такої матері відразу, тому й доглядає вона за нею так, ніби виконує обридлу роботу — в голосі роздратування, очі байдужі, руки не лагідні, обличчя не усміхнене. В цьому випадку наслідки виховання такі ж, як після перебування дитини у дитячому будинку.

Серед ЗПР найчастіше спостерігається *церебрально-органічна форма* (церебрум — лат. мозок). Вона вважається найстійкішою і складною, оскільки виникає внаслідок ураження головного мозку дитини. Причинами виникнення цієї форми ЗПР може бути патологія переважно другої половини вагітності; вплив токсичних речовин, зокрема алкоголю, тютюну, наркотиків на протязі всієї вагітності; токсичні речовини, які є у навколишньому середовищі (свинець, радіоактивне випромінювання); загроза викидня, важкі вірусні інфекції, резус та групова несумісність крові плоду й матері та ін.

Ці ж фактори зумовлюють передчасні пологи, асфіксію і травми дитини під час пологів.

Нормальна вагітність і пологи залежать від емоційного стану майбутньої мами. У матері може виникнути неприйняття дитини, яка ще не народилася (народження дитини не планувалося; вагітність стала причиною вимушеного шлюбу; в період вагітності жінка розлучилася з чоловіком — батьком майбутньої дитини тощо). У майбутньої матері виникає неусвідомлене бажання позбутися дитини. Через це вагітність протікає з ускладненнями, загрозою викидня, неблагополучними пологами, які можуть затягуватися, або навпаки, бути стрімкими.

Як свідчить практика, до всіх негативних впливів під час вагітності та пологів більш чутливий мозок чоловічої статі. Так, за статистикою викидень чи його загроза бувають у два рази частіше під час вагітності хлопчиками. Серед дітей із ЗПР хлопчиків також вдвоє більше ніж дівчаток.

У перші 2 роки життя дитини затримку психічного розвитку можуть спричинити тривалі важкі інфекційні захворювання, які захоплюють мозок: сепсис, менінгіт, енцефаліт, паротит, грип; травми головного мозку: струси та удари тощо.

Мозкова недостатність може виявлятися у підвищеній *збудливості, розгальмованості* або, навпаки, *загальмованості* дитини. *Розгальмовані* діти привертають увагу своєю поведінкою вже у дитячому садку. Вони галасливі, дуже рухливі, не вміють гратися за правилами й організувати гру, тому заважають іншим дітям. У них недосконала дрібна моторика, тому їм важко вирізувати із паперу, ліпити, малювати. За найменшої невдачі вони із роздратуван-

ням кидають невдало зроблені вироби. На прогулянці кричать, бігають, зачіпають інших дітей, без остраху залазять на дерева або якісь споруди на дитячому майданчику.

Особливості психічного розвитку цих дітей яскраво виявляються з перших днів перебування у школі. На початку уроку вони можуть уважно слухати вчителя, відповідати на поставленні запитання, а потім стають неуважними, втрачають інтерес до того, що відбувається у класі. Вони починають займатися сторонніми справами — малюють у зошиті, лізуть під парту, відволікають сусідів, можуть вставати і ходити кімнатою. На перерві кричать, безцільно бігають коридорами, катаються на перилах, зачіпають інших. Ці діти легко піддаються негативному впливу старших учнів порушників дисципліни, і самі починають її порушувати. Почуття сорому і каяття у них поверхове, а про свою обіцянку добре поводитися вони швидко забувають. Не дивлячись на те, що діти видаються товариськими, у них не має постійних друзів. Щоб справити гарне враження на старших, охоче беруться виконувати доручення, однак не доводять справу до кінця, оскільки швидко втрачають до неї інтерес.

У дітей із *психічною загальмованістю* переважає знижене тло настрою; вони нерішучі, боязкі, уповільнені. Діти дуже важко звикають до шкільних умов. На уроках рідко піднімають руку, навіть тоді, коли знають правильну відповідь. Біля дошки губляться, відповідають тихо і нерозбірливо. Незадовільні оцінки, суворі зауваження вчителя викликають у них сльози. Через уповільненість, невпевненість вони пізніше за інших учнів виконують завдання, постійно потребують підтримки та схвалення вчителя. Життєві невдачі, насамперед шкільна неуспішність, викликає у них невротичні реакції, а довготривалі, затяжні конфлікти можуть призвести до стійкої депресії.

Мозкова недостатність у дітей із ЗПР дуже часто супроводжується *цереб्रोастенічними розладами*. Діти надмірно чутливі до яскравого світла, шуму, задухи; на зміну метеорологічних факторів реагують головним болем; погано переносять поїздки у транспорті, різкі рухи, перевороти під час ігор.

Їх дуже швидко стомлюють розумові навантаження, а тому продуктивність праці на занятті у школі у них низька

Отже, затримку психічного розвитку можуть спричинити різноманітні чинники. Час виникнення, глибина, особливості виявлення цього відхилення у психічному розвитку дитини різні. Дорослим, які оточують дитину — батькам, вчителям, дуже важливо вчасно докласти зусиль для їх усунення протягом довкілля і навчання дитини у початковій школі, оскільки цей час є визначальним для майбутнього успішного навчання дитини та в усьому її подальшому житті.

Особистість дитини з порушеннями зору

У царині тифлопсихології не має однозначних поглядів на особистість людини з глибокими порушеннями зору. Це пояснюється поліморфністю зорового дефекту, різною глибиною його порушень, що впливає на формування психічної сфери в цілому, в тому числі на структурні компоненти особистості. Важливим є вплив різноманітних чинників соціального оточення у якому тривалий час перебуває індивід.

Експериментальні психологічні дослідження аномальних дітей різних категорій свідчать, що первинний дефект відповідно до його специфіки породжує численні зміни у психіці дитини. Загальним для всіх випадків аномального розвитку є сукупність породжених дефектом наслідків, які проявляється, у тому числі й у змінах розвитку особистості аномальної дитини. Вплив дефекту, зокрема порушення зору на розвиток психіки, не може розглядатися як якесь парціальне явище, воно має системний характер, і містить вторинні і третинні порушення (Л. С. Виготський, В. І. Лубовський, Ж. І. Шиф).

У дослідженнях особистості з дефектами зору А. І. Зотов виділяє три групи психічних порушень, які у тій чи іншій мірі залежать від первинного дефекту (порушень зору).

Перша група психічних порушень — не залежить від патології зору;

друга — залежить від рівня гостроти зору і характеру захворювання;

третя група безпосередньою залежить від дефекту зору — це «власне зорові прояви», обумовлені враженнями периферійного відділу і провідних шляхів зорового аналізатора.

Отже, глибокі порушення зору — сліпота й слабозорість, впливають на формування усєї психіки людини, у тому числі й особистість.

Як свідчать психологічні дослідження формування основних особистісних структур: образу себе, спрямованість особистості та її часової перспективи, стосунки з людьми, неможливе без найголовнішої умови у розвитку особистості дитини — це набуття достатнього соціального досвіду. Воно можливе лише у процесі достатньої комунікативної взаємодії дитини з дорослим. Різноманітний досвід, який призводить до формування диференційованої системи стосунків особистості починається від народження — спочатку це взаємодія з дорослим членами сім'ї, а потім і з ровесниками, вихователем, вчителем.

Розглянемо особливості психічного розвитку дитини з дефектами зору, які впливають на формування особистості.

У дитини з глибокими порушеннями зору спостерігаються *особливості психомоторики*: недостатня рухова активність, уповільненість, що проявля-

ються в розгойдуванні, натискуванні на очні яблука. Затримка розвитку моторики і просторових уявлень призводить до уповільнення формування навичок самообслуговування, особливо якщо дитина зростає в умовах гіперопіки.

Для психічної діяльності властива в'язкість, схильність до деталізації, інертність психічних процесів, уповільненість і надмірна виснажливість. В структурі інтелектуальної діяльності переважає недостатність тих функцій, розвиток яких безпосередньо залежить від відчуття, сприймання, уявлень, пов'язаних із зоровим аналізатором.

Водночас спостерігається високий рівень розвитку вербальної пам'яті і достатня працездатність, що важливо для компенсації порушених функцій зору у процесі навчання.

Так само, як і в інших дітей з сенсорними порушеннями, у сліпих і слабозорих спостерігається своєрідний парціальний інфантилізм: підвищена залежність від матері, боязнь всього нового, схильність до самотності, під час вступу до школи можуть виникнути неврози адаптації.

Особливостями психічного стану дітей з порушеннями зору найчастіше є пасивність і недостатня адаптація до навколишнього середовища, несформованість компенсаторних процесів, невпевненість і відсутність власної позиції стосовно навколишнього. У багатьох дітей спостерігається підвищена емоційна лабільність, навіюваність. До цього ж можуть призводити неблагополучні умови розвитку дитини у ранньому віці.

Особливої уваги заслуговує розвиток емоційної сфери дитини з дефектами зору. Численними дослідженнями з'ясовано, що дозрівання емоційної сфери тісно пов'язане з позитивними стосунками «мати — дитина», які формуються у перші місяці і роки життя малюка. Однією з причин неадекватного емоційного розвитку дитини з порушеннями зору може бути недостатня взаємодія «мати-дитина» в ранньому віці, а також виховання у дитячих установах позбавлене достатнього емоційно-позитивного спілкування з дорослими, особливо тактильного, якого малюк особливо потребує. Це може бути однією з причин своєрідного зниження інтелектуальної активності у таких дітей.

