

Подальших досліджень потребує з'ясування рівнів сформованості фонематичного сприйняття у дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку за другим критерієм – аудіальна диференціація мовленнєвих та немовленнєвих звуків.

Савинова Н. В., Корниенко И. В., Куза И. Н. Диагностика состояния сформированности фонематического восприятия детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В статье представлены результаты эмпирического исследования сформированности фонематического восприятия детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Определены критерии, показатели, среди которых: аудиализация семантики речи окружающих по показателям – семантическая дифференциация при выполнении словесных одноступенчатых инструкций педагога, семантическая дифференциация при выполнении словесных двухступенчатых инструкций педагога; семантическая дифференциация при выполнении словесных трехступенчатых инструкций педагога; аудіальна дифференциация речевих и неречевих звуків по показателям – аудіальна дифференциация неречевих звуків; дифференциация гласных в звуковом образе слова; дифференциация согласных в звуковом образе слова.

Автори представляють сравнительную картину уровней сформированности фонематического восприятия детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по показателям первого критерия.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, семантическая дифференциация, аудіальна дифференциация, задержка психического развития, общее недоразвитие речи.

Savinova N.V., Korniienko I.V., Kuza I.M. Diagnosis of state of phonemic perception formation of school age children with mental retardation

The paper presented the results of empirical research on the formation of phonemic perception of school age children with mental retardation.

The criteria, indicators, including: audiolization speech semantics of other people due to the indexes such as semantic differentiation in the performance of single-word instructions of the teacher, semantic differentiation in the performance of two-stage verbal instructions of the teacher; semantic differentiation in the performance of three-step verbal instructions of the teacher; differentiation and auditory speech sounds non-speech indicators – non-speech differentiation auditory sounds; Differentiation of vowel sound in the form of words; differentiation consonant sound in the form of words.

The author presents a comparative picture of the levels of phonemic perception of school age children with mental retardation for the first performance criterion.

Keywords: phonemic perception, semantic differentiation, differentiation auditory, mental retardation, the general underdevelopment of speech.

Стаття надійшла до редакції 13.04.2017 р.

Статтю прийнято до друку 19.04.2017 р.

УДК: 37.043.2:373 – 056.2/3

Снісаренко О. І.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЯК СИСТЕМА НАВЧАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УЧНІВ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядається питання запровадження диференціації навчання в умовах освітньої інтеграції учнів з особливими потребами. Проаналізовані висновки психолого-медико-педагогічних консультацій щодо діагностики особливостей порушень, які мають у своєму розвитку інклюзивні діти. Висунуто припущення про необхідність застосування методу диференціації в умовах уроку інклюзивного класу. Обґрунтовано думку про те, що вимоги українського освітнього стандарту, які передбачають опанування «компетенціями XXI століття» є непосильними для учнів з дизонтогенезом. Тому вони потребують створення дійсно гнучкої освітньої системи, яка б враховувала індивідуальні можливості інтелектуального та психічного потенціалу. Виділені перспективи запровадження навчальної диференціації і охарактеризовані її основні принципи. Теоретично сформована гіпотеза диференційованої структури корекційно-розвиваючого навчання дітей з особливими освітніми потребами в межах загальноосвітнього закладу.

Ключові слова: диференціація навчання, діти з особливими потребами, інклюзія, інтеграція.

Постановка питання. 1994 року Ф. Майор, головуючий Всесвітньої конференції з освіти осіб з особливими потребами в Саламанці 7-10 червня 1994 року у Передмові Саламанкської декларації заявив: «Ці документи базуються на принципі залучення шляхом визнання необхідності діяти в напрямі створення «Школи для всіх», - закладів, що об'єднують всіх, враховують відмінності, сприяють процесу навчання і відповідають індивідуальним потребам... Ця політика повинна бути складовою педагогічної стратегії і, безсумнівно, нової соціальної й економічної політики. Для цього необхідно провести кардинальну реформу загальноосвітніх навчальних закладів» [5].

Однією з основних вимог вступу України до Європейського союзу є розбудова освіти на всіх рівнях. Весь час активно вивчається досвід успішних країн і робляться спроби використати їх здобутки в межах експерименту на теренах української школи. Так з 2008 року до загальноосвітніх закладів поступово інтегрували дітей з порушеннями психічної та інтелектуальної діяльності. Сьогодні існують школи з інклюзивними класами де намагаються вчити дітей з особливими потребами. Нажаль відповідальність за їх навчання лежить повністю на адміністрації шкіл, а це не проста робота. Тим більше протиріччя в законодавчих положеннях, які стосуються інклюзії, створюють проблеми, які впливають на діагностику порушень, порядок зарахування до школи і організацію корекційно-розвивального і корекційно-навчального середовища.

