

УДК 373.21

МРНТИ 14.23.09

DOI 10.51889/2960-1673.2025.82.3.002

¹ Баймуратова А.Т., ² Ахмедиева К.Н., ³ Самиева Г.Б.

к.п.н., в.н.с., Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО), г.Алматы, Республика Казахстан,

77478441455 baimurat_alua@mail.ru

² магистр пед.наук, руководитель научно-методического отдела,

Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО), г.Алматы, Республика Казахстан,

77014138509 ahmedieva66@mail.ru

³ магистрантка КазНПУ им. Абая, методист, Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО),

г.Алматы, Республика Казахстан,

77772309840 gulmira.samiyeva@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ МОНИТОРИНГА УСВОЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ: НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: В статье представлена концептуальная модель мониторинга усвоения специальной учебной программы детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями. Она рассматривается как инструмент педагогического сопровождения, ориентированный на поддержку образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей развития. На основе научно-методологического анализа раскрываются теоретические основания модели, ее структурная организация, практическая реализация, а также возможные риски и ограничения при применении. Особое внимание уделено возможности использования модели в условиях системы специального дошкольного образования Республики Казахстан.

Ключевые слова: специальное дошкольное образование, мониторинг, научно-методологический анализ, индивидуализация, педагогическое сопровождение, дети с ОВЗ, оценка динамики развития.

¹ Баймуратова А.Т., ² Ахмедиева К.Н., ³ Самиева Г.Б.

¹ п.ғ.к., Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-практикалық орталығының жетекші ғылыми қызметкері (РББҰҰБО),

Алматы қ., Қазақстан Республикасы,

77478441455 baimurat_alua@mail.ru

² педагогика ғылымдарының магистрі, ғылыми-әдістемелік бөлімінің меңгерушісі, Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-тәжірибелік орталығы (РБОҰБО), Алматы қ., Қазақстан Республикасы,

77014138509 ahmedieva66@mail.ru

³ Абай, атындағы ҚазҰПУ магистранты. Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-тәжірибелік орталығының әдіскері (РБОҰБО),

Алматы, Қазақстан Республикасы,

77772309840 gulmira.samiyeva@mail.ru

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ МҮГЕДЕКТЕРДІҢ АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ БАҒДАРЛАМАСЫН МЕНГЕРУ МОНИТОРИНГІНІҢ ТҰЖЫРЫМДАМАЛЫҚ МОДЕЛІ: ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ТАЛДАУ

Аңдапта: Мақалада мүмкіндігі шектеулі мектеп жасына дейінгі балалардың арнайы білім беру бағдарламасын меңгеруін бақылаудың тұжырымдамалық моделі берілген. Ол жеке даму ерекшеліктерін ескере отырып, оқу-тәрбие процесін қолдауға бағытталған педагогикалық қолдау құралы ретінде қарастырылады. Ғылыми-әдістемелік талдау негізінде модельдің теориялық негіздері, оның құрылымдық ұйымдастырылуы, практикалық жүзеге асырылуы, сондай-ақ қолданудағы ықтимал тәуекелдер мен шектеулер ашылады. Модельді Қазақстан Республикасының арнайы мектепке дейінгі білім беру жүйесі жағдайында пайдалану мүмкіндігіне ерекше назар аударылады.

Түйін сөздер: арнайы мектепке дейінгі тәрбие, мониторинг, ғылыми-әдістемелік талдау, даралау, педагогикалық қолдау, мүмкіндігі шектеулі балалар, даму динамикасын бағалау.

¹*Baimuratova A.T., ²Akhmedieva K.N., ³Samieva G.B.*

¹*Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education (NNPC RSIO),
Almaty, Republic of Kazakhstan,*

77478441455 baimurat_alua@mail.ru

²*Master of Pedagogical Sciences, Head of Scientific and Methodological Department,
National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive
Education (NNPC RSIO), Almaty, Republic of Kazakhstan,*

77014138509 ahmedieva66@mail.ru

³*master's student at KazNPU named after. Abay, methodologist, National Scientific and
Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education (NSPC RSIO),
Almaty, Republic of Kazakhstan,*

77772309840 gulmira.samiyeva@mail.ru

CONCEPTUAL MODEL FOR MONITORING THE ACQUISITION OF A SPECIAL EDUCATIONAL PROGRAM BY PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES: SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

Abstract: The article presents a conceptual model for monitoring the acquisition of a special educational program by preschool children with disabilities. It is considered as a tool for pedagogical support aimed at supporting the educational process, considering individual developmental characteristics. Based on scientific and methodological analysis, the theoretical foundations of the model, its structural organization, practical implementation, as well as possible risks and limitations in application are revealed. Particular attention is paid to the possibility of using the model in the context of the special preschool education system of the Republic of Kazakhstan.