Дослідник Н.Гіббс зазначав, що не всім дітям властива напруженість, занепокоєння, пов'язані з труднощами пізнання предметів і подій, і не всі вони мають емоційні порушення. Труднощі можуть викликати у різних дітей різні емоційні реакції. Більшість з них стають пасивними або поринають у світ фантазій, боячись незнайомих подій і ситуацій: для таких дітей існують численні предмети яких вони бояться, оскільки не можуть їх диференціювати і зрозуміти.

Д.М. Віллс називає такий стан невпевненістю, дистресом, і вказує на його негативний вплив на розгортання творчої гри, оскільки при цьому згущується поле діяльності дитини.

Сліпим властиві страхи перед невідомим, незвіданим простором, переповненим предметами з небезпечними для них властивостями. Однак страх з'являється у дітей лише при невмілому керівництві батьків, які допускають численні невдалі спроби коли допомагають дитині задовольнити потреби у русі й опануванні простором.

Це стосується також знайомства із живими об'єктами. Дослідження Н. С. Царик, присвячене вивченню живих об'єктів сліпими школярами показало, що страх і боязливість у дітей долається уміло організованим спрямуванням і керівництвом пізнавальними інтересами і розвитком пізнавальних потреб сліпих дітей.

Розвиток особистості підлітків і старшокласників з глибокими порушеннями зору характеризується цілою низкою особливостей.

Дослідження цієї категорії дітей (Р. А. Курбанов, А.І.Віленська) здійснювалися за проєктивними методиками: незакінчених речень, самооцінки Дембо-Рубінштей, визначення рівня домагань. У підлітків виділена тенденція зниження рівня домагань, порівняно з ровесниками із нормальним зором. Ці ж дані характерні і для незрячих старшокласників. Серед підлітків із порушеннями зору спостерігається широкий діапазон коливання на рівні домагань, така ж тенденція до зниження числа адекватних виборів спостерігається при переході від ідеального до реального рівня домагань.

Стратегія дослідження рівня домагань у старшокласників дала можливість прослідкувати, як досліджуваний поводить себе під час досягнення проміжної і кінцевої мети, як на нього впливає успіх або невдача при її досягненні. З'ясовано, що рівень домагань незрячих є дещо нижчим, ніж у ровесників з нормальним зором. Якщо у норми найбільша кількість виборів знаходиться в полі максимально складних завдань, то у незрячих — в полі найменшої складності. Це свідчить про невпевненість в собі, про неблагополучний розвиток особистісного розвитку, у поєднанні з достатньо високою самооцінкою, отже незрячих, у більшості випадків, задовольняє середній рівень розвитку.

Незрячі старшокласники краще виконують завдання на запам'ятовування і зазнають суттєвих труднощів під час розв'язання завдань, які потребують загальних знань. Це свідчить про невміння незрячих школярів користуватися інформацією, яка вміщена у книжках, журналах, радіопередачах, в інтернеті, інакше кажучи, про невміння актуалізувати у пам'яті необхідний матеріал.

Внутрішній стан особистості незрячих старшокласників виявився під час аналізу системи цінностей, яка склалася — уявлення про себе і власний дефект, становище у колі зрячих. Більшість учнів неадекватно відносяться до свого дефекту, ігнорують або витісняють його.

Для незрячих підлітків особистісно-значимими є стосунки з ровесниками, однокласниками, близькими дорослими, ставлення до свого дефекту.

Особливе місце займають сфери, ставлення до яких ще не сформувалося або є суперечливим, амбівалентним, оскільки сумарна оцінка такої сфери становить 0. Для незрячих підлітків це стосується сім'ї, минулого, друзів.

Вагоме місце посіли результати отримані за шкалою «здоров'я», ці питання пов'язані зі ставленням до свого дефекту, а також з оцінкою власного місця поміж зрячих.

Результати досліджень свідчать, що підлітки недостатньо адекватно оцінюють себе і власні можливості. Спостерігається тенденція завищеної самооцінки, однак у розмові підліток зізнається, що, на його думку, порушення зору не пов'язане зі здоров'ям; в іншому випадку, спостерігається зниження самооцінки, коли підліток умотивовує це тим, що порушення зору є суттєвою перешкодою для поліпшення здоров'я.

Для незрячих підлітків під час оцінювання себе за іншими шкалами, особливо за шкалою «щастя», відслідковується тенденція заниження самооцінки у зв'язку із зоровим дефектом.

Найбільшу цінність для незрячих старшокласників складають такі якості як цілеспрямованість, вміння досягати поставленої мети. Однак називаючи їх, вони не пояснюють способів досягнення. Привабливими рисами характеру в людях і в собі вони вважають терпимість, вміння стримувати себе в конфліктних ситуаціях.

Дослідження свідчать, що у незрячих старшокласників суттєве місце посідає усвідомлення вини, страху й перестороги. У більшості старшокласників це «соціальні страхи», пов'язані з спілкуванням з іншими людьми.

У незрячих старшокласників проявляється неоднозначне відношення до статевого життя. Індивідуальне тестування дітей і підлітків з порушеннями зору показує надмірну тривожність і невпевненість стосовно сімейних стосунків, взаємостосунків з протилежною статтю. Воно пов'язане зі страхом і пересторогами, з усвідомленням провини і тому є джерелом сильних внутрішніх переживань і конфліктів.

Аналіз ставлення до свого дефекту показав, що школярі порівнюють себе зі зрячими, хочуть довести, що вони кращі, успішніші, що також є проявами глибокого внутрішнього конфлікту.

П.Хастингс, порівнюючи емоційне ставлення 12 літніх дітей з порушеннями зору до різних життєвих ситуацій (за допомогою Каліфорнійського тесту особистості) з'ясував, що вони вразливіші, ніж зрячі, особливо за шкалою самооцінки. При цьому діти проявляють виразнішу емоційність і тривожність порівняно з тотально сліпими дітьми. Заслуговує на увагу й те, що діти зі шкіл-інтернатів показали більшу невпевненість під час самооцінювання, ніж діти із сім'ї. Це свідчить про те, що соціальне оточення і умови, в яких виховується дитина, відіграють суттєву роль у формування емоцій і почуттів у дитини з порушеннями зору.

Для того щоб сліпа і слабозора дитина змогла досягнути того ж рівня розвитку й отримати ті ж знання, що й зряча, їй доводиться працювати значно більше. Таке фізичне і психологічне навантаження породжує у дітей нерівнозначні емоційні реакції, пов'язані з типом нервової системи, індивідуальними особливостями і системою стосунків з дорослими.

Існує думка про те, що сліпі недостатньо емоційні; їм притаманний надмірний спокій й урівноваженість, що насправді пояснюється відсутністю у них виразної міміки, жестів, пози. Найпомітнішу емоційність сліпі проявляють у мовленні — в інтонації, темпі, гучності. Дослідження розуміння сліпими емоційного стану іншої людини по голосу (за тими ж ознаками — інтонація, темп, гучність) свідчать, що сліпі помітно чутливіші, ніж зрячі. Оцінюючи емоційний стан людини яка говорить, вони виділяють і адекватно оцінюють такі якості особистості як активність, домінантність, тривожність.

А.А.Крогіус відмічав виняткові здатності сліпих розуміти емоційний стан за малопомітними змінами у голосі співрозмовника.

Задоволення і незадоволення від реалізації життєвих потреб мають індивідуальний характер як у сліпих, так і у зрячих. Якщо потреба пов'язана з діяльністю зорового аналізатора, тоді її реалізація призводить до відмінності в емоціях зрячих, і тих хто має глибокі порушення зору. Багато об'єктів внаслідок неможливості їхнього сприйняття не викликають у сліпих і слабозорих інтересу й емоційного ставлення до них.

А. Г. Литвак зазначає що «сліпота, обмежуючи можливості накопичення чуттєвого досвіду і змінюючи характер і динаміку потреб, призводить до збіднення емоційного життя, до змін в емоційних стосунках, однак не змінює в цілому сутність емоцій» (А. Г. Литвак Тифлопсихологія. — М., 1985. — С. 202.)

Стефенс і Сімкіс (Stephens, Simpkins) досліджували моральні якості у сліпих дітей у віці від 6 до 18 років і реакції дітей на серію гіпотетичних ситуацій, які охоплюють правила, обов'язки і покарання, дійшли висновку про незначну різницю між сліпими і зрячими.

Цілою низкою досліджень доведено, що для розвитку особистості важливим є ставлення батьків до дефекту дитини і системи стосунків у сім'ї. Переоцінка порушення зору призводить до надмірної гіперопіки і сприяє розвитку егоїстичної особистості з переважанням пасивної, споживацької орієнтації і негативних моральних якостей. Недооцінка дефекту призводить до неоправданого оптимізму і байдужості, до втрати почуття відповідальності за дитину.