Має прояснити ситуацію допрацьований Закон «Про освіту» від 2017 року. Міністр освіти і науки Л. Гриневич зазначає: «Нова українська школа передбачає перехід від школи, де дають лише знання, до школи, де діти отримуватимуть компетентності XXI століття. Компетентності включають знання, уміння їх застосувати на практиці, а також цінності і ставлення, які допоможуть дітям критично ставитися до інформації. Головними стануть м'які вміння, такі як критичне вміння, креативність, емоційний інтелект та уміння вирішувати складні завдання. Випускник Нової школи має бути цілісною особистістю, патріотом та новатором, здатним змінювати навколишній світ. Конкурувати на ринку праці і вчитися впродовж життя...Окремої уваги потребує забезпечення рівного доступу до навчання усім, незалежно від соціального статусу, статі, стартових можливостей та індивідуальних особливостей...» [1].

З цього виходять логічні висновки про те, що «нова школа» має стати осередком розвитку всебічної особистості, яка здатна демонструвати багатомірність і гнучкість процесів мислення і швидко реагувати на зміни в суспільстві. Такі зміни є безперечно позитивними для дитини з типовим розвитком і в майбутньому стануть фундаментом на якому формуватиметься «індивід високого потенціалу». Але відкритим залишається питання «індивідуальних особливостей» учнів, які із-за порушень інтелектуального та психофізичного розвитку не можуть оволодіти в повній мірі високими «компетенціями XXI століття», які включають мови, математичну грамотність, компетентність у природничих науках, підприємливість, фінансова грамотність. Безперечно кращі перспективи у таких компетентностей, як загальнокультурна та екологічна грамотність, громадські та соціальні норми та здорове життя.

Сьогодні вимоги часу, які відображені в законодавчих актах, ставлять нові завдання перед спеціальною (корекційною) освітою, в рамках якої десятиліттями педагоги досліджували шляхи навчання і соціалізації учнів з атиповим розвитком. Система корекційно-розвивального впливу з радянських часів була досить розгалуженою і сегрегативною (8 типів шкіл). Учні виховувалися в закритих умовах і виходили у світ зовсім не пристосованими до життя з яскраво вираженими споживацькими інтересами.

Це стало приводом звернути увагу наукової педагогічної думки до досвіду країн Європи та США. Результатом стала освітня інтеграція учнів з особливими освітніми потребами шляхом інклюзивного навчання та мейстрінгу. Тобто безпосередня реалізація програми «школа рівних можливостей».

Важливість освітніх інтеграційних процесів підкреслював Л. Виготський. Він вказував на необхідність створення такої системи навчання, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком. Вчений наголошував: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця... у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнутий світ, де все прилаштовано і пристосовано до

дефекту життя. Наша спеціальна школа натомість, щоб виводити дитину з ізольованого світу, як правило, розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізольованості й посилюють її сегрегацію. Через ці недоліки не лише паралізується загальне виховання дитини, а й спеціальна виучка зводиться майже нанівець» [2].

За десять років експериментальної роботи в умовах масових шкіл, які спробували включити до свого навчально-виховного процесу учнів різних нозологічних груп було виділено ряд проблем без вирішення яких освітня концептуальна інтеграція (та, що включає декілька предметів з використанням всіх їх методів і засобів – спеціальна і загальноосвітня педагогіка та ін.) так і стоятиме на місці.

Французький вчений G. Lefrancois писав: „Особливі потреби це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг для того, щоб розвинути свій потенціал” [4]. Але вчителі масової школи не розуміють потреб цих учнів, як і причин їх виникнення, тому логічно, не можуть надати ту саму спеціальну увагу і тим більше, розкрити потенціал такої дитини. Без цього годі говорити про модифікацію навчальних програм, включення до дитячого колективу і індивідуальний освітній маршрут як такий. Просте фізичне залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього закладу не є інклюзією, це, за словами В. Лубовського «вимушена інтеграція». За таких умов втрачається навчальний компонент, як-то кажучи, набуття життєвих компетенцій, які є основоположними в Законі «Про освіту». Навіть за наявності команди спеціалістів (вчитель-дефектолог, вчитель-логопед, практичний психолог, асистент вчителя) дитина з особливими потребами з кожним роком все більше віддаляється від своїх ровесників в плані засвоєння навчального матеріалу, що створює додаткові психологічні проблеми особистісного характеру і ще більше віддаляє дитину від колективу. Навчання має бути посильним і цікавим, направленим на розвиток всіх сторін психіки, які постраждали в результаті дизонтогенезу.

Тому доцільно звернутися до педагогічних надбань, які стосуються диференційованого навчання, яке в тій чи іншій формі присутнє в освітній системі майже всіх розвинених держав. За їх допомогою можна залучити дитину до навчання, спілкування з однолітками, запобігти психологічному перенавантаженню і зниженню і без того ослабленого пізнавального потенціалу.