Keywords: special preschool education, monitoring, scientific and methodological analysis, individualization, pedagogical support, children with disabilities, assessment of development dynamics.

Введение. Педагогическая практика специального дошкольного образования ежедневно ставит перед специалистами сложные и многогранные задачи, особенно в контексте усвоения специальной учебной программы. Дети с ограниченными возможностями – это особая категория воспитанников, для которых даже простые действия, например, кратковременное включение в игровую деятельность, установление зрительного контакта или прохождение по лестнице при физической поддержке, становятся результатом длительной, системной и целенаправленной коррекционно-развивающей работы. В таких условиях освоение программы требует учета множества факторов и не может оцениваться исключительно традиционными педагогическими средствами.

Обычные формы оценки оказываются недостаточными, поскольку динамика развития ребенка с ограниченными возможностями часто проявляется не в стандартных результатах, а в малозаметных, но значимых изменениях в поведении, эмоциональной чувствительности, способности к коммуникации, элементарным навыкам самообслуживания. Эти изменения являются важными индикаторами продвижения по индивидуальному пути развития, на котором строится освоение программы.

Стандартные диагностические процедуры, применяемые в дошкольном образовании, основываются на нормативно-возрастных ориентирах и типичных формах поведения. Однако в условиях развивающей предметно-пространственной среды, характерной для специальных дошкольных организаций образования (спецДОО), такие подходы теряют методологическую обоснованность. Они недостаточно учитывают индивидуальные темпы развития, характер нарушений и разнообразие способов проявления навыков у детей с различными нарушениями. Это приводит к необходимости выработки принципиально нового подхода к оценке эффективности образовательного процесса, т.е. подхода, ориентированного не на сравнение с нормой, а на сопровождение ребенка в его индивидуальном развитии, на фиксацию позитивных изменений и индивидуальных достижений.

В этом контексте особую значимость приобретает мониторинг как инструмент, встроенный в повседневную педагогическую практику. Он включает систематическое наблюдение, анализ и коррекцию образовательной траектории ребенка, органично соединяется с коррекционной работой и позволяет формировать индивидуальные образовательные маршруты. Настоящая статья посвящена научно-методологическому рассмотрению модели мониторинга с акцентом на ее практическую значимость, применимость в профессиональной деятельности педагога и соответствии актуальным задачам специального дошкольного образования в Казахстане.

Материалы и методы исследования. Теоретическую основу исследования составили научные подходы, отражающие специфику педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями:

- культурно-историческая теория Л.С. Выготского, в частности концепция зоны ближайшего развития, позволившая сосредоточиться не только на текущих возможностях ребенка, но и на его потенциальном развитии при поддержке взрослого;
- системно-деятельностный и индивидуально-ориентированный подходы, предполагающие включение наблюдения в естественные ситуации образовательной деятельности;
- принцип функциональной адекватности, ориентирующий педагога на оценку смыслового содержания действия, а не его внешнего соответствия стандарту;
- педагогическая диагностика, рассматриваемая как процесс длительного динамического сопровождения ребенка, а не разовая фиксация результатов.

Для достижения целей исследования были использованы следующие методы:

- теоретический анализ научной литературы по специальной педагогике и мониторингу развития;
- структурно-функциональный анализ модели мониторинга;
- сопоставление с действующими нормативными и методическими документами системы дошкольного образования Республики Казахстан;
- качественный анализ практического опыта применения модели в условиях спецДОО.

Мониторинг в данном контексте рассматривается как непрерывный процесс, встроенный в повседневную образовательную деятельность. Он включает систематическое наблюдение, осмысленную интерпретацию результатов и своевременную корректировку педагогических действий [1,2]. Ключевые характеристики модели – контекстуальность, учет индивидуальных особенностей, процессуальность и практическая значимость –

обеспечивают ее интеграцию в коррекционную работу и делают ее действенным инструментом сопровождения в образовательном процессе.