Таким чином, особливості психомоторного розвитку дитини з глибокими порушеннями зору — дрібної моторики, пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, уявлень), які безпосередньо пов'язані із зоровим аналізатором, мовленнєвої діяльності, емоційно-вольової сфери, впливають на формування структурних компонентів особистості. Рівень домагань і самооцінки незрячих дітей дещо нижчий і менш стійкий, ніж у зрячих, у них не сформова-

на адекватне ставлення до свого дефекту; спілкування відбувається у формі монологу, що утруднює контакт з іншими людьми; значними недоліками особистісного розвитку є усвідомлення вини, неоднозначне ставлення до статевого життя. Все це свідчить про необхідність розв'язання проблеми пов'язаної з удосконаленням корекційно-розвивальної роботи з цією категорією дітей.

Абілітація і реабілітація сліпих і слабозорих дітей потребує опанування ними умінь, навичок, здібностей до повноцінної інтеграції у середовище зрячих. Найперше, необхідно підсилити увагу до навчання сліпих і слабозорих умінню орієнтуватися не лише в обмеженому, знайомому просторі, а й вільно і самостійно опановувати новий незнайомий простір, використовуючи спеціальні знання, яких треба навчити дитину. Особливої уваги заслуговує проблема орієнтування поміж людей і в побуті. Важливим є формування особистісних якостей: здатності і готовності до подолання перешкод, наполегливості у досягненні мети. Очевидно, що надмірна опіка, як у сім'ї, так і в школі-інтернаті породжує утриманство.

Пасивність дітей з порушенням зору є одним із важливих симптомів недостатньої адаптації дитини до навколишнього світу, не у повній мірі реалізованих компенсаторних процесі психіки у навчанні і вихованні. Особливо це помітно у сучасних умовах, коли у батьків з'являється невпевненість у можливостях забезпечити дитині нормальні життєві умови. Дуже часто батьки у такій ситуації і самі перебувають у стані стресу. Неблагополучна атмосфера у сім'ї породжує у дитини психологічну напругу, яка проявляється у формі пасивності, байдужості до навколишнього, іноді з'являється депресивність, або ознаки тривожної збудливості і агресивної поведінки.

Ось чому особливо гостро піднімається питання про виділення тих психолого-педагогічних умов, які можуть здійснювати корекційно-розвивальний вплив на формування особистості дитини з глибокими порушеннями зору.

Особистість дитини з порушеннями слуху

У формуванні особистості дитини виключно важливу роль відіграє спілкування. Під спілкуванням мається на увазі інформаційну, емоційну і предметну взаємодію, в процесі якої реалізуються, виявляються і формуються міжособистісні стосунки. Від характеру стосунків з навколишнім залежить формування особистісних якостей.

Формування різних форм спілкування залежить від розвитку психічної сфери дитини — мовлення, процесів пізнавальної діяльності (сприймання, пам'яті, мислення). Важливим є нормальне функціонування слухового аналізатора. Стан слуху кардинально впливає на мовленнєвий і психічний розвиток дитини. Порушення слухового аналізатора, найперше негативно впливає на мовлення, що призводить до загального недорозвинення пізнавальної діяльності. Первинний дефект слухового аналізатора породжує вторинні відхилення у розвитку, які, водночас, є першопричиною виникнення інших

відхилень. Взаємодія різних проявів дефекту слуху призводить до третинних і четвертинних відхилень у структурі дефекту це — порушення спілкування і своєрідність розвитку особистості.

Діти з порушеннями слуху складають три основні групи: глухі, слабчучучі (туговухі), пізнооглухлі.

Глухим дітям притаманне глибоке стійке порушення слуху, яке може бути спадковим, вродженим, або набути в ранньому дитинстві — до опанування мовленням. У більшості глухих дітей є залишковий слух. Вони сприймають лише дуже гучні звуки (від 70–80 дБ) в діапазоні не вище 2000 Гц. Зазвичай, глухі краще чують нижчі звуки (до 500 Гц) і не сприймають високі (вище 2000 Гц). Якщо глухі відчують звуки силою 70–85 дБ, вважається що у них туговухість третього ступеня. Якщо глухі відчують лише звуки 85 або 100 дБ, такий стан визначається як туговухість четвертого ступеня. Навчання мовлення глухих дітей спеціальними засобами нечасто забезпечує формування мовлення, наближеного до нормального.

Отже, глухота призводить до вторинних змін у психічному розвитку дитини — уповільненому і своєрідному розвитку мовлення. Порушення слуху і мовлення призводить до змін у розвитку всіх пізнавальних процесів дитини, а також вольової поведінки, емоцій і почуттів, характеру, таким чином, усієї структури особистості.

Слабчучучі (туговухі) — діти з частковою недостатністю слуху, наслідком якого є порушення мовленнєвого розвитку. Поміж слабчучучих розрізняють дітей з різною недостатністю слухового сприймання. Слабчучучою вважається дитина яка чує звуки гучністю від 20–50 дБ і більше (туговухість першого ступеня) і якщо вона чує звуки лише гучністю від 50–70 дБ і більше (туговухість другого ступеня). Відповідно, у різних дітей помітно варіюється сприймання діапазону звуків за висотою. В одних він майже не обмежений, в інших — за висотою наближений до слуху глухих. У деяких дітей, які розвиваються як слабчучучі, визначається туговухість третього ступеня, як у глухих, однак при цьому спостерігається здатність сприймати звуки не лише низькі, а й середньої частоти (від 1000 до 4000 Гц).

Недоліки слуху у дитини призводять до уповільненого опанування мовленням, до сприймання мовлення у спотвореному вигляді. Варіанти розвитку мовлення у слабчучучих дітей різноманітні і залежать від індивідуальних психофізичних особливостей дитини, а також від соціально-педагогічних умов, в яких зростає, виховується і навчається дитина. Слабчучуча дитина навіть з туговухістю другого ступеня на початку навчання у школі може володіти розгорнутим граматичним і лексичним мовленням з незначною кількістю помилок у вимові окремих слів або окремих мовленнєвих звуків. Психічний розвиток такої дитини наближається до норми. Водночас, слабчучуча дитина з туговухістю першого ступеня у неблагополучних умовах сімейного виховання, за недостатньо організованих корекційно педагогічних заходів, у 7 років спроможна застосовувати лише прості речення або окремі слова, її вимова неточна, має місце порушення граматичного ладу, вона плу-

тає назви предметів, вимова деяких звуків спотворена. Психічний розвиток таких дітей наближається до глухих. Своєрідним є особистісний розвиток дитини.

Пізньюоглухлі — це діти, які втратили слух внаслідок хвороби або травми, після опанування мовленням, тобто після 2–3 років, а то й пізніше. Втрата слуху у таких дітей може бути різною — від тотальної, наближеної до глухоти або такої, як у слабочуючих. У дітей може спостерігатися тяжка психічна реакція на те, що вони не чують багатьох звуків або сприймають їх спотвореними, не розуміють звернене мовлення. Часто дитина відмовляється від спілкування, можуть спостерігатися суттєві порушення особистості. Якщо для такої дитини створюються благополучні умови виховання і навчання, то розвиток мовлення, пізнавальної діяльності, можуть бути наближеними до норми. Однак, пильної уваги потребує формування емоційної сфери, спілкування, особистісних якостей і міжособистісних стосунків пізньюоглухлої дитини.

На час вступу до школи (6–7 років) глухим дітям, які перебували у достатніх соціально-педагогічних умовах, рівень опанування мовленням дає можливість висловлювати свої думки і бажання, у мовленні використовувати прості поширені речення. У мовленні вони активно використовують назви предметів найближчого оточення, знайомих дій, деякі ознаки предметів, просторових і часових відношень; правильно висловлюють деякі причини дій і поступків. Однак, для їхнього мовлення характерне порушення граматичного ладу, спостерігається неправомірне звуження або, навпаки, розширення значення слів. Загальний розвиток мовлення значно поступається мовленнєвому розвитку їхніх чуючи ровесників (за різноманітністю словника, володіння граматичним ладом, побудовою фраз і складніших зв'язних висловлювань).

Протягом шкільного навчання відбувається суттєвий розвиток мовлення як усного, так і писемного: збагачення словника, ускладнення граматичних конструкцій, форм і способів висловлювання. Однак, мають місце труднощі опанування системою словесно-логічного узагальнення, словами, які втілюють відносний, переносний і абстрагований зміст, граматичними конструкціями, які несуть різні види логічних відношень і залежностей. Ці труднощі обумовлені вторинним недорозвиненням понятійного мислення. У глухих дітей помітно відстає у розвитку активне, ініціативне мовлення. Самостійне мовлення спрощене за змістом і способами висловлювання, у порівнянні з репродуктивним мовленням, і тим, що здійснюється за допомогою дорослого. У глухих дітей і підлітків має місце відставання і своєрідний розвиток не лише мовлення, а й зорового сприйняття, пам'яті, мислення, уяви. Вплив первинного і вторинного дефектів — недорозвинення мовлення та особливості пізнавальних процесів, призводять до третинних і четвертинних проявів у структурі дизонтогенетичного розвитку — особливостей емоційно сфери, особистості, міжособистісних зв'язків.