Мета. Довести необхідність використання диференціації навчального процесу на основі аналізу психолого-педагогічних висновків ПМПКа з метою пошуку шляхів створення гнучкої системи з урахуванням потреб інтегрованих учнів і формування життєвих компетенцій для успішного включення до соціуму. Ми спробуємо теоретично довести, що освітня система подібна живому організму, який має диференційовану функціональну систему і виконує свої завдання. Сукупність диференціацій, їх злагоджений і взаємодоповнюючий механізм роботи є сутністю існування цілого, до якого вони (диференціації) входять.

Актуальність теми. Свого часу першу диференціацію в спеціальній освіті дослідив і впровадив І. Єременко. Під диференційованим навчанням розуміють організаційну систему пізнавальної діяльності учнів, за якої групи учнів формуються за певною ознакою і навчання проводиться за різними навчальними планами і програмами з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей учнів (С.У. Гончаренко, В.М. Володько, П.І. Дроб'язко, І.С. Якіманська та інші).

Питання інтегративних процесів в освіті активно досліджували Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Бондар, Л. Будяк, М. Ворон, В. Засенко, В. Синьов, Н. Клименюк, А. Колупаєва, Т. Лещинська, В. Масенко, Н. Шматко, Л. Шипіцина, Н. Черненко та ін.

Але сутність диференціації саме в інклюзивному середовищі досі не розглядалася науковцями у повній мірі. Існують публікації А. Колупаєвої, яка торкається цього питання через призму канадського досвіду інклюзивної політики.

Більшість науковців-педагогів погодяться з думкою про те, що не можливо навчати однаково всіх. Тому в цій статті ми спробуємо провести паралель доцільності використання педагогічного досвіду щодо розподілу учнів на групи за індивідуальними можливостями щодо сприйняття та засвоєння навчальних компетенцій.

Виклад матеріалу. В Законі «Про загальну середню освіту», стаття 29, де зазначається, що «Батьки або особи, які їх замінюють, мають право: вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей ...», та інші нормативно-правові документи засвідчили право батьків на вибір

навчального закладу для своєї дитини. Значна частина батьків цим правом скористалася, вочевидь, не бажаючи, аби їхні діти перебували в цілодобових інтернатах, які почасти віддалені від місць проживання, а іноді, в окремих областях, і за їх відсутності. Зарахування дітей з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється в установленому порядку відповідно до висновку психолого-медико-педагогічної консультації [7; 8].

Більшість батьків, які виховують особливих дітей, не мають відповідної медичної чи педагогічної освіти, тому не можуть осягнути всю комбінацію порушень і їх наслідків, спрогнозувати динаміку розвитку і виділити пріоритетні завдання щодо комплексу заходів корекційно-розвивального впливу. Тому, як правило, основним консультативним органом є міські та районні ПМПКа, на які покладена відповідальність щодо діагностування і рекомендацій у виборі навчального закладу.

Хоча ПМПКа вже не є комісіями, які колись «вирішували долю дитини», але витяг з протоколу засідання де вказуються результати обстеження, рекомендації щодо програми навчання і погодинне навантаження корекційно-розвивального характеру, є основним документом для зарахування дитини до масової школи в інклюзивний клас чи індивідуальну форму навчання. Від цього заключення залежить освітній маршрут та комплекс корекційно-реабілітаційних заходів для кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку. Але реальії сьогодення такі, що адміністрація школи і педагогічний колектив стикаються з невідповідністю висновків і їх певною завуальованістю, що унеможлиблює процес навчання і виховання таких учнів.

Не мало важливим є і той факт, що більшість першокласників не відвідували дитячі садочки і тим більше не отримували допомоги на ранніх етапах. Часто в інклюзивні школи приходять діти, яких не взяли! до спеціального закладу і тут батьки згадують про свої права і йдуть за місцем проживання до загальноосвітньої школи де їм можуть запропонувати індивідуальну форму навчання. Та не всіх це влаштовує.

Але якби питання було тільки у відмінних здібностях, а не в цілій комбінації вторинних порушень психічного та інтелектуального розвитку, які мають діти, що вчаться в інклюзивному середовищі. Адже саме таких дітей батьки не хочуть віддавати до спеціалізованого закладу, бо не можуть прийняти проблему і бажають, щоб все було так як в інших. Вірять, що «колись стане чудо» і якщо дитина буде в масовій школі то «вона автоматично стане «нормальною».

Навчальний заклад – це не одні стіни. Не можна забувати про здорових учнів, які також мають пристосуватися до потреб інтегрованих однокласників. Не всі учні розуміють прояви поведінкового характеру (істеричність, агресивність, небажання слідувати порядку і т. д.), які демонструють діти з особливими потребами. Ще гірше - починають їх наслідувати.