Предлагаемая концептуальная модель строится на обозначенных методологических основаниях. Ее структура и инструментарий направлены на гибкую адаптацию к различным категориям детей с ограниченными возможностями, позволяют фиксировать даже минимальные положительные изменения и служат основой для построения индивидуального образовательного маршрута [3,4,5].

Результаты исследования и их обсуждение. *Методологические основания модели мониторинга.* Понимание мониторинга как педагогического инструмента, применяемого в специальном дошкольном образовании, требует обращения к его научно-теоретическим основаниям. Концептуальная модель, являющаяся предметом настоящего анализа, не возникла на пустом месте. Она вырастает из целого ряда научных теорий и методологических подходов, сложившихся в специальной педагогике и психологии [6–13].

В отличие от традиционной педагогической диагностики, ориентированной на единичные оценочные процедуры и фиксирующей состояние ребенка в конкретный момент времени, мониторинг в условиях спецДОО представляет собой систематическое, длительное наблюдение, направленное на выявление динамики освоения учебной программы и повышение качества образовательного процесса [1,14]. Если диагностика целесообразна на этапе первичной оценки и планирования коррекционной поддержки, то мониторинг позволяет отслеживать сам процесс развития, учитывая его индивидуальные темпы, направление и особенности проявления. В этом смысле мониторинг сближается с представлениями о педагогической диагностике, изложенными в трудах Л. С. Выготского [15,16], где основным понятием становится зона ближайшего развития.

Именно идея зоны ближайшего развития позволяет педагогу сосредоточиться не только на том, что ребенок умеет в данный момент, но и на том, к чему он потенциально готов при поддержке взрослого. Отсюда вытекает понимание мониторинга как средства прогнозирования, позволяющего выстраивать гипотезы о развитии, планировать коррекционную работу и подбирать индивидуальные образовательные стратегии. Таким образом, мониторинг становится неотъемлемой частью педагогического планирования и сопровождения, выходя за рамки простой фиксации результатов.

Для более глубокого понимания концепции необходимо выделить ключевые методологические основания модели мониторинга, лежащие в основе ее практической реализации:

1. Культурно-историческая теория развития Л. С. Выготского. Мониторинг рассматривается через призму идеи зоны ближайшего развития, что позволяет педагогу ориентироваться не только на актуальный уровень развития ребенка, но и на его потенциальные возможности при адекватной поддержке. Такой подход формирует основу для прогнозирования и индивидуального педагогического сопровождения.

2. Принцип индивидуального подхода. В центре внимания находится не сравнение ребенка с нормативной моделью, а отслеживание его индивидуального пути и динамики развития. Это означает фиксацию продвижения в овладении деятельностью, формировании произвольности, способности к рефлексии и освоению новых форм активности, что особенно важно в контексте специальной учебной программы.

3. Отказ от традиционного подхода «усвоено – не усвоено». Модель требует более гибкого подхода к оценке. Здесь важно понимать, как именно проявляется навык, насколько он устойчив, в каких ситуациях активизируется, нуждается ли ребёнок в помощи. Это позволяет педагогу глубже анализировать процесс развития и адаптировать образовательный маршрут под реальные возможности ребенка.

4. Системно-деятельностный подход. Мониторинг рассматривается как неотъемлемая часть образовательной деятельности. Он организуется внутри повседневных ситуаций: в игре, в бытовых и коммуникативных действиях, в сенсорном взаимодействии [17,18]. Такой подход делает наблюдение естественным, ненавязчивым, эмоционально

комфортным для ребенка и позволяет педагогу гибко управлять образовательным процессом.

5. Анализ условий формирования навыков. Мониторинг включает не только наблюдение за результатами развития, но и оценку условий, в которых формируются навыки: характера взаимодействия со взрослыми, степени доступности среды, типов используемых средств коммуникации, уровня адаптации заданий и материалов. Это усиливает аналитическую составляющую мониторинга и делает его инструментом системного педагогического проектирования.

Таким образом, выбранная модель мониторинга сочетает в себе индивидуально-ориентированный, деятельностный и прогностический подходы, что позволяет не только отслеживать, но и поддерживать процесс усвоения специальной учебной программы в спецДОО. Мониторинг встраивается в ежедневную педагогическую практику и становится неотъемлемым компонентом образовательного процесса и коррекционно-развивающей работы, направленной на обеспечение позитивной динамики в развитии детей с ограниченными возможностями.