Дослідження емоційної сфери глухих дітей, зокрема, розуміння глухими школярами емоційного стану людини було проведено В.Петшаком. Для дослідження були залучені глухі і чуючі школярі. З'ясувалося, що розуміння

глухими дітьми емоційних станів і причини, що їх спонукають, такі ж, як у ровесників з нормальним слухом. Діти успішно розпізнають яскраві емоційні стани людини в добре знайомих життєвих ситуаціях; загальні емоційні стани різних модальностей: радості, гніву, страху, суму. Однак, їм значно складніше розпізнати інтелектуальні та соціально-моральні почуття. Причини емоцій вони, найчастіше, вбачають у зовнішніх діях.

Глухі діти 10–11 років помітно відстають від 7–8 річних чуючих дітей за точністю впізнання емоційних станів, якщо причина, що призвела до різних емоційних станів, повідомляється словесно. Це зумовлено недостатністю мовлення і логічного мислення.

До 13–14 років у глухих школярів удосконалюється уміння розпізнавати емоції і почуття, а також визначення причин, які їх спонукають. Глухі підлітки опановують різні поняття, які стосуються емоційних станів і соціально-моральних почуттів. Вони можуть правильно визначити причини емоцій, зумовлені особистісними стосунками між людьми. Однак, їм важко зрозуміти сутність взаємозв'язків між емоційним станом людини і життєвими ситуаціями, які їх спонукають.

Знання про емоційні стани, вміння побачити і зрозуміти емоційний стан іншої людини і розпізнати такий стан у себе, розуміти причини, які породжують емоції та їх наслідки — усе це необхідне для повноцінних стосунків між членами сім'ї, без нього дитина не зможе мати справжніх друзів, воно необхідне для повноцінного входження у систему складних суспільних відношень у майбутньому. Отримані знання про емоції можна постійно використовувати у повсякденному житті для оцінки поведінки дитини, її взаємостосунків.

Для цього можна використовувати всі життєві ситуації, які викликають у дитини ті чи інші емоції, повідомляючи, як словесно позначаються її переживання. Вчити дитину за зовнішніми проявами — характерами рухів, міміки, жестів — визначати емоційний стан інших людей, правильно позначати такий стан словами.

З дошкільником і молодшим школярем, розглядаючи малюнки, серії малюнків, слід привертати увагу до зовнішніх проявів емоцій персонажів і робити умовиводи про їхній внутрішній стан і ставлення один до одного. Треба вчити дитину розповідати про внутрішній стан і його зовнішні прояви у персонажів, які зображені на малюнках. При цьому запитувати: куди дивиться персонаж, на кого, чому він туди дивиться, чому він повернувся саме у тому напрямку, чому підняв руку, що він відчуває тощо. Формувати вміння запитувати про внутрішній стан і взаємостосунки персонажів зображених на картині або на серії картин.

Дитину треба вчити не лише правильно розпізнавати емоції і почуття, а й визначати їхнє місце у ланцюжку подій, явищ, пов'язаних причинно-наслідковими і цільовими залежностями. Емоції є наслідком якоїсь події, яка може бути причиною дії персонажа, поступки людини можуть спонукати

певні емоції в іншій людині. Таку роботу слід проводити починаючи з аналізу подій, які відбуваються в житті, розповідаються в оповіданні або казці, описані на картині. Дитина має навчитися розуміти запитання про причини, наслідки і цільову відповідність емоцій і почуттів, звикнути давати на них відповіді на основі глибокого аналізу життєвої ситуації, а потім, самій формулювати відповідні запитання на основі аналізу нової життєвої ситуації.

В подальшому роботу можна проводити шляхом аналізу життєвих ситуацій, описаних словесно. Це може бути оповідання, казка, або історія що трапилася у повсякденному житті з іншими людьми, чи у власній сім'ї. Необхідно пам'ятати про труднощі глухих дітей, що вона зазнає під час сприймання оповідання або казки у якій вміщені причинно-наслідкові колізії. Тому на початку, роботу з текстом, у якому передбачається аналіз внутрішніх станів персонажів, їхніх взаємостосунків, логічної обумовленості поступків і взаємостосунків, треба поєднувати з наочними зображеннями схожої серії картин.

Для збагачення дитини знаннями про численні емоції і почуття людини, їхню схожість і відмінність, зовнішні прояви і внутрішні переживання, корисними будуть художні фільми.

Збагачуючи знання дитина про емоційний стан людей треба пам'ятати наступне. Не можна ототожнювати словесне позначення емоції з іншими вже відомими словами, які позначають схожу емоцію, наприклад, страх, переляк, хвилювання. Потрібно вводити слова, які позначають схожі емоції у відповідний життєвий контекст і пояснювати дитині не лише загальне, що властиве обом емоціям, а й відмінне. При цьому враховувати — схожі емоції можуть зовнішньо проявлятися однаково.

Таким чином, розуміння емоційного стану людини необхідне для встановлення міжособистісних стосунків, опанування власними емоціями та регулювання ними, для емоційного впливу на інших людей. Окрім того, розуміння емоцій і почуттів людини сприятиме кращому розумінню художньої літератури і художніх фільмів, театральних постановок глухою дитиною, що, водночас, збагачуватиме її знання про світ почуттів.

Одним із показників індивідуальних особливостей особистості є характер. Як відомо, характер людини — це сукупність відношень до самого себе та інших людей, до своєї і чужої діяльності, навколишньої дійсності в цілому. Психологічні дослідження дають деякі уявлення про формування характеру глухих дітей.

Важливо зрозуміти, як глухі діти ставляться до свого дефекту — порушення слуху. З'ясовано, глухі діти, підлітки, юнаки і дівчата можуть дуже важко переживати свій дефект. Найгостріше і відносно рано виникає тяжке переживання власної неповноцінності у глухих дітей з високим рівнем розвитку мовлення і загального психічного розвитку, якщо вони знаходяться в середовищі чуючих, наприклад, навчаються в інклюзивному класі, якщо у сім'ї є інші чуючі діти. Боляче усвідомлення власного дефекту — порушення мов-

лення (нерозбірливе мовлення), невміння спілкуватися з навколишніми, спостерігається у глухих підлітків (13–15 років).

За даними дослідження М. М. Нудельмана, багато глухих школярів 10–12 років не розуміють, як може впливати на вибір їхньої майбутньої професії відсутність слуху, не усвідомлюють, що вибір професії обмежений. Вони не можуть бути, наприклад, лікарями, артистами у звичайних театрах, дикторами радіо і телебачення, учителями у масових школах. У деяких глухих підлітків усвідомлення власного дефекту є однією з причин пригніченого настрою, можуть виникати різноманітні невротичні прояви, психопатологічні зміни особистості.

Найближчі дорослі, вчитель, батьки, мають бути особливо уважними до психічного стану дитини. Якщо вони помічають у неї надмірну тривожність, агресивність, плаксивість, депресивний стан, треба обов'язково проконсультуватися з дитячим психоневрологом, психологом. Психолог може порадити заняття у тренінговій групі для розв'язання проблеми зі спілкуванням, налагодженням міжособистісних стосунків, підвищенням самооцінки глухого підлітка. Якщо батьки вирішили навчати дитину в інклюзивному класі вони мають проконсультуватися з психологом. У процесі інклюзивного навчання обов'язковим має бути психологічний супровід глухої дитини.

Для глухих школярів старших класів (16–18 років) часто притаманна інша — активна — позиція стосовно власного життя. У багатьох з них виникає бажання краще опанувати мовлення, особливо усне, щоб розуміти інших людей в різному соціальному оточенні і мати можливість спілкуватися з ними. Окрім того, глухі юнаки і дівчата починають більше читати, цікавитися різними галузями знань, звертаються до дорослих за допомогою, щоб розібратися у складних для них питаннях.

Наступною важливою характеристикою особистості є самооцінка. Самооцінка — це джерело формування самоусвідомлення. На початкових етапах становлення особистості у розвитку самооцінки провідним є спілкування дитини з дорослими. Внаслідок відсутності адекватних знань про власні можливості дитина, спочатку, на віру сприймає їхню оцінку, ставлення і оцінює себе ніби через призму дорослих, орієнтуючись на думку людей, які її виховують. Суттєві зрушення у розвитку особистості дитини спостерігаються під час переходу від предметної оцінки іншої людини наприклад, «А у мене є літак» «Зате у мене є ось що», до оцінки особистісних якостей і власного внутрішнього стану. На початку навчання в школі діти з нормальним слухом об'єктивніше оцінюють інших, ніж себе. Оцінка і самооцінка мають емоційний характер. З навколишніх дорослих найяскравішу позитивну оцінку отримують ті з них, яких дитина любить, довіряє, приязно ставиться. З віком дитина починає оцінювати внутрішній світ дорослих, давати глибшу і диференційовану оцінку. Порівняння самооцінки дитини в різних видах діяльності показує неоднакову міру її об'єктивності («переоцінка», «адекватна оцінка», «недооцінювання»). Відповідність дитячої самооцінки значною мірою визначає специфіка діяльності, наочність її результатів, знання про власні уміння і досвід їхньої оцінки, рівнем засвоєння істинних критеріїв

оцінки у конкретній галузі, рівнем домагань дитини у тій чи іншій діяльності. Так, молодші школярі успішніше дають адекватну самооцінку намальованому малюнку чи виробу на конкретну тему, ніж своє становище у системі особистісних стосунків. З'ясовано, що статус, становище дитини у групі однокласників суттєво впливає на самооцінку дитини.