Інклюзія, передбачає, що від самого початку всі діти належать до системи масової освіти. Отже, про потребу «пристосовувати» дитину до освітнього середовища взагалі не йдеться, адже вона вже є частиною цієї системи. Мета інклюзії полягає в тому, щоб кожний навчальний заклад був заздалегідь готовий прийняти дітей з різними (відмінними) здібностями [5]. Та практикуючі корекційні педагоги, які працюють в умовах загальноосвітньої школи, на основі щоденних досліджень, впевнені в тому, що не всі загальноосвітні заклади можуть бути готові прийняти учнів саме з такими відмінностями розвитку. Так, кожна дитина, безсумнівно, має право навчатися за місцем проживання і отримувати безкоштовну корекційну та психологічну допомогу, логопедичний супровід. Але майже ніхто не враховує тяжкість порушення і динаміку наслідків. Діти приходять не підготовленими до школи з яскраво вираженими поведінковими порушеннями, які складно корегувати в умовах класно-урочної системи. Відсутність злагодженої системи раннього діагностування і допомоги таким дітям створює проблеми соціалізації. На практиці педагоги на протязі 1-4 класу працюють над виховним компонентом, а натомість навчальний компонент залишається позаду.

Коротко зупинимось на висновках ПМПКа, які характеризують контингент інтегрованих учнів. Для зручності ми розберемо ці відомості на нозологічні випадки.

1-й випадок. Аутизм (загальний психічний недорозвиток). Затримка розвитку пізнавальних процесів: труднощі комунікації і утримання уваги, порушений конструктивний праксис, знижений пізнавальний інтерес. ЗНМ I-II. Мало диференційовані емоції. Емоційно-вольова незрілість (соціальна дезадаптація).

2-й випадок. ЗНМ III. Лексико-граматичні категорії сформовані недостатньо. Затримка розвитку пізнавальних процесів із порушеннями комунікативних функцій. Увага нестійка. Працездатність нерівномірна. Взаємодія з дорослими обтяжена відволіканням, швидка виснажуваність. Особливо від розумової діяльності. Емоційно-вольова сфера незріла. Поведінка керована.

3-й випадок. ЗПР: нерівномірність сформованості пізнавальних процесів. ЗНМ III. Низька здатність концентруватися на істотних ознаках предметів. Пізнавальні інтереси не виражені. Недостатня усвідомленість виконуваних дій. Взаємодія з дорослими обтяжена швидкою психічною виснажуваністю, руховою розгальмованістю. Незрілість емоційно-вольової сфери. Симптоматична епілепсія в стадії ремісії.

4-й випадок. ЗПР на тлі РДА. ЗНМ III. Уповільнене отримання та відтворення інформації. Увага не стійка. Взаємодія з дорослими продуктивна.

5-й випадок. ЗПР внаслідок органічного ураження ЦНС. ЗНМ III. Затримка розвитку пізнавальних процесів на соматично-ослабленому рівні. Емоції лабільні, незрілі. Дизартрія.

Це тільки окремі випадки. Повні характеристики ми наводити не будемо, але звернемо увагу на тяжкість вище згаданих порушень. Велика кількість дітей має порушення інтелектуального розвитку на фоні резидуально-органічного ураження ЦНС, специфічні змішані розлади шкільних навичок: дисграфія, дискалькулія, дислексія. F – 07.9 F – 80.1, порушення комунікативних функцій, ЗНМ всіх рівнів, гіперактивність, дефіцит уваги, системні порушення мовлення, пізнавальний інтерес не виразний (вибірковий). Такі учні потребують посиленої стимулюючої та організуючої допомоги. Не будемо зупинятися детально на учнях з ДЦП, з тяжкими порушеннями мовлення, які також навчаються в багатьох інклюзивних школах, адже тяжкість порушень і психолого-педагогічні особливості розвитку відомі кожному корекційному педагогу.

Коли така дитина приходить до школи то адміністрації нічого не лишається, як запропонувати індивідуальну форму навчання. Такі учні просто не можуть знаходитися в колективі без допомоги асистента вчителя. Їм важко прилаштуватися до умов навчально-виховного процесу і навіть модифікація навчальних програм (при відсутності потрібних спеціальних підручників) не дає бажаного ефекту «включення» Декілька років команда спеціалістів, класний керівник, асистент вчителя працюють над тим, щоб дитина могла взаємодіяти з дорослими і дитячим колективом. За цей час навчальний компонент поступово віддаляється. І частіше всього такі учні до початку вступу в середню школу є соціалізованими і адаптованими до умов загальноосвітнього закладу, але засвоїли програму на початковому рівні. Одиниці досягають середнього і достатнього рівня навчальних досягнень. Навчальна програма рекомендується ПМПКа і частіше всього це програма для дітей із затримкою психічного розвитку, або тяжкими вадами мовлення. Рідше – «для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку». Проблема підготовчих класів, які в спеціальній школі є обов'язковими, в загальноосвітньому закладі не вирішена.