Структура модели мониторинга: уровни и их функции. Переходя от теоретических основ к практической реализации мониторинга в специальном дошкольном воспитании и обучении, важно раскрыть структуру его модели. Концептуально она организована по принципу внутренне согласованной иерархии, включающей четыре взаимосвязанных уровня: цели, задачи, принципы и инструменты. Такая архитектура отражает логику коррекционно-педагогической поддержки ребенка с ограниченными возможностями, где каждый уровень формирует основу для следующего и обеспечивает целостность сопровождения в процессе освоения специальной учебной программы.

Первый уровень – цели мониторинга, которые определяют его направленность как средства педагогического сопровождения. Мониторинг помогает зафиксировать и проанализировать, как ребенок усваивает специальную учебную программу: какие шаги он уже сделал, в каких сферах наблюдается затруднение, каков характер динамики, и насколько эффективна реализуемая коррекционная работа. Это не просто фиксация достижения результата, а отслеживание самого процесса продвижения – вовлеченности, активности, взаимодействия ребенка с окружающими в образовательной среде.

Второй уровень – задачи мониторинга, которые конкретизируют, что именно подлежит наблюдению и анализу в ходе образовательного процесса. Задачи охватывают ключевые направления развития, имеющие значение для усвоения программы детьми с ограниченными возможностями: познавательную, коммуникативную, социально-эмоциональную, двигательную и творческую сферы. Особенность данной категории воспитанников – в неравномерности развития, вариативности проявлений и зависимости навыков от условий. Поэтому задачи мониторинга направлены не просто на фиксацию факта усвоения навыка, а на его качественное проявление: в какой форме он возникает (спонтанно или по заданию), насколько стабилен, и в какой степени ребенок нуждается в поддержке.

Третий уровень – принципы мониторинга, определяющие подходы к его реализации в образовательной среде. К ним относятся: систематичность и регулярность наблюдений, их естественное встраивание в повседневную деятельность, согласованность работы специалистов, вариативность методов и уважительное, бережное отношение к индивидуальности ребенка. Наблюдение проводится ненавязчиво, в привычной для ребенка обстановке, через совместную игру, коммуникацию, бытовые и сенсорные действия. Это позволяет сохранить эмоциональный комфорт воспитанника и одновременно обеспечить достоверность наблюдаемых проявлений.

Четвертый уровень – инструменты мониторинга, обеспечивающие практическую реализацию наблюдений. Это шкалы, поведенческие индикаторы, уровни проявления навыков, которые адаптированы под различные категории детей с ограниченными возможностями. Инструментарий модели гибок и ориентирован на широкий спектр форм

коммуникации и активности: речевые и неречевые проявления, жесты, мимика, двигательные и сенсорные реакции. Особое внимание уделяется тому, выполняет ли ребенок задания самостоятельно, с частичной или полной поддержкой, что имеет решающее значение для планирования последующих педагогических действий.

Таким образом, модель мониторинга выстраивается по логике педагогического планирования, где:

- цели задают общее направление и смысл наблюдения;
- задачи конкретизируют его содержание;
- принципы определяют этические и организационные рамки процесса;
- инструменты позволяют реализовать мониторинг в контексте повседневной образовательной деятельности.

Такой подход позволяет интегрировать наблюдение в структуру специальной учебной программы, избегая фрагментарности и формального подхода. Мониторинг становится органичной частью коррекционно-развивающей работы, направленной на поддержку каждого ребенка в его индивидуальном образовательном маршруте.

От модели к практике: как работает мониторинг. После раскрытия целей, задач, принципов и инструментов модели мониторинга необходимо рассмотреть, как она реализуется в педагогической практике. Это означает переход от теоретических положений к конкретным действиям, сопровождающим процесс усвоения специальной учебной программы детьми с ограниченными возможностями. Практическая значимость модели определяется ее применимостью в условиях повседневной работы педагога, а также ее способностью интегрироваться в структуру образовательного процесса.

Во-первых, модель выстроена на основе дифференцированного подхода к организации наблюдений. Для каждой категории детей с ограниченными возможностями (с нарушениями слуха, зрения, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра или со сложными (множественными) нарушениями развития) предусмотрены поведенческие индикаторы. Они отражают особенности проявления навыков в рамках усвоения программы и позволяют учитывать реальные ресурсы и индивидуальные траектории каждого ребенка. Такой подход принципиально отличается от применения единых стандартов, характерных для общего образования, и обеспечивает более точное, уважительное понимание развития воспитанников.