Глухі молодші школярі, у формуванні самооцінки, дещо відстають від чуючих дітей, виявляючи риси властиві чуючим дошкільникам. Самооцінка глухих дітей 7–11 років нестійка, залежить від ситуації, від оцінок їхньої навчальної діяльності, окремих поступків учителями і вихователями.

Самооцінка глухих школярів суттєво поліпшується протягом навчання у школі. Спочатку глухі діти навчаються адекватно оцінювати власні окремі дії і поступки, потім окремі знання і вміння. До старшого шкільного віку з'являється розуміння, що оцінювати себе слід в сукупності поступків, знань, умінь і стосунків з навколишніми людьми, відіграє роль і ставлення до моральної поведінки. Загалом, глухим підліткам властива переоцінка власних можливостей, ніж недооцінка. Це може проявлятися, наприклад, під час порівняння власних спортивних досягнень з досягненнями всесвітньо відомих хокеїстів (дослідження Т.Н.Прилепської). Глухі старшокласники (16–18 років) оцінюють себе адекватніше, ніж підлітки. При цьому у деяких з них, частіше у дівчат, має місце підвищена самокритичність.

Дещо своєрідним є ставлення глухих школярів до інших людей. Так, глухі діти молодшого шкільного віку і в 11 років ставляться до інших людей ситуативно. Школярі з нормальним слухом починають оцінювати внутрішній світ дорослих, дають їм диференційовану оцінку вже з 9 років. Під впливом дорослих глухі діти з осудом ставляться до невстигаючих у школі ровесників. Вони не люблять забіяк, жадібних, їм подобаються ті, хто віддає свої речі іншим, ділиться ласощами, акуратно одягається.

У глухих дітей до початку середнього шкільного віку (11–12 років) починають зароджуватися товариські стосунки. Однак, на початку вони вважають друзями тих дітей, з якими граються, щось разом роблять.

Для підлітків (11–15 років), так само як і для молодших школярів, значимі такі особистісні якості: відмінне навчання, добра поведінка. Ще більше, ніж в молодшому шкільному віці, підліткам подобаються люди з гарним зовнішнім виглядом, модно одягненні. Позитивною якістю у людей глухі підлітки називають вміння добре розмовляти. Вони прагнуть налагодити міжособистісні стосунки з дорослими людьми. У них викликають повагу учні, які допомагають дорослим, самі з охотою і ретельно виконують доручення, беруть активну участь у суспільнокорисній праці, виконують роботу в їдальні, шкільних майстернях. Прискіпливо слідкують за тим, як дорослі оцінюють поступки і поведінку однокласників. Позитивно оцінюють працелюбство.

У глухих учнів розуміння товариських стосунків поглиблюється до 13–15 років. Підліток вбачає у ровеснику не лише партнера по грі, він починає

цінувати товариша як співучасника суспільно корисної праці. У цьому віці усвідомлюються внутрішні якості друга — доброта, турбота про іншого, готовність йому допомогти.

Ставлення до інших людей стає змістовнішим у глухих старших школярів (16–18 років). Юнаки і дівчата цінують у людях організаторські здібності, розум, винахідливість, вміння швидко і правильно приймати рішення, схильність до читання книг, газет; інтерес до політики, міжнародних подій. Позитивно оцінюється вміння добросовісно працювати, робити корисне своїми руками, досягнуті успіхи у спортивних змаганнях та іграх. Вони також цінують спільність інтересів, можливість обмінятися думками, дорожать своїми друзями, хочуть продовжити з ними навчання і роботу після закінчення школи.

Таким чином, у глухих школярів протягом шкільного віку значно розширюються і поглиблюються стосунки з іншими людьми. Це сприяє розвитку міжособистісних стосунків, росту свідомості, моральної поведінки глухих учнів і випускників школи.

Для розуміння особистості глухих дітей важливо охарактеризувати їхні інтереси, схильності і здібності. Інтереси глухих дошкільників і школярів досліджувала Н. Г. Морозова.

У молодшому шкільному віці (7–10 років) у глухих дітей виявляється найбільший інтерес і схильності до різних ігор і спортивних занять (катання на лижах, ковзанах, занять гімнастикою, бігом, стрибками тощо). Навчальна діяльність захоплює зовнішнім боком (перебування в класній кімнаті, виконання різних навчальних завдань). При цьому діти, зазвичай, ставляться до всіх навчальних предметів однаково.

На початку середнього шкільного віку (11–13 років) учні продовжують віддавати перевагу різним іграм і спортивним заняттям. Окрім того, виникають інтереси до відвідування кіно, театру, малювання, танців. Виявляється диференційоване ставлення до навчальних предметів. Одні віддають перевагу математиці, інші — читанню або заняттям трудовою діяльністю.

У глухих учнів 13–15 років і особливо у 16–18 років зростає інтерес до літератури, географії, біології і знижується до математичних наук. Це пов'язано з труднощами засвоєння таких абстрактних предметів як алгебра і геометрія, через недорозвинення понятійного мислення і дуже часто внаслідок недостатнього вивчення математики у початковій школі.

Отже, формування здібностей у глухої дитини відбувається за загальними законами дитячого психічного розвитку. Дефект слуху обмежує її розвиток лише в тому, що у неї не можуть бути сформовані здібності, які ґрунтуються на достатньо розвиненому слуху і мовленні (музичні здібності, ораторське мистецтво та ін.). Однак, труднощі мовленнєвого спілкування, недоліки розвитку мовлення, уповільненість формування понятійного мислення, породжують особливості розвитку усіх здібностей, які можуть успішно розвиватися лише

при поповненні тих ланцюжків у психічному розвитку, які залишилися недорозвиненими. Тому дорослі мають глибоко розуміти особливості психічного розвитку дитини з порушенням слуху, шляхи компенсації її дефекту, таким чином, забезпечити індивідуальний підхід до дитини, потенційно багато до чого здатної.

Навчальна діяльність і особистість школяра з порушеннями мовлення

Початок шкільного навчання ставить перед дитиною низку вимог, які пов'язані з новою для неї роллю учня та навчанням. Готовність до навчання виявляється у бажанні вчитися, брати на себе відповідальні обов'язки учня, керуватися учнівськими правилами. Крім мотиваційної готовності до шкільного навчання, перебування в школі вимагає достатнього рівня розвитку довільності поведінки, тобто здатності підпорядковувати свої дії вимогам певної ситуації, керуватися не лише бажанням «я так хочу», а й розумінням «треба», «потрібно», уміння прикладати вольові зусилля для виконання навчальних завдань, визначених учителем.

На початку навчання у дітей з порушенням мовлення шестирічного віку ці компоненти готовності до шкільного навчання несформовані (І. Мартиненко). Найчастіше школа приваблює дитину зовнішніми атрибутами шкільного життя — шкільною формою, рюкзаком, або тим, що у школі навчаються старші друзі, брат чи сестра. Має місце низький рівень довільності, внаслідок чого дітей важко залучати до роботи — за вказівкою учителя виконувати те чи інше завдання, дотримуватися шкільного режиму.

З перших днів перебування в школі у частини дітей з порушенням мовлення виявляються труднощі у навчанні зумовлені особливостями їх працездатності. Розлади працездатності можуть бути наслідком незрілості чи ослабленості психічних процесів. При цьому нервові процеси бувають надмірно виснажливими, інертними, неврівноваженими. Дитина з такою нервовою системою дуже швидко стомлюється від будь-якого інтелектуального навантаження. В стані втоми вона не може засвоювати не лише нові знання, а й впоратися з тим завданням, яке перед цим виконувала досить успішно. Крім того, у дітей можуть спостерігатися і періодичні коливання працездатності без видимих зовнішніх причин. Тоді діти стають особливо малопродуктивними як у засвоєння, так і відтворенні навчального матеріалу.

У частини дітей тривалий час можуть спостерігатися особливості поведінки внаслідок підвищеної розгальмованості або навпаки, загальмованості нервових процесів. Так, на початку уроку гіпердинамічна дитина може уважно слухати вчителя, відповідати на поставлені запитання, а потім стає неуважною, втрачає інтерес до того, що відбувається у класі — починає займатися сторонніми справами: малює у зошиті, лізе під парту, відволікає сусідів, може вставати і ходити кімнатою.

У дітей з гіподинамічним синдромом особливості емоційної сфери: боязливість, уповільненість, нерішучість, схильність до фіксації на неприємних

переживаннях, проявляються вже з перших днів перебування у школі. Першокласник важко звикає до шкільних умов. На уроках рідко піднімає руку навіть тоді, коли знає правильну відповідь. Біля дошки розгублюється, відповідає тихо і незрозуміло. Незадовільні оцінки, суворі зауваження вчителя викликають у нього сльози. Через уповільненість, невпевненість він пізніше за інших дітей виконує завдання, постійно потребує підтримки та схвалення вчителя.

Протягом першого року навчання у спеціальній школі у дітей підвищується працездатність, переважає оптимальний рівень емоційного реагування, знижується схильність до стресових станів. Позитивна динаміка психічних процесів відбувається внаслідок адаптації до шкільного режиму, нормалізації взаємовідносин в колективі ровесників. Все це позитивно впливає на емоційно-особистісні якості дітей.