Процес інклюзії сам по собі є двояким з масою суперечностей і проблем, які рано чи пізно доведеться вирішувати. З усього вище згаданого стає зрозуміло, що за наявності такого «букету індивідуальних відмінностей» такої дитини, процес включення до соціуму і здобуття навчальних компетенцій XXI століття (особливо математична грамотність, граматики та ін.) зводиться нанівець. Темп уроку швидкий і перенавантажений різними видами навчальної діяльності. Тому засвоєння основних предметів розтягується на роки. Учні з атиповим розвитком просто не встигають за класом із-за психічної та інтелектуальної неготовності до навчання. Креативність та вміння вирішувати складні завдання є непосильними. Таких учнів часто переводять на індивідуальну форму навчання після 1-го класу де вчитель працює з орієнтацією на структуру порушень. Але такі дітки втрачають можливість спілкуватися і взаємодіяти в дитячому колективі, хоча і досягають кращих навчальних результатів, а ніж мали в класі.

Не мало важливим є той факт, що кількість учнів з комбінованими розладами неухильно збільшується. Сьогодні в інклюзивних школах не вистачає місць, оскільки на законодавчому рівні постановлено не більше трьох учнів з особливими потребами в одному класі.

Отже потрібно шукати вихід, який би допоміг дитині посилено засвоювати основні академічні вміння з допомогою команди спеціалістів і, одночасно не позбавляти її комунікації в межах дитячого

колективу.

Термін «диференційоване викладання» у вітчизняному освітньому просторі порівняно новий. Диференційоване викладання розглядається як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу. Цей підхід дає педагогові змогу врахувати відмінності між учнями та забезпечувати оптимальний та результативний навчальний процес для кожного з них.

Диференціація (від лат. – відмінність) в освіті є процесом (та результатом) створення відмінностей між частинами освітньої системи чи підсистеми, наприклад, між школами в рамках шкільної системи, класами в рамках школи, групами учнів та окремими учнями в рамках класу з урахуванням одного чи кількох критеріїв, наприклад, мети освіти, методів, змісту освіти і т. і. [6].

Диференціація є основою в практиці шкіл США, Великобританії, Японії, Франції та Німеччини. В кожній з цих країн процес диференційованого навчання має свої особливості, які коротко можна охарактеризувати так: «Це поділ учнів на групи освітніми цілями, рівнем виконання завдання, початковим рівнем розвитку умінь та інтелектуальних якостей, часом навчання (час на виконання завдання), змістом освіти, послідовністю та структурою навчального матеріалу, підходом до навчання, видами навчальної діяльності, застосуванням знань, оцінок, тобто за підставами і напрямками її здійснення». [6].

Це питання в українській інклюзії піднімала А. Колупаєва, яка зазначає: «Учні в класах мають різні потреби, здібності, рівень академічних знань, у кожного свій навчальний стиль тощо. Саме тому педагогові необхідно мати широкий вибір варіантів навчання, щоб у кожного учня була можливість вчитися досягаючи максимально можливого рівня розвитку. Для учнів, які різняться своїми особливими навчальними потребами, необхідно мати доступу до навчального матеріалу через його зміст. Доступність змістового наповнення вважається ключовим елементом диференціації. Диференціація на рівні змісту має враховувати: цілі, завдання та очікувані результати, яких планується досягти (навчальні, розвивальні, соціальні). Баланс між цілями та завданнями визначає рівень диференціації змісту [3, с. 127].

Доцільно надавати якомога більше різноманітних прикладів, для всебічного розкриття навчального змісту. Залишаючи незмінним основний зміст, вчитель може варіювати складність матеріалу (деталізуючи чи узагальнюючи, спрощуючи чи ускладнюючи). Для учнів з фізичними або когнітивними порушеннями різноманітні прикладів надзвичайно важливе для розуміння матеріалу, що викладається [3, с. 129].

Все вище згадане безперечно хороша думка, але практика показує, що сучасний вчитель інклюзивного класу не може втілити ці ідеї по причині професійної невідповідності. Немає додаткових курсів підвищення кваліфікації де педагоги могли б здобути потрібні знання щодо методів навчання особливих учнів. Існують тренінги і семінари, які не всі можуть відвідувати із-за браку часу і особистої незацікавленості. Не мало важливим є факт відсутності знань з психології, психіатрії, неврології, логопедії, що робить неможливим усвідомлення індивідуальності особливої дитини, яка сформувалася у разі дизонтогенезу. Відсутня зацікавленості вчителя працювати з інтегрованими учнями. Страх помилитися і високе неврологічне перенавантаження, яке супроводжує на кожному кроці не дозволяє педагогу психологічно адаптуватися до освітніх нововведень.