Во-вторых, в модели предусмотрена многоуровневая шкала оценки (от 1 до 5), позволяющая отразить не только наличие или отсутствие навыка, но и степень его сформированности. Оценка осуществляется с учетом того:

- выполняет ли ребенок задание самостоятельно или с поддержкой;
- какого рода помощь ему необходима: речевая, физическая, визуальная;
- насколько устойчив навык: проявляется регулярно, эпизодически или только в специальных условиях.

Такая шкала делает процесс мониторинга гибким и чувствительным. Педагог имеет возможность отразить не только итог, но и динамику: как ребенок осваивает программу, через какие усилия и формы, насколько активен и вовлечен в деятельность. Это особенно важно при работе с детьми, чье развитие характеризуется замедленным темпом, эпизодичностью, нестабильностью или временными откатами, которые могут быть обусловлены индивидуальными особенностями или изменениями в состоянии здоровья.

В-третьих, модель допускает и поощряет учет альтернативных форм проявления навыков, что особенно значимо в условиях специального и инклюзивного дошкольного образования. Навыки могут выражаться не только в привычной речевой или предметной активности, но и в жестах, взгляде, мимике, направленном движении, выборе предмета, использовании карточек или иных средств альтернативной коммуникации. Для ребенка с выраженными нарушениями именно такие действия могут быть единственной формой включенности и взаимодействия с окружающим. Поэтому важно не форма, а функция: действует ли ребенок осознанно, выражает ли намерение, реагирует ли на ситуацию.

Такой подход основан на принципе функциональной адекватности, когда в фокусе внимания не внешняя правильность действия, а его смысл и эффективность в рамках конкретной ситуации. Это позволяет переосмыслить само понятие усвоения: оно рассматривается не как воспроизведение знания, а как вовлеченность в образовательную деятельность, участие в социальном и предметном взаимодействии, способность быть активным участником ситуации, даже если поведенческие проявления нетипичны.

Таким образом, предложенная модель мониторинга обеспечивает практико-ориентированную, гибкую и содержательно насыщенную систему сопровождения, встроенную в структуру специальной учебной программы. Она позволяет фиксировать индивидуальную динамику развития ребенка, учитывать его особенности, видеть скрытые формы активности и поддерживать усилия педагога по созданию эффективной образовательной среды. Модель становится важным инструментом педагогического анализа, планирования и рефлексии в процессе реализации программы дошкольного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями.

Ограничения и возможные риски при внедрении модели. Несмотря на концептуальную целостность и практическую значимость, при переходе от теоретической модели мониторинга к ее реализации в условиях спецДОО могут возникнуть определенные трудности. Анализ возможных ограничений и рисков не ставит под сомнение саму модель, а направлен на ее совершенствование, в частности, на повышение устойчивости, гибкости и адаптивности к условиям реальной педагогической практики.

Первое ограничение связано с неизбежной субъективностью наблюдений. Педагог оценивает поведение ребенка на основе индивидуальных впечатлений и профессионального опыта. При отсутствии четко обозначенных правил, единых критериев и согласованной процедуры интерпретации результатов возможно искажение данных как в сторону завышения, так и занижения уровня освоения навыков. Особенно это критично при работе с детьми с ограниченными возможностями, где малозаметные изменения поведения могут иметь принципиальное значение. Ошибки на этом этапе снижают эффективность коррекционно-педагогической поддержки, так как ведут к неверным педагогическим решениям.

Второе ограничение касается неоднозначности трактовки используемых критериев и индикаторов. Даже при наличии стандартной шкалы оценивания у разных специалистов могут возникать различия в интерпретации таких понятий, как «самостоятельность», «инициативность» или «вовлеченность». Без предварительного согласования подходов, обсуждения смыслов и единых методических ориентиров возрастает риск недостоверности результатов и несогласованности в действиях педагогической команды. Это особенно важно в контексте реализации специальной учебной программы, где каждый этап усвоения требует точной фиксации динамики и условий формирования навыка.