Як свідчать дослідження (Л.М. Шипіцина, Л. С. Волкова) молодші школярі з порушенням мовлення, на відміну від своїх ровесників з нормальним розвитком, тривалий час залежніші від дорослих, для них притаманна пасивність, спонтанність поведінки (часто не можуть пояснити своїх вчинків). У переважній більшості дітей домінують негативні емоції і підвищена схильність до стресових станів.

Формування особистості дитини з важкими порушеннями мовлення в колективі однолітків досліджувалося О. Н. Усановою, О. О. Слинько. Дослідниками було з'ясовано, що в 1–2 класах школи для дітей з порушеннями мовлення стан дитини в колективі повністю залежить від оцінки вчителя. Учні 1–2 класів не чітко усвідомлюють своє ставлення один до одного (воно формується лише до третього класу). На початку навчання діти не можуть обґрунтувати — чому вони симпатизують тому або іншому учневі. В цьому віці провідним чинником формування критеріїв позитивного або негативного ставлення дітей один до одного є вимоги, що висуває вчитель у процесі навчально-виховної роботи в класі, його оцінка діяльності дитини.

Суттєвим чинником у визначенні взаємостосунків є мотив допомогти один одному. У більшості випадків учні 1–3 класів правильно сприймають й оцінюють своїх однокласників, їх стан в колективі, хоча це, зазвичай, залежить від впливу вчителя. Водночас, уявлення дитини про саму себе («Я-образ»), часто не відповідає дійсності. Діти недостатньо критично оцінюють свої можливості, зазвичай, переоцінюють їх. Особистісна характеристика не співпадає з самооцінкою, численні риси власного характеру діти не помічають і не оцінюють. Найчастіше, увага не фіксується на негативних рисах, а позитивні якості переоцінюються. В цьому виявляється тенденція характеризувати власний образ наближено до ідеального. В числі таких нефіксованих особливостей є порушення мовлення. У процесі дослідження самооцінки з'ясовано, що порушення мовлення перебуває поза увагою дітей.

Таким чином, у школярів з порушенням мовлення має місце недостатня критичність у «погляді на себе» порівняно з «поглядом на інших». Співвідношення самооцінок учнів з оцінками, які їм дає вчитель свідчить — незначна

частина учнів адекватно оцінює свої навчальні здібності, решта — їх переоцінює. До 3 класу самооцінка учнів стає реальнішою. Це свідчить, що з віком самооцінка у дітей з порушенням мовлення майже наближається до норми.

Порівняльний аналіз самооцінки учнів мовленнєвої і загальноосвітньої школи показав її однотипність для учнів третіх класів обох категорій. Учні 1–3 класів схильні до переоцінки своїх можливостей за всіма параметрами. Цей стан відповідає віковій нормі. Отже, переоцінка своїх можливостей на початку навчання є віковою закономірністю в онтогенезі особистості дітей з порушенням мовлення.

У молодших школярів з порушенням мовлення рівень домагань, зокрема — реакція школярів на неуспіх, є нетиповою для норми. Так, у процесі виконання експериментальних завдань частина школярів після вдало зроблених вправ, бралася виконувати не складніші, а простіші завдання. Це свідчить про розвиток захисної реакції — прагнення підтримувати успіх навіть на заниженому рівні. Таким чином у дітей створення психологічної комфортності відбувається на під ґрунті заниженого рівня домагань.

Співставлення соціометричного статусу учнів, що охоплює поведінку, успішність у навчанні, ступінь дефекту, свідчить про певну залежність між цими показниками. Серед учнів, які займають благополучну позицію, більша половина має порівняно добре розвинене мовлення й успішно навчається. Поміж них немає невстигаючих й тих, що мають незадовільну поведінку. В групі неблагополучних дітей переважають невстигаючі, а також діти з незадовільною поведінкою. Таким чином, особливості взаємовідносин, пов'язані зі ступенем складності дефекту наступні: діти, що займають достатнє місце в системі особистісних взаємовідносин, зазвичай, мають порівняно добре розвинене мовлення. Поміж учнів, становище яких в колективі оцінюється як неблагополучне, є діти з позитивними якостями особистості, відмінною поведінкою. Однак вони мають порівняно важкий мовленнєвий дефект. Деякі діти з цієї групи, яким притаманна низка позитивних характеристик (урівноваженість, критичність, чесність, доброта) могли б бути лідерами. Однак цьому заважає складність мовленнєвого дефекту. Найнеблагополучнішими в колективі однолітків є діти з тяжким ступенем порушення мовлення. Найчастіше вони ізольовані — не беруть участь в колективних іграх, в обговоренні поведінки своїх однолітків. Діти або замикаються в собі, або проявляють негативну поведінку, внаслідок чого ще більше відштовхують від себе ровесників.

Отже, в умовах мовленнєвої школи діти не висловлюють свого відношення до мовленнєвого дефекту, не роблять його предметом обговорення й уваги. Однак мовленнєвий дефект впливає на розвиток рівня домагань, таким чином на формування особистості в цілому.

Усвідомлення мовленнєвого дефекту, фіксованість на ньому, вивчалася у дітей із заїканнями (С.С.Ляпідевський, С. І. Павлова, В.И.Селівестров, Л. О. Зайцева), й осіб з розладами мовлення (О. С. Орлова, Л. Є. Гончарук).

Дослідники виділяють три варіанти емоційного відношення осіб, які заїкаються до свого дефекту: байдуже, помірно-стримане, безнадійно-розпачливе й три варіанти вольових зусиль боротьби з ним: відсутня, має місце, перероджується у нав'язливі дії і стан.

В.И.Селівестров виділив наступні ступені фіксування дітей на своєму дефекті:

- нульова ступінь фіксування на своєму дефекті. Діти не відчують власної неповноцінності, внаслідок недоліків мовлення, й не помічають їх. Вони охоче контактують з однолітками й дорослими, знайомими й незнайомими людьми. При цьому у них немає натяку на ніяковість або на образу;
- помірна ступінь. Діти переживають власний дефект, всіляко маскують його, вдаючись до хитрощів. Однак усвідомлення дітьми недоліку не призводить до постійного відчуття власної неспроможності, коли кожний крок і кожний поступок оцінюється через призму власного дефекту.
- виразна ступінь. Діти постійно фіксуються на власному мовленнєвому дефекті, болюче переживають його, свою діяльність оцінюють з позиції власних мовленнєвих невдач. Їм притаманне заглиблення у хворобу, самоприниження, хворобливе уявлювання, нав'язливі думки і виразний страх мовлення.

Розлади особистісної сфери дітей з порушенням мовлення негативно впливають на їхню навчальну діяльність, часто призводять до порушення поведінки і соціальної дезадаптації. Тому важливою є психопрофілактика і вчасна психокорекція особливостей емоційно-особистісного розвитку цієї категорії дітей.

Додатки

Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» ґрунтується на партнерстві освітніх, урядових і громадських організацій, які об'єднують свої зусилля заради розбудови інклюзивної моделі освіти в Україні, в основі якої лежить соціальний підхід, гендерна рівність, передача знань та дотримання прав людей з наголосом на освітні питання.

Фактором позитивного впливу проекту на розбудову інклюзії в Україні є системний підхід, який охоплює найважливіші сфери: політику, освіту та громадянське суспільство на національному, регіональному та місцевому рівнях.

У **сфері політики** проект спрямовує свої зусилля на внесення змін в чинні законодавчі та нормативні документи та розробку нових законодавчих і нормативних документів, використовуючи галузевий та міжгалузевий підхід на національному, обласному та місцевому рівнях.

В **освітній сфері** проект розвиває інклюзивну практику на рівні загально-освітнього навчального закладу, забезпечуючи педагогів, адміністраторів шкіл, батьків знаннями та вміннями, які сприяють досягненню успіху всіма дітьми; сприяє змінам у системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів; формує новий підхід управління закладом освіти в умовах інклюзивного навчання.

У **секторі громадянського суспільства** проект ставить за мету розширення руху «Школа одна для всіх!» шляхом розбудови спроможностей батьків дітей з особливими потребами*, батьківських і громадських організацій, партнерства з державними установами, тим самим сприяючи розбудові інклюзивного суспільства, в якому цінується кожна особистість незалежно від стану здоров'я, особливих потреб, інвалідності, віку, статі тощо.

Реалізація проекту стала можливою за підтримки уряду Канади шляхом його фінансування Канадською агенцією міжнародного розвитку (CIDA) та партнерської співпраці ряду канадських та українських організацій: Канадського центру вивчення інвалідності (м.Вінніпег, Канада), Університету Грента МакЮена (м.Едмонтон, Канада), Національної Асамблеї інвалідів України, Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, Всеукраїнського фонду «Крок за кроком».

Пілотними регіонами проекту обрано Львівську область та АР Крим.