Діти різних нозологій є об'єктом навчання і виховання спеціальної педагогіки. То чому б вирішення цієї проблеми не віддати, тим хто на цьому розуміється – корекційним педагогам, які мають відповідні знання і саме головне – психологічно готові до роботи з такими дітьми.

Посада асистента вчителя була введена в загальноосвітній школі під впливом канадського досвіду інклюзивного навчання. Посадові обов'язки визначаються «асистуванням» вчителю в класі в включенню дитини до колективу однолітків. Але така позиція є дещо несправедливою по відношенню до сформованого спеціаліста, який отримав спеціальну освіту і знає як працювати зі своїми підопічними. Успішне включення залежить не від команди спеціалістів, а від педагога супроводу, який щохвилини знаходиться з дитиною і знає її здібності, можливо краще за батьків.

Використовуючи внутрішньо-класну диференціацію можна поділити учнів на три групи: сильні, середні і «інклюзивні». Цей поділ здійснюється в рамках таких предметів, як математика, навчання грамоти (в 1-му класі), українська мова та читання (2-4 класи), Я у Світі. В подальшому перелік

предметів розширюється в середній ланці загальноосвітньої школи. Це, можливо історія, природознавство, всесвітня література, фізика. Навчання здійснюється за відповідними програмами, які розроблені для таких учнів, але відповідальним за них є не класний керівник в молодшій школі чи вчитель-предметник в середній школі, а сам, безпосередньо, педагог супроводу (асистент вчителя). Тобто, мова іде про поділ учнів за здібностями з метою випередження втрати навчального компоненту і опанування компетенціями, але в посиленому темпі. Викладання дисциплін, які потребують інтелектуального навантаження і психічної готовності потрібно передати корекційному педагогу, який володіє відповідними методиками. Інклюзивні учні весь час можуть знаходитися і навчатися разом зі здоровими однолітками, окрім уроків, які є складними для їх сприйняття. Корекційний педагог на цей час (проведення такого уроку) працює окремо зі своєю групою учнів з використанням відповідних підручників, які відповідають програмі навчання (для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку, інтелектуальною недостатністю) і підготовленими заздалегідь додатковими дидактичними матеріалами. Контроль знань також проводиться на основі розроблених завдань з урахуванням можливостей кожного учня і відповідно оцінка результатів.

Доцільною є перспектива комбінованих уроків, які можна проводити за участі вчителя-логопеда (українська мова та читання) та вчителя-дефектолога (математика, Я у Світі, Природознавство та ін.).

Таким чином можна вирішити ряд питань:

- збереження цілісності уроку (здорові учні зможуть отримати весь обсяг знань, а інклюзивні діти не «поспішатимуть» і вчитимуться за своїми можливостями)
- педагог супроводу (асистент-вчителя) зможе прийняти безпосередню участь в навчанні таких дітей застосувавши всі свої знання і перестане бути «нянькою» в середній школі.
- розвантаження вчителя початкових класів і вчителів, що викладають складні академічні дисципліни.

Все це допоможе органічно поєднати навчання і соціалізацію учнів з різними комбінаціями порушень, при цьому задіяти весь професійний потенціал корекційного педагога і зберегти рівень освітньої підготовки здорових учнів.

Висновки. Завдяки впровадженню диференційованого викладання звичайна параграма навчання масової школи стане доступною для дітей з особливими потребами, вони зможуть успішно опанувати зміст навчання, бути активними учасниками навчального процесу і, найважливіше, досягати максимальних (для кожного) результатів [3].

Диференційоване викладання дає змогу врахувати в навчальному процесі такі учнівські відмінності [3; 9]:

1. рівень підготовленості - коригуючи темп навчання та міру складності матеріалу;
2. індивідуальні стилі навчання - забезпечуючи розмаїтість видів діяльності, щоб учні мали змогу отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб і на різних рівнях;
3. інтереси - спираючись на схильності, зацікавлення та бажання самої дитини засвоїти певну тему чи виробити вміння, навички .

Плануючи диференційоване викладання, слід брати до уваги:

- зміст – що учні мають засвоїти та яким чином вони отримуватимуть інформацію;
- процес – види навчальної діяльності, які виконують учні для осмислення та засвоєння змісту;
- продукти – те, що дає учням можливість закріпити, застосувати, поглибити та вдосконалити набуті знання, вміння, навички (проекти, певна діяльність та її результати тощо);
- навчальне середовище - як відбувається робота на уроці, яка на ньому панує атмосфера [3; 10].

Вище викладена гіпотеза викликає цікавість тому, що інтеграція учнів з різними порушеннями не має проводитися без урахування їх особливостей розвитку і має порушувати право на задоволення освітніх потреб однолітків з типовим розвитком. Грубе включення до системи загальноосвітнього закладу не передбачає хороших наслідків. Диференціація навчального процесу може створити ту гнучку систему «школи для всіх» про яку говориться в Саламанській декларації.