Третье ограничение связано с возможным отсутствием системности и согласованности в работе команды специалистов. Если мониторинг осуществляется эпизодически, в разное время и разными участниками без координации и обобщения данных, он теряет свою диагностико-прогностическую ценность. В таких случаях наблюдение превращается в набор фрагментарных описаний, не обеспечивая комплексного понимания траектории развития ребенка и не давая основания для целенаправленного планирования. Для эффективного использования модели требуется слаженное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса (воспитателем, логопедом, специальным педагогом, психологом и другими специалистами). Только при условии совместной аналитической работы, согласованного применения инструментов и обмена наблюдениями можно обеспечить качественное сопровождение процесса усвоения учебной программы.

Для преодоления обозначенных рисков необходима организованная методическая поддержка на уровне ДОО. Важными условиями здесь являются:

- системное обучение педагогов не только методам использования инструментов мониторинга, но и формированию культуры наблюдения, анализа и рефлексии;
- наличие координатора или методиста, ответственного за организацию мониторинговой деятельности, обеспечение единства подходов и интеграцию собранных данных;
- использование цифровых и бумажных шаблонов, таблиц, листов наблюдений, которые упрощают сбор информации, обеспечивают ее доступность и способствуют командной обработке результатов.

Таким образом, модель мониторинга может эффективно функционировать только при условии ее встроенности в систему командного сопровождения ребенка. Даже самая продуманная и научно обоснованная концепция не даст ожидаемых результатов без соответствующей организационной среды. Для того, чтобы мониторинг стал действенным инструментом поддержки усвоения специальной учебной программы, требуется не только профессиональная заинтересованность педагогов, но и целенаправленное управленческое и методическое сопровождение.

Возможности применения модели в спецДОО Казахстана. Анализ модели мониторинга будет неполным без рассмотрения ее прикладного потенциала в условиях системы специального дошкольного образования в Республике Казахстан. Именно на уровне практического применения – в контексте нормативных требований, ресурсного обеспечения, организационных форм и особенностей контингента детей – раскрываются реальные возможности и эффективность данной модели в поддержке усвоения специальной учебной программы.

Во-первых, модель органично вписывается в стратегические ориентиры государственной образовательной политики Казахстана. Это отражено в нормативных документах: Концепции развития дошкольного образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы, Модели развития дошкольного воспитания и обучения, Типовых правилах деятельности дошкольных организаций, а также в Стандарте специальной психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями, Правилах и программах оценки особых образовательных потребностей [3, 19–22]. Кроме того, методические подходы, предлагаемые на платформе ННПЦ РСИО (www.special-edu.kz), подчеркивают значимость раннего выявления трудностей, индивидуального сопровождения и построения индивидуальных траекторий развития. Представленная модель мониторинга напрямую отвечает этим приоритетам, поскольку ориентирована на динамическое отслеживание динамики развития ребенка, его вовлеченности в образовательный процесс и степени освоения программы в условиях спецДОО.

Во-вторых, модель учитывает специфику многоязычного и мультикультурного контекста, характерного для Казахстана. Используемые в ней индикаторы не ограничиваются речевыми проявлениями, а включают широкий спектр форм коммуникации: жесты, мимику, предметные действия, визуальные сигналы. Это делает возможным применение модели для детей, говорящих на казахском, русском, а также растущих в билингвальной или полилингвальной среде. Такой подход особенно ценен в регионах с выраженным языковым разнообразием, поскольку он позволяет обеспечить полноту и достоверность наблюдений без искажения картины развития.

В-третьих, модель представляет особую ценность для организаций, работающих с детьми, имеющими сложные (множественные) нарушения развития. В подобных условиях классические методы оценивания образовательных достижений часто теряют актуальность, а педагоги нуждаются в инструментах, которые позволяют отслеживать даже минимальные проявления динамики. Представленная модель акцентирует внимание не только на конечных результатах, но и на процессе усвоения: как формируется действие, в какой форме проявляется навык, насколько стабильно поведение и в каких условиях оно реализуется. Это делает возможным тонкую настройку коррекционно-развивающей работы и формирование реальных образовательных целей.

Кроме того, неоспоримым преимуществом модели является ее технологическая гибкость. Она может быть реализована в традиционном бумажном формате через стандартные формы наблюдений, таблицы, карты развития или в цифровом виде с использованием электронных журналов, шаблонов, онлайн-платформ и специальных приложений. Это облегчает работу педагогов, сокращает временные затраты на фиксацию информации, повышает точность и позволяет легко делиться данными с другими специалистами и родителями, создавая условия для полноценной командной работы.