** У рамках проекту дана категорія охоплює всіх учнів, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми, в тому числі дітей з особливостями психофізичного розвитку, дітей з інвалідністю та дітей із соціально-вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків).*

Основі принципи та переконання проекту:

Як зазначено вище, проект розглядає розбудову інклюзії як системний процес, який спрямовано на задоволення права кожної дитини на якісну, доступну освіту за місцем проживання та задоволення її спеціальних освітніх потреб під час навчального процесу та реалізацію всіх необхідних сфер у повсякденному житті дитини з особливими потребами.

Ключовим акцентом проекту є перехід до розуміння того, що проблемою є не дитина — проблема полягає в системі, в перенесенні акценту з визначення медичних діагнозів на усунення соціальних проблем. Що в свою чергу впливає на розуміння інвалідності, не як міри втрати здоров'я, а як процесу взаємодії між людиною з інвалідністю та перешкодами у стосунках із середовищем, які заважають повноцінній і дієвій участі в житті суспільства на рівні з іншими (*Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю* **).

Отже, **інклюзія розглядається проектом** як процес реалізації права на освіту дітей з особливими потребами та різнобічного сприяння цьому процесу на рівні класу, школи, родини, громади, держави в цілому.

Для більш широкого інформування громадськості з різних питань розбудови інклюзивного простору проектом обрані різні технології, які охоплюють питання практики, політики, громадянського суспільства: проведення семінарів, тренінгів, конференцій, форумів, проведення інформаційних компаній, акцій, розробка інформаційних матеріалів, навчальних курсів, видання практичних посібників, проведення наукових досліджень та публікація їх результатів, розміщення матеріалів із питань інклюзії та дотичних сфер на сторінках веб-сайту проекту www.education-inclusive.com, які розраховані на педагогів, батьків, громадських діячів, фахівців будівельної, транспортної, медичної, соціальної сфери, керівників освітньої та інших галузей, парламентарів та всіх небайдужих до питань освіти в Україні.

Ольга Красюкова-Еннз, директор проекту

Юлія Найда, національний координатор проекту в Україні

** *Ратифікована Україною Конвенція ООН про права інвалідів використовує термін «інваліди», що відображає медичний підхід до питання інвалідності. В рамках проекту документ має назву «Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю».*

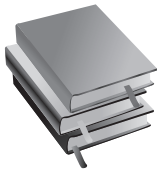
Список посилань

1. Амонашвили Ш. А. Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности. // *Вопр. психологии* — 1975.— № 4.
2. Белопольская Н. Л. Роль учебных и игровых мотивов в структуре деятельности детей с задержкой психического развития // *Новые исследования в психологии*. — 1975. — № 1. — С. 45–54.
3. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка.// *Изучение мотивации поведения детей и подростков.*/Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежной. — М., Педагогика, 1972.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991.
5. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирования умственных действий и понятий». — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965.
6. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — СПб: Питер, 2004.
7. Дети с задержкой психического развития /Под ред. Власовой Т. А., Лубовского В. И., Цыпиной Н. А. — М.: Педагогика, 1984.
8. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся /Под ред Н. М. Стадненко. — К.: Освіта, 1991.
9. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. — М.: Дом педагогики, 1996.
10. Еремеева В. Дошкольник становится школьником: [Психофизич.особенности первоклассников] / В.Еремеева// *Начальная школа (Первое сентября)*. — 2005. — 16–31авг. (№ 16).
11. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие. М.: Логос, 2007.
12. Єременко І. Г. Готовність учнів допоміжної школи до навчання. — К., 1997.
13. Ильина Т. А. Педагогика. М., 1984.
14. Ілляшенко Т. Д. Питання психолого-педагогічної типології дітей із затримкою психічного розвитку // *Нива знань, ч. І. Дніпропетровськ.*, 1999. — С. 64–65.
15. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. — Минск, 1993.
16. Зотов Ю. Б. Организация современного урока. — М., 1984.
17. Клайн П. Введение в психометрическое программирование: Справочное руководство по конструированию тестов. — Киев: ПАН Лтд, 1994.
18. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. — Київ, — 2004.
19. Марковская И. Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития (по материалам доклада на конференции, посвященной 80-летию К. С. Лебединской) / *Дефектология*. — № 3.— 2006.
20. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М.: Просвещение, 1983.
21. Мартиненко І. В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання. — Дис...канд. психол. наук: 19.00.08. — К., 2007
22. Михалевская Г. И. Основы профессиональной педагогической грамотности. — СПб.: Изд-во «ЭГО», 2001.
23. Подласый И. П. Диагностика и экспертиза педагогических проектов. — Киев, 1998.
24. Портфолио в профильном обучении (Анализ зарубежного опыта). Новикова Т. Г., Пинская М. А., Прутченков А. С., Федотова Е. Е. / *Профильная школа*, 2005.— № 5 С. 46–48.
25. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. — К.: Генеза, 1999. — 368 с

26. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. — К.: Актуальна освіта. — 2005.
27. Симановський А. Э. Безотметочное обучение: возможности и пути реализации. // Начальная школа плюс До и После. — 2003.— № 6.
28. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.
29. Тарасун В. Якісний, рівневий та поелементний підходи до оцінювання знань учнів. //Дефектологія. — № 4. — 2001.— С. 2–6.
30. Хохліна О. П. Удосконалення змісту навчання та особливості оцінювання навчальних досягнень учнів допоміжної школи. // Дефектологія — 2002. — № 3. — С. 9–13.
31. Чельшкова М. Б. Адаптивное тестирование в образовании (теория, методология, технология). — М.: ИЦПКПС, 2001.
32. Цукерман Г. А. и др. Оценка без отметки. Москва — Рига, «Эксперимент», 1999.
33. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного образования. — М.: Сентябрь, 2000.
34. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов. — М.: Логос, 1994.
35. Foreman P.J. Integration and Inclusion in Action, Sydney: Harcourt Brace & Company 2001.
36. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. /Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom. Routledge Falmer, London and New York, 2005.

Анотації навчальних курсів і посібників, розроблених та виданих у рамках канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

матеріали розміщено на сайті www.education-inclusive.com



НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ВСТУП ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»

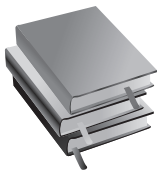
Колупаєва А. А., Єфімова С. М.

Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти», базується на матеріалах сучасних наукових світових досліджень з інклюзивного навчання, зокрема канадських науковців. Мета курсу — висвітлення філософських, нормативно-правових та організаційних засад інклюзивної освіти. Курс обсягом 18 годин, розроблено на модульній основі та складається з двох модулів.

Модуль 1 — «Основні положення інклюзивної освіти» охоплює теми: інклюзивна освіта як модель соціального устрою: генезис, понятійно-термінологічні визначення та основні принципи; інклюзія як стратегія міжнародного законодавства; українське освітнє законодавство та нормативно-правові акти в галузі спеціальної та інклюзивної освіти; особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні, ресурсні можливості спеціальної освіти.

Модуль 2 — «Інклюзивна освіта — від основ до практики» охоплює теми: передумови для забезпечення успішної інклюзії; батьки та інклюзія; корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання; співробітництво та основні принципи командного підходу; особистісно-орієнтована модель навчання в інклюзивній освіті; освітні технології та інноваційні методики викладання, модифікація та адаптація курикулуму; диференційоване викладання — задоволення потреб усіх учнів; індивідуальне та стандартизоване оцінювання в інклюзивному класі; сутність та завдання індивідуального та стандартизованого оцінювання учнів, складання портфоліо; розвиток міжособистісних стосунків в учнівському колективі; роль педагога у впровадженні інклюзивної освіти; педагоги як провідники змін в шкільній системі.

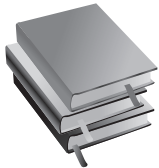
Складовою частиною курсу є посібники.



ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ПОЧАТКОВА ЛАНКА. ПУТІВНИК ДЛЯ ПЕДАГОГІВ

Колупаєва А. А., Таранченко О. М.

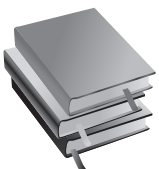
Навчально-методичні матеріали висвітлюють особливості розвитку, навчання та виховання дітей з найскладнішими порушеннями психофізичного розвитку (порушеннями слуху, зору, дітей із церебральним паралічем); методичні рекомендації щодо адаптації та модифікації навчального середовища; методичні прийоми, що уможливають забезпечення навчальних потреб таких учнів в інклюзивних умовах загальноосвітнього закладу, специфіку роботи з батьками таких школярів і фахівцями; поради стосовно корисних ресурсів, що сприятимуть удосконаленню інклюзивної практики.



ПУТІВНИК ДЛЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК У 9 КНИГАХ

Авторський колектив: Колупаєва А. А., Таранченко О. М., Литовченко С. В., Борщевська Л. С., Жук В. В., Сак Т. В., Марчук Т. Ф., Прохоренко Л. І., Вавіна Л. С., Гудим І. М., Мерсіянова Г. М., Марчук Н. О., Чеботарьова О. В., Сухіна І. В., Скрипник Т. В., Рібцун Ю. В.

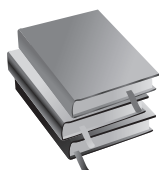
Навчально — методичні матеріали висвітлюють особливості розвитку, навчання та виховання дітей з особливими потребами; методичні рекомендації щодо забезпечення навчальних потреб таких учнів вдома та в інклюзивних умовах загальноосвітнього закладу; поради батькам стосовно взаємодії з учителями та фахівцями, обстоювання інтересів своїх дітей.



ПОСІБНИК «ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЇХ НАВЧАННЯ»

Колупаєва А. А., Савчук Л. О.

Зміст посібника складають науково-теоретичні та методичні матеріали до курсу «Вступ до інклюзивної освіти». Особлива увага приділяється концептуальним засадам інклюзивної освіти; практичним аспектам її впровадження на теренах України; питанням надання корекційно-розвивальних послуг дітям з особливими освітніми потребами.



НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ІНДИВІДУАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»

Сак Т. В.

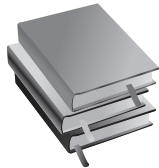
Навчальний курс є важливою складовою в системі курсів з інклюзивного навчання у закладах післядипломної педагогічної освіти. Мета курсу — надання педагогам знань щодо питань контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі.

Курс, обсягом 18 годин, розроблено на модульній основі та складається з трьох навчальних модулів.

Модуль 1 — «Контроль й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі» охоплює теми: завдання індивідуального контролю та оцінки навчання учня з особливими освітніми потребами; критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з різними типами порушень психофізичного розвитку; особливості безбального оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами у першому класі; якісні показники індивідуального оцінювання; технологія портфоліо.

Модуль 2 — «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» охоплює теми: індивідуальний навчальний план, як основа оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами; механізми складання індивідуального навчального плану; викладання й оцінювання на основі індивідуального навчального плану.

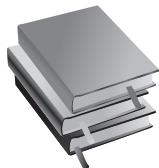
Модуль 3 — «Індивідуальне оцінювання розвитку соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» охоплює теми: соціальна компетентність (соціальні уміння); соціальна компетентність (соціальні уміння) та особистість дитини з особливостями психофізичного розвитку; індивідуальне оцінювання соціальних вмінь учнів з особливими освітніми потребами; командний підхід до формування соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами.



Складовою частиною курсу є **НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК «ІНДИВІДУАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»**

Сак Т. В.

У науково-методичному посібнику представлено відомості, які висвітлюють зміст кожного з трьох модулів навчального курсу. Розглядаються особливості контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі; індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, на основі індивідуального навчального плану; індивідуальне оцінювання розвитку соціальної компетентності учнів в інклюзивному класі.



НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»

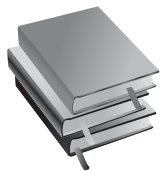
Таранченко О. М. , Найда Ю. М.

Курс «Диференційоване викладання в інклюзивному класі» базується на матеріалах сучасних світових наукових досліджень з інклюзивного навчання, зокрема канадських науковців. Мета курсу — формування професійних компетенцій педагога щодо використання технологій диференційованого викладання в умовах інклюзивного навчального закладу; розширення психолого-педагогічних знань та вдосконалення фахових умінь для побудови навчально-виховного процесу, спрямованого на надання якісної освіти всім учням.

Курс, обсягом 18 годин, розроблено на модульній основі та складається з двох навчальних модулів.

Модуль 1 — «Диференційоване викладання: забезпечення систематизованого підходу до навчання з урахуванням відмінностей учнів з особливими потребами» охоплює теми: основи диференційованого викладання; етапи планування диференційованого викладання.

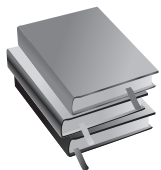
Модуль 2 — «Реалізація підходів диференційованого викладання в інклюзивному класі» охоплює теми: взаємозв'язок і взаємообумовленість диференційованого викладання та оцінювання; технології диференційованого викладання — адаптації та модифікації змісту, процесу, продукту, середовища; планування уроків — аналіз курикулуму та методів викладання; організація роботи учнів на уроці та врахування індивідуальних особливостей в розмаїтому учнівському колективі.



Складовою частиною курсу є **НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК «ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ. ВІДПОВІДАЮЧИ НА ПОТРЕБИ ВСІХ УЧНІВ»**

Таранченко О. М., Найда Ю. М.

У посібнику представлено теоретичні та навчально-методичні матеріали до курсу «Диференційоване викладання в інклюзивному класі. Відповідаючи на потреби всіх учнів». Особлива увага приділяється технології диференційованого викладання, особливостям організації роботи учнів на уроці з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, специфіці планування уроків на основі аналізу курикулуму та добору методів викладання.



НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ПРОФЕСІЙНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ»

Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В.

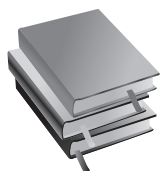
Курс «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» тісно пов'язаний з курсами «Вступ до інклюзивної освіти», «Оцінювання в інклюзивному класі», «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Лідерство та інклюзивна освіта». Він є органічною складовою цілісного блоку теоретико-методологічних та навчально-методичних основ інклюзивного навчання, що дає змогу опанувати ключові поняття та вміння, технології, стратегії, навички співпраці з фахівцями, ширшою спільнотою, організувати спільну роботу на основі рефлексивного діалогу як засобу професійного вдосконалення тощо. Подана інформація базується на матеріалах канадських, європейських та вітчизняних досліджень.

Курс, обсягом 18 годин, розроблено на модульній основі та складається з трьох навчальних модулів.

Модуль 1 — «Науково-методичні основи професійного співробітництва в інклюзивній школі» охоплює теми: професійне співробітництво — сучасна тенденція організації освітнього процесу; психолого-педагогічні особливості професійного співробітництва.

Модуль 2 — «Організація професійного співробітництва в інклюзивній школі» охоплює теми: індикатори розвитку професійного співробітництва; «бар'єри» в розвитку професійного співробітництва.

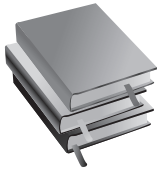
Модуль 3 — «Стратегія і тактика використання професійного співробітництва в інклюзивній школі» охоплює теми: специфіка співробітництва різних фахівців в інклюзивній школі; співробітництво фахівців як інструмент реалізації диференційованого та індивідуального підходів в інклюзивному класі; професійне співробітництво в різних навчальних умовах; співпраця фахівців інклюзивної школи з батьками.



Складовою частиною курсу є **НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК «ПРОФЕСІЙНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ»**

Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В.

У посібнику представлено теоретичні та навчально-методичні матеріали до курсу «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі». Представлені матеріали дозволяють глибше зануритися в коло питань якісно нового рівня побудови виробничих взаємовідносин, надзвичайно важливих для інклюзивного середовища. Користувачі знайдуть відповіді на питання стосовно сутності поняття «професійне співробітництво»; концептуальних засад його виникнення; психолого-педагогічних особливостей діяльності співробітництва; основних індикаторів його розвитку та перешкод, що виникають в процесі його становлення; специфіки співробітництва фахівців та ширшої спільноти в різних навчальних умовах.



НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ЛІДЕРСТВО ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА»

Єфімова С. М., Королюк С. В.

Курс «Лідерство та інклюзивна освіта» містить матеріали з менеджменту інклюзивної освіти та складається з двох модулів. Зміст модулів висвітлює питання управління, спрямованого на створення та підтримку діяльності навчальних закладів, які працюють за інклюзивною формою навчання. Мета курсу — формування професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу для успішного впровадження інклюзивної моделі навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Курс, обсягом 18 годин, розроблено на модульній основі та складається з двох навчальних модулів.

Модуль 1 — «Лідерство в освіті» охоплює теми: концепція лідерства; успішне лідерство. Вплив лідерства на навчання учнів.

Модуль 2 — «Розвиток інклюзії в навчальному закладі» охоплює теми: інклюзивна форма освіти та її впровадження у навчальному закладі; формування шкільної культури, орієнтованої на зміни; критичний аналіз ставлення керівника до інклюзії; розвиток співпраці для задоволення потреб учнів.

Складовою частиною курсу є **навчально-методичний посібник «Лідерство та інклюзивна освіта» Єфімова С. М., Королюк С. В.**

У посібнику представлено теоретичні та навчально-методичні матеріали до курсу «Лідерство та інклюзивна освіта». Особлива увага приділяється методологічній основі лідерства, практичним аспектам управління загальноосвітнім навчальним закладом, де впроваджується інклюзивна форма навчання.

Матеріали розроблені в рамках проекту адресовано викладачам і слухачам курсів підвищення кваліфікації закладів післядипломної педагогічної освіти, викладачам і студентам вищих навчальних закладів, науковцям, науково-педагогічним працівникам, педагогам-практикам.

Проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»
www.education-inclusive.com

Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі

Автор:

Сак Тамара Василівна, доктор психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії інтенсивної педагогічної корекції
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

Усі права застережено.

Жодна частина цієї публікації не може бути відтворена
в будь-якому вигляді та будь-якими засобами без попередньої згоди
автора та українсько-канадського проекту
«Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

Розповсюджується безкоштовно

Здано до складання 14.12. 2011. Підписано до друку 28.12. 2011.
Формат 60×84/8. Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура NewtonС
Наклад 300.

Зам. № _____ від _____

Друк СПД ФО «Парашин К. С.»
Свідоцтво №706231 серія ААВ