Використана література:

1. **Брифінг** за результатами засідання Національної Ради Реформ на тему «Освіта, безпека та благополуччя дітей як пріоритет розвитку країни» 03.04.2017 // Веб-сайт МОН України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/04/03/nacizrada-reform-pri-prezidentovi-rekomenduvati-verhovnij-radi-prijnyati-zakon-%C2%ABpro-osvitu%C2%BB/> – Назва з екрану.
2. **Выготский Л.С.** Принципы воспитания физически дефективных детей // Основы дефектологии. - С-П, М.: Изд-во «Лань» 2003. - С.-96. С. 127 дис.
3. **Диференційоване** викладання як засіб задоволення навчальних потреб усіх учнів. Диференціація змісту, процесу, кінцевих результатів. Взаємозв'язок диференційованого викладання та оцінювання [Текст] // Основи інклюзивної освіти: [навчально-методичний посібник] / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : [А. С. К.], 2012. – Розділ. 12. – С. 159-175. – (Інклюзивна освіта).
4. **Колупаєва А.** Інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку// Науково-методичний журнал. «Нова педагогічна думка». - Рівне, №1. 2004 р.
5. **Основи** інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. - К: « А. С. К. », 2012. - 308 с.
6. **Сбруєва А.А.** Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А.А. Сбруєва. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
7. **Україна.** Про загальну середню освіту [Текст] : закон : за станом на 28.08.06 р. / Україна. Верховна Рада України. – Офіційне видання – К. : Парламентське видавництво, 2006. – 34 с. – (Закони України).
8. **Україна.** Кабінет Міністрів. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах [Текст] : постанова від 15.08.11 р., № 872 / Україна. Кабінет Міністрів // Урядовий кур'єр. – 2011. – № 153, 20 серпня. – С. 21.
9. **Alberta Education.** Elements of effective teaching practice: Differentiated instruction [Основи ефективного вчителювання: диференційоване викладання]. www.learnalberta.ca/contentteacher/kes/pdf/or_ws_tea_elem_02_diffinst.pdf
10. **Tomlinson, C.A.** (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms –2nd Ed. [Як диференціювати викладання у класах, де навчаються діти з різним рівнем здібностей] Alexandria, VA: ASCD. Chapters 11-13.

References:

1. **Bryfinh** za rezul"tatamy zasidannya Nacional"noyi Rady Reform na temu «Osvita, bezpeka ta blahopoluchchya ditej yak priorytet rozvytku krayiny» 03.04.2017 // Veb-sajt MON Ukrayiny. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/04/03/nacizrada-reform-pri-prezidentovi-rekomenduvati-verhovnij-radi-prijnyati-zakon-%C2%ABpro-osvitu%C2%BB/> – Nazva z ekranu.
2. **Vuhotskyj L.S.** Prynypy vospytannya fyzychesky defektyvnyx detej // Osnovu defektolohyy. - S-P, M.: Yzd-vo «Lan"» 2003. - S.-96. S. 127 dys.
3. **Dyferencijovane** vykladannya yak zasib zadovolennya navchal"nyx potreb usix uchniv. Dyferenciaciya zmistu, procesu, kincevyx rezul"tatativ. Vzayemozv'yazok dyferencijovanoho vykladannya ta ocinyuvannya [Tekst] // Osnovy inklyuzyvnoyi osvity: [navchal"no-metodychnyj posibnyk] / za zah. red. A. A. Kolupayevoyi. – K. : [A. S. K.], 2012. – Rozdil. 12. – S. 159-175. – (Inklyuzyvna osvita).
4. **Kolupayeva A.** Innovacijni pidxody do navchannya ditej z osoblyvostyamy psyhofizychnoho rozvytku// Naukovo-metodychnyj zhurnal. «Nova pedahohichna dumka». - Rivne, №1. 2004 r.
5. **Osnovy** inklyuzyvnoyi osvity. Navchal"no-metodychnyj posibnyk / za zah. red. Kolupayevoyi A.A. - K: « А. S. K. », 2012. - 308 s.
6. **Sbruyeva A.A.** Porivnyal"na pedahohika : navchal"nyj posibnyk / A.A. Sbruyeva. – Sumy : Red.-vyd. viddil SDPU, 1999. – 300 s.
7. **Ukrayina.** Pro zahal"nu serednyu osvitu [Tekst] : zakon : za stanom na 28.08.06 r. / Ukrayina. Verhovna Rada Ukrayiny. – Oficijne vydannya – K. : Parlaments"ke vydavnyctvo, 2006. – 34 s. – (Zakony Ukrayiny).
8. **Ukrayina.** Kabinet Ministriv. Pro zatverdzhennya Poryadku orhanizaciyi inklyuzyvnoho navchannya u zahal"noosvitnix navchal"nyx zakladax [Tekst] : postanova vid 15.08.11 r., № 872 / Ukrayina. Kabinet Ministriv // Uryadovyj kur'yer. – 2011. – № 153, 20 serpnja. – S. 21.
9. **Alberta Education.** Elements of effective teaching practice: Differentiated instruction [Osnovy efektyvnoho vchytelyuvannya: dyferencijovane vykladannya]. www.learnalberta.ca/contentteacher/kes/pdf/or_ws_tea_elem_02_diffinst.pdf
10. **Tomlinson, C.A.** (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms –2nd Ed. [Jak dyferenciyuvaty vykladannya u klasax, de navchayut"sya dity z riznym rivnem zdibnostej] Alexandria, VA: ASCD. Chapters 11-13.

Снисаренко Е. И. Дифференциация как система обучения интегрированных учащихся в общеобразовательных учреждениях.

В статье рассматривается вопрос введения дифференциации обучения в условиях образовательной интеграции учащихся с особыми потребностями. Проанализированы выводы психолого-медико-педагогических консультаций по диагностике особенностей нарушений, которые имеют в своем развитии инклюзивные дети. Выдвинуто предположение о необходимости применения метода дифференциации в условиях урока инклюзивного класса. Обосновано мнение о том, что требования украинского образовательного стандарта, которые предусматривают овладение «компетенциями XXI века» являются непосильными для учащихся с дизонтогенезом. Поэтому они требуют создания действительно гибкой образовательной системы, которая бы учитывала индивидуальные возможности интеллектуального и психического потенциала. Выделенные перспективы внедрения учебной дифференциации и охарактеризованы ее основные принципы. Теоретически сформулирована гипотеза дифференцированной структуры коррекционно-развивающего обучения детей с особыми образовательными потребностями в пределах общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: дифференциация обучения, дети с особыми потребностями, инклюзия, интеграция.

Snisarenko Helen I. Differentiation as an educational system for integrated pupils in the context of the general education institution.

The article describes the issue of implementation of educative differentiation in the context of educational integration for children with special needs. The conclusions of psychological medical-pedagogic counseling interviews regarding the diagnostics of psychological disorders typical for inclusive children were deeply analyzed. An assumption made regarding the necessity of differentiation implementation during the inclusive class lessons. The substantiated statement proving that the requirements of Ukrainian educational standards, requiring the understanding of "XXI century skills" are beyond the dysontogenesis children abilities was made. Correspondingly, they require to be learned in the really flexible educational system, that takes into consideration personal abilities of theirs intellectual and psychological potential. The theoretical perspective of educational differentiation implementation is described, with the detailed analysis of its main principles. The theoretical hypothesis is made about the differentiated structure of the correctional pedagogic education for children with special educational needs in the context of the general education institution.

Keywords: educational differentiation, children with special needs, inclusion, integration

Стаття надійшла до редакції 13.04.2017 р.

Статтю прийнято до друку 19.04.2017 р.

Рецензент: д. п. н., проф. Супрун М. О.

УДК 162.16:37.042.2

Ферт О.Г.

**ИНДИВИДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ
З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

У статті з'ясовано основні причини та прояви неприйнятної поведінки дітей з поведінковими розладами, а саме з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги (ГРДУ) в умовах інклюзивного освітнього середовища та обґрунтовано основні стратегії реагування та корекції такої поведінки. Розглянуто найбільш ефективні техніки корекції поведінки дитини з ГРДУ в класі, ними є: поведінковий план, ведення поведінкових карток, щоденників поведінки, поведінковий контракт, система жетонів і пенальті

Ключові слова: гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, корекція неприйнятної поведінки, техніки поведінкової корекції.

Поведінка гіперактивної дитини в школі, це, можливо, найбільший виклик для вчителя, оскільки, погана поведінка впливає негативно, як на успішність самої дитини, так і на загальний клімат у класі, на здатність колективу дітей та вчителя продуктивно працювати. Сьогодні, з огляду на розвиток інклюзивної освіти в Україні, надзвичайно важливим є вдосконалення процесу психолого-педагогічного вивчення дитини з особливими потребами та налагодження системного та продуктивного індивідуального планування в рамках програми розвитку дитини в інклюзивному освітньому середовищі. Роль стратегій поведінкової корекції в межах індивідуальної програми розвитку дитини є ключовою.

Проблема розвитку стратегій поведінкової корекції для дітей з гіперкінетичними розладами (гіперактивним розладом з дефіцитом уваги) висвітлювалась у працях Романчука О., Суковського Є., Фаласенді Т.

Мета статті - визначення основних причин та проявів неприйнятної поведінки дітей з