Таким образом, модель мониторинга обладает высокой степенью адаптивности к казахстанским условиям и соответствует как нормативной базе, так и потребностям практики специального и инклюзивного образования. Ее применение способствует не только объективной оценке усвоения специальной учебной программы, но и созданию условий для индивидуального сопровождения каждого ребенка. В этом контексте модель может рассматриваться не просто как инструмент наблюдения, а как элемент целостной стратегии развития качества специального дошкольного образования.

В целом, предложенная концептуальная модель мониторинга демонстрирует сбалансированное сочетание научной обоснованности и практической направленности. Ее педагогическая ценность заключается в том, что она переводит сложные методологические подходы в понятные и удобные для педагога действия, ориентированные на индивидуальные особенности развития ребенка в условиях спецДОО. Важно и то, что модель учитывает специфику казахстанской системы образования с ее многоязычной и многокультурной средой, а также актуальные запросы педагогов на гибкие и корректные инструменты наблюдения. Благодаря этому она может быть успешно внедрена в работу спецДОО и использоваться как основа для повышения качества педагогического сопровождения и развития профессиональной культуры наблюдения за детьми с ограниченными возможностями.

Заключение и выводы. Представленная концептуальная модель мониторинга демонстрирует сбалансированное сочетание научной обоснованности и практической применимости. Ее педагогическая значимость заключается в том, что она трансформирует сложные методологические положения в четкие и доступные педагогические действия, направленные на отслеживание и поддержку индивидуального темпа усвоения специальной учебной программы каждым ребенком. Модель помогает педагогу не только фиксировать образовательные достижения, но и понимать, как именно ребенок осваивает содержание, какие условия этому способствуют, и где необходима дополнительная помощь.

Благодаря своей адаптивности, технологической гибкости и ориентации на реальную педагогическую практику, модель может быть эффективно внедрена в деятельность спецДОО. Она способна стать основой для повышения качества сопровождения детей с ограниченными возможностями и формирования у педагогов устойчивой практики внимательного наблюдения и осмысленного подхода к работе с каждым ребенком.

Список использованной литературы:

1. Резаков Р.Г., Никитина Т.А. Мониторинг как условие обеспечения качества дошкольного образования // Вестник МГПУ. – 2013. – №1. – С.69-79. – Серия «Педагогика и психология».
2. Психолого-педагогическая диагностика /Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
3. Об утверждении Стандарта специальной психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями: Приказ МП РК от 21 мая 2025 г. №117 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2500036137>
4. Организационно-содержательные основы психолого-педагогического сопровождения воспитанников специальных дошкольных организаций образования различных видов / Коржова Г.М., Вишневская Т.А. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2024. – 52 с.

5. Разработка индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в детском саду: Метод. рекомендации / Баймуратова А.Т., Самиева Г.Б. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2024. – 72 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Эксмо, 2022.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
9. Лубовский В. И. Специальная психология. / Ред. В.И.Лубовский. М.: Академия, 2009. – 461 с.
10. Мастюкова Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. - М., 2003.
11. Специальная дошкольная педагогика /Под ред. Е.А. Стребелевой . – М.: Академия, 2001. – 312 с.
12. Назарова Н.М. Специальная педагогика. – М.: Владос, 2010. – 464 с.
13. Сулейменова Р.А. Система ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане: проблемы создания и развития. – Алматы, 2001. – 320 с.
14. Методические рекомендации для проведения мониторинга по усвоению содержания типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения. – Астана, 2023. – 63 с.
15. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. сочинений в 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983.
16. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр.сочинений в 6 т. Т.3. – М.: Педагогика, 1983.
17. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Академия, 2011. — 384 с.
18. Леонтьев А.Н. Развитие личности дошкольника: Теоретико-методологические аспекты. – М.: Педагогика, 1981. – 256 с.
19. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>
20. Об утверждении Модели развития дошкольного воспитания и обучения: Постановление Правительства Республики Казахстан от 15 марта 2021 г. №137// <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000137>
21. Об утверждении Правил и программ оценки особых образовательных потребностей: Приказ МП РК от 12 января 2022 г. № 4, с изменениями и дополнениями на 2025 г. // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026618>
Типовые правила деятельности дошкольных организаций: Приложение 1 к приказу Министра просвещения Республики Казахстан от 31 августа 2022 года
7М01906 - Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру