

**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ**  
**Кафедра педагогіки та психології**

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

**Магістерська робота**  
**ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ НУШ**

**МАРИНЕЦЬ НАДІЯ ВАСИЛІВНА**

Студентка ІІ-го курсу

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Ступінь вищої освіти: магістр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ

Протокол № 10 /27 жовтня 2021 року

Науковий керівник:

**Кучай Тетяна Петрівна**  
**доктор пед. наук, професор**

Завідувач кафедри:

**Біда Олена Анатоліївна,**  
**доктор пед. наук, професор**

Робота захищена на оцінку \_\_\_\_\_, «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 202\_ року

Протокол № \_\_\_\_\_ / 2022

**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

**Кафедра педагогіки та психології**

**Магістерська робота**

**ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ НУШ**

Ступінь вищої освіти: магістр

Виконала: студентка II-го курсу

**Маринець Надія Василівна**

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Науковий керівник: **Кучай Тетяна Петрівна**

**доктор пед. наук, професор**

Рецензент: **Зорочкіна Тетяна Сергіївна**

**Доктор пед.наук, доцент**

Берегове  
2022

**II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola  
Pedagógia és Pszichológia Tanszék**

**A TANÍTÁS INDIVIDUALIZÁLÁSA ÉS DIFFERENCIÁLÁSA AZ ÚJ  
UKRÁN OKTATÁSI REFORM ALAPJÁN**

Magiszteri munka

Képzési szint: mesterképzés

**Készítette: Marinec Nagyija**

IV. évfolyamos hallgató

**Képzési program: 013 Tanító**

**Témavezető: Kuchai Tetiana**

a pedagógiai tudományok doktora, professzor

**Recenzens: Zorocskina Tatjana**

a pedagógiai tudományok doktora, professzor

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ НУШ .....	8
1.1. Теоретичні засади та сутність індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ .....	8
1.2. Психолого-педагогічні передумови індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ.....	15
1.3. Методологія індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ .....	25
Висновки до I розділу.....	32
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ НУШ .....	33
2.1. Диференційоване навчання як умова розвитку обдарованих дітей ...	33
2.2. Технологія диференційованого навчання школярів на різних етапах уроку .....	41
2.3. Аналіз корекційно-розвивальних прийомів реалізації індивідуального підходу до дітей з порушеннями .....	52
Висновки до II розділу.....	65
РОЗДІЛ 3. ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ПОКРАЩЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ НУШ .....	66
3.1. Проблеми в процесі індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ .....	66
3.2. Шляхи покращення індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ .....	71
Висновки до III розділу.....	76
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	81
ДОДАТКИ.....	98

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** У всьому світі основною цільовою функцією в системі освіти вважається ефективна діяльність закладів освіти та якість наданих освітніх послуг. З-за сучасних цивілізаційних викликів, трансформацій у політичному, економічному та культурному житті українського суспільства, загострення конкуренції в усіх сферах діяльності важливим вектором державної політики являється реформування освіти з врахуванням європейських пріоритетів.

Сьогодні однією з визначальних реформ в сфері освіти являється створення Нової української школи, яка покликана сформувати цілісну, всебічно розвинену особистість з активною життєвою позицією, здатну змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці, навчатися протягом усього життя. Особлива роль у реалізації даної реформи належить початковій освіті, яка має як прямий, так і опосередкований вплив на попередній і наступні рівні освіти та являється базою для входження дитини в соціокультурний та освітній простір, який орієнтований на формування ключових і предметних компетентностей, які необхідні для подальшого успішного навчання та самореалізації особистості. З огляду на викладене, початкова освіта повинна сприймати та впроваджувати нові ідеї раніше й активніше інших ступенів загальної середньої освіти.

Сучасні освітні перетворення актуалізують ґрунтовне вивчення, осмислення та творче використання вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду. Особливо важливим у цьому контексті є звернення до подій другої половини ХХ – початку ХХІ ст., які спричинили позитивні зрушення у сучасній початковій освіті, стимулювали пошук і розвиток нових підходів до навчання молодших школярів.

Сучасні тенденції розвитку педагогіки характеризуються індивідуалізацією та диференціацією навчання дітей. Головний зміст індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ зосереджується на специфічній особистості дитини з урахуванням особливостей її розвитку,

схильності до пізнання тощо. Серед дітей із обмеженими можливостями здоров'я, тобто тих, хто має різні відхилення у психофізичному та соціально-особистісному розвитку та потребує спеціальної допомоги, виділяються діти, у яких на перший план виступають розлади в емоційно-вольовій сфері. Внаслідок своєчасно розпочатої корекційної роботи вчителя-дефектолога, можливе подолання низки негативних проявів та адаптація дитини до соціуму, тому актуальним є дослідження особливостей індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ .

**Метою магістерської роботи** є розкриття теоретико-методичних засад та практичних аспектів реалізації індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ як засобів формування результативної освітньої діяльності.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних **завдань**:

1. розкрити теоретико-методичні засади індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ;
2. висвітлити психолого-педагогічні передумови індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ;
3. визначити технологію диференційованого навчання школярів на різних етапах уроку;
4. провести аналіз корекційно-розвивальних прийомів реалізації індивідуального підходу до дітей з порушеннями;
5. визначити проблеми, переваги та потенційні ризики в контексті індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ.

Отже, **об'єктом даного дослідження** є процес індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ. **Предметом дослідження** є теоретико-методичні засади та практичні аспекти реалізації індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ.

**Наукове припущення** процес індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ залежить від суб'єктивних характеристик здобувачів освіти та професійного досвіду педагогів.

**Організація і база проведення дослідно-експериментальної роботи**  
Тячівська ЗОШ І-ІІІ ст. з угорською мовою навчання ім.Ш.Голлоші.

При проведенні дослідження були використані загальнонаукові й спеціальні **методи**, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, дедукція та індукція, системно-структурний аналіз, історичний, логічний та гіпотетичний методи.

**Теоретичне та практичне значення роботи** полягають в тому, що результати дослідження є теоретичною основою для подальшого дослідження даної тематики, можуть бути використані для розробки навчальних програм, методичних матеріалів і навчальних посібників щодо питання індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ.

**Інформаційну базу** дослідження склали інформаційно-аналітичні матеріали міністерств та відомств, нормативно-правові акти окремих країн та України, монографічні дослідження та наукові статті вітчизняних та зарубіжних вчених та ін.

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, восьми підрозділів, висновків, списку використаних джерел., висновків, додатків.

Дипломна робота розміщена на 100 сторінках. Список джерел налічує 151 позицію.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ НУШ

### 1.1. Теоретичні засади та сутність індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ

Диференціація та індивідуалізація в освіті – це широко розглянуті концепції, які стали особливо актуальними після глобального бачення освіти для всіх [140] та інклюзивної освіти [139]. Ці бачення були підтвержені кілька разів, у тому числі на Всесвітньому освітньому форумі в Дакарі [138], на 48-й сесії Міжнародної конференції ЮНЕСКО з освіти в Женеві [137], а також, під час підписання Інчхонської декларації на Всесвітньому форумі з освіти [136]. Інчхонська декларація про освіту 2030 року та Дакарські рамки дій «Освіта для всіх» не тільки підтверджують бачення освіти для всіх та інклюзивної освіти, але також відображають прихильність до освітнього порядку денного, зафіксованого в Цілі ООН зі сталого розвитку (ЦУР) 4: «Забезпечити інклюзивну та справедливу якісну освіту та сприяти можливості навчання протягом усього життя для всіх» [136].

І освіта для всіх, й інклюзивна освіта наголошують, що всі учні повинні вчитися разом – що тягне за собою більшу різноманітність у класах і школах – і що всі учні повинні отримати користь від наданої освіти – що повинно спонукати вчителів та школи до створення відповідного навчального середовища для всіх учнів. Доступ до звичайних шкіл для всіх дітей та молоді є важливим для освіти для всіх, оскільки «звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією є найефективнішим засобом боротьби з дискримінаційним ставленням, створення доброзичливих спільнот, побудови інклюзивного суспільства та досягнення освіти для всіх» [139]. З огляду на це, немає ні універсального розуміння того, що таке інклюзивна освіта, ні загального консенсусу щодо того, «як це зробити» [56; 57; 106]. Таким



чином, дуже важливо дослідити концепції та педагогічні практики, які можуть сприяти педагогічному підходу, узгодженому з освітньою політикою, за яку виступають освіта для всіх та інклюзивна освіта.

Одними з таких педагогічних практик є диференціація та індивідуалізація навчання в сучасній НУШ. Диференціацію можна розглядати як засіб реагування на різноманітність учнів, оскільки диференціація в освіті прагне врахувати особливості та потреби всіх учнів.

У Скандинавії диференціація стала предметом загальних дебатів у другій половині минулого століття, де дану дискусію сприяла поступова зміна від багаторівневої шкільної системи до концепції «школи для всіх» [66]. Рівнева система використовувала організаційну диференціацію у сенсі «поділу учнів на групи або класи на основі їхніх оцінених здібностей та здібностей до використання викладання» [108, с. 116]. Цей термін використовується переважно в норвезькій та шведській освіті та відповідає тому, що в Данії називають диференціацією учнів [127; 128].

Організаційна диференціація ґрунтується на припущенні, що учнів слід навчати в групах відповідно до їхньої схожості. Передбачається, що групування учнів за схожістю – наприклад, здібностями, особливими характеристиками чи обмеженнями – збільшує можливості вчителя адаптувати навчальний процес до готовності учнів до навчання [127; 61; 72; 107; 120; 130].

Скандинавський термін «організаційна диференціація» чітко пов'язаний з такими термінами, як групування здібностей, відстеження, потокова передача та налаштування. Що стосується організаційної диференціації, то загальна ідея полягає в тому, щоб об'єднати учнів у класи відповідно до їх здібностей [144; 145]. Різні терміни відображають те, наскільки поширеним є групування здібностей, а відстеження та потокова передача можуть бути найбільш радикальними формами групування здібностей, коли йдеться про тривалі освітні шляхи [146; 85; 103]. Передача означає розподіл учнів на класи відповідно до їхніх здібностей, а не в класи зі

змішаними здібностями. Налаштування може бути найменш радикальною формою, що передбачає створення груп здібностей на більш короткий час або для окремих суб'єктів [145]. Була проведена широка критика більш повних форм групування здібностей. У Великобританії Сьюзан Харт, серед інших, підняла критичні питання щодо використання групування на основі детерміністських переконань щодо здібностей [86].

Створюючи «школу для всіх» у Скандинавії, організаційна диференціація більше не розглядалася як відповідний чи адекватний підхід, і фокус поступово перемістився на педагогічну диференціацію [66]. Педагогічна диференціація є загальноприйнятим терміном у Норвегії та Швеції, а відповідний термін у Данії – це навчання диференціації [127; 128; 61; 72; 107; 120; 77]. Ключем до педагогічної диференціації є прийняття різноманітності в підході до викладання та навчання в неоднорідному класі, і це стосується всього, що вчителі роблять, щоб запропонувати різним учням варіації з точки зору навчання, змісту, навантаження, темпу, завдань та оцінок [127; 120].

Педагогічна диференціація є скандинавським терміном для диференційованого навчання і традиційно розглядається як освітній інструмент, «який прагне максимізувати зростання кожного учня, визнаючи, що учні мають різні способи навчання, різні інтереси та різні способи реагування на навчання» [111].

На думку Томлінсона К., диференційоване навчання — це ініціативний та орієнтований на учня підхід, який забезпечує різні способи отримання знань [132]. Обґрунтування диференційованого навчання полягає в тому, що різноманітність учнів у класах вимагає гнучкого підходу до викладання, який пропонує підтримку всім учням, незалежно від відмінностей в інтересах, готовності чи профілів навчання [133]. Томлінсон К., також наголошує, що диференціація — це не індивідуалізоване навчання, а скоріше створення кількох варіантів навчальної діяльності в змішаному класі [132].

Вікерман П., з іншого боку, здається, використовує індивідуальний підхід до диференціації [141-143]. Він наголошує, що диференціація полягає в адаптації викладання, навчання та оцінювання як засобу надання можливостей, які відповідають індивідуальним потребам усіх учнів, у тому числі тих, хто має особливі освітні потреби. Диференціація також використовується у сфері спеціальної освіти та інклюзивної освіти [80] як стратегія «розумних пристосувань для дітей та молоді з обмеженими можливостями та забезпечення учнів з особливими освітніми потребами» [74].

На скандинавське розрізнення організаційної та педагогічної диференціації впливає німецький дидактик Вольфганг Клафкі та розрізняє [62; 93]:

- 1) зовнішню диференціацію, що поділяє учнів на групи на основі різних критеріїв відбору та класифікації,
- 2) внутрішню диференціацію, що включає всі форми диференціації, що проводяться всередині класу чи групи.

Грахам Л. та ін. стверджують, що коли дослідження групування здібностей перетинаються з дослідженнями диференціації, це сприяє непослідовному використанню терміна диференціація. Зі скандинавської точки зору, це не є викликом концепції диференціації, оскільки групування здібностей розуміється як форма зовнішньої/організаційної диференціації [83].

На початку 2000-х років норвезькі вчені Дейл і Вернесс висунули нові погляди на диференціацію [73]. Наприкінці великого дослідницького проекту розвитку школи, присвяченого диференціації, вони дійшли висновку, що диференціація, здається, здебільшого сприймається як індивідуалізуюча концепція. Основна увага тут була спрямована на «умови освіти та здатність навчального закладу створювати відмінності [...] незалежно від рівня учнівської різноманітності» [73]. Обговорення цього проекту є цікавим не лише з точки зору дослідження того, як диференціація сприймається,

операціоналізується та реалізується на практиці, а й з точки зору того, якою мірою освітній контекст є частиною концепції. Отже, диференціація є дещо мінливою та різнобічною концепцією, але в той же час вона має певні можливості для створення умов для більш інклюзивної освіти [87].

Сутність поняття «диференціація» (від лат. *differentia* – відмінність) трактується як поділ, розшарування будь-чого на відокремлені різнорідні структурні компоненти. Диференціація навчання визначається як врахування індивідуальних характеристик учнів у тій формі, коли учні готуються на базі деяких спеціальних особливостей для окремого навчання і здебільшого навчання з-за даних кондицій проходить за декількома різними навчальними планами і освітніми програмами [10, с. 8].

Диференційованим являється організоване навчання типологічних груп, створені за приблизно однаковим рівнем розвитку, що надає змогу здійснювати навчальний процес на достатньо високому рівні складності з застосуванням різноманітних методів, прийомів, форм самостійної роботи, адекватних дидактичним можливостям кожної із груп, що асекує оптимальний інтелектуальний розвиток учнів, що в результаті сприяє більш успішному засвоєнню учнями знань [42].

Під індивідуалізацією науковці розуміють процес цілісного дослідження індивідуальності як бази виховання і навчання (див. Додаток А.). Індивідуалізація скерована на запобігання прагнення педагога до реалізації соціальних ідеалів і підпорядкування процесу навчання соціальним цілям. Цінністю виховного процесу являється не особистість, а індивідуальність як поняття ширше, що являє собою єдність успадкованого і набутого в людині. Навчання реалізує індивідуальний підхід з переходом від повного ігнорування самого факту особистісної позиції учня перед метою «засвоєння знань» до визнання здатності до самоорганізації пізнання й утвердження цінності індивідуальних особливостей та індивідуальності загалом [45].

«Індивідуалізація навчання» часто вживається в різних, а іноді навіть невизначених значеннях. Аналіз відповідної літератури показує, що більш точний зміст цього поняття в кожному конкретному випадку залежить від того, які цілі та засоби мають на увазі, коли говорять про індивідуалізацію. При використанні цього поняття виявляються великі відмінності в різних країнах, у різних авторів і в повсякденній освітній практиці, коли поняття «індивідуалізація навчання» замінюється індивідуальним навчанням, тобто самостійним виконанням навчальних завдань.

Індивідуалізація визначається як «...організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, що дозволяє створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного учня. Індивідуалізація навчання здійснюється в контексті колективної навчальної роботи в рамках спільних завдань і змісту навчання». Індивідуалізація тут не обов'язково передбачає врахування особливостей кожного учня; в кращому випадку дослідники обмежуються врахуванням груп учнів, які мають подібні якості в будь-якому комплексі.

Індивідуалізацію навчання розглядається як «систему навчально-дидактичних засобів, що відповідають цілям діяльності та реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів, груп учнів. Це означає можливість забезпечити навчальну діяльність кожного учня на рівні його потенціалу з урахуванням цілей навчання».

Індивідуалізація навчання враховує індивідуальні особливості учнів у всіх його формах і методах у процесі навчання, незалежно від того, які особливості враховуються та наскільки вони враховані».

У 90-х роках ХХ століття під впливом ідей гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу) та особистісно-орієнтованого навчання та виховання І.С. Якиманська) відбулося переміщення акценту від навчання як суворо регламентованого та єдиного процесу до навчання як індивідуальної діяльності учня, простору самореалізації особистості, а також розкриття та розвитку її потенціалу [96; 126].

Це призвело до появи нових підходів до проблеми індивідуалізації. Традиційний розгляд індивідуалізації як організації навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних особливостей з метою засвоєння загальних знань, умінь і навичок поступився місцем орієнтації на цілісну особистість, індивідуальність у своїй самобутності та неповторності [121]. Для того, щоб учні побудували власний шлях у навчанні, необхідно створити відповідне освітнє середовище. При цьому учень має виступати суб'єктом вибору для розвитку та реалізації навчального процесу, власної освітньої траєкторії. Однак технологічно ці ідеї були розроблені недостатньо. Більше того, вони не знайшли широкого застосування в масовій освітній практиці.

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень останніх років показує, що впровадження освітніх стандартів у навчальний процес передбачає створення умов для проектування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій [59; 124]. Індивідуалізація процесу навчання стає одним із найважливіших завдань у сфері освіти.

В індивідуалізованому навчанні виділяються змістові та організаційні компоненти. Це різні аспекти однієї і тієї ж проблеми, і для її вирішення слід розробляти проблему індивідуалізації освіти як з точки зору вибору відповідного змісту навчання, так і з точки зору його організації. Індивідуальне навчання є частиною персоналізованого навчання, оскільки персоналізація — це реалізація бажання людини бути особистістю [125]. А особистість — це системна якість особистості, що виступає у трьох просторах, один із яких — простір індивідуального життя людини. ЮНЕСКО та ООН також закликають «від освіти для життя» до «освіти через все життя» [89].

Таким чином, диференціація навчання передбачає множинність та варіативність індивідуальних і колективних шляхів суспільно погоджених цілей загальної освіти, яка створює найбільш сприятливі умови для індивідуалізації навчання та професійної орієнтації учнів.

## **1.2. Психолого-педагогічні передумови індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ**

В умовах модернізації української освіти одним із напрямків оптимізації навчально-виховного процесу є його орієнтація на демократизацію вчительських взаємин. Даний процес знайшов відображення у нових підходах до навчання: створення сприятливої атмосфери співпраці, зменшення монологічного викладу матеріалу та дублювання інформації, яку можна отримати з доступних джерел, перехід до діалогу з учнями під час навчального процесу, впровадження активних методів навчання, які нададуть змогу розвивати творчість та ініціативу учнів, активізувати їх пізнавальну та навчальну діяльність. Педагогіка партнерства є одним із чинників ефективної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Педагогічна взаємодія визначається, як злагоджена діяльність вчителя та учнів, яка скерована на досягнення спільних цілей і результатів, а також на вирішення важливих завдань [3, с. 36]. Педагогічна взаємодія відображається у вчинках і поведінці дітей, підлітків, педагогів і батьків, яка іноді формує пам'ятні події та традиції, пов'язані з класом, і в його основі лежить конкретна навчальна діяльність. Взаємодія створюється самою навчальною ситуацією, оскільки складається з двох взаємопов'язаних форм діяльності: навчальної діяльності, яка бере участь у передачі набутого людством досвіду, та навчальної діяльності, яка скерована на набуття соціального досвіду та перетворення його в особистісні досягнення учня. Таким чином, педагогічна взаємодія становить сутність навчально-виховного процесу, і уникнути її вивчення для подальшого розвитку педагогічної теорії та практики неможливо [97].

Педагогіка партнерства розглядається вченими як чітко визначена система взаємовідносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу (учнями, вихователями, керівниками, батьками), яка ґрунтується на принципі добровільності, що базується на повазі та рівноправності всіх учасників,

дотримуючись певних норм, прав та обов'язкових орієнтирів кожної зі сторін, яка передбачає активне залучення всіх учасників до виконання спільних завдань та готовність нести відповідальність за їх результати [79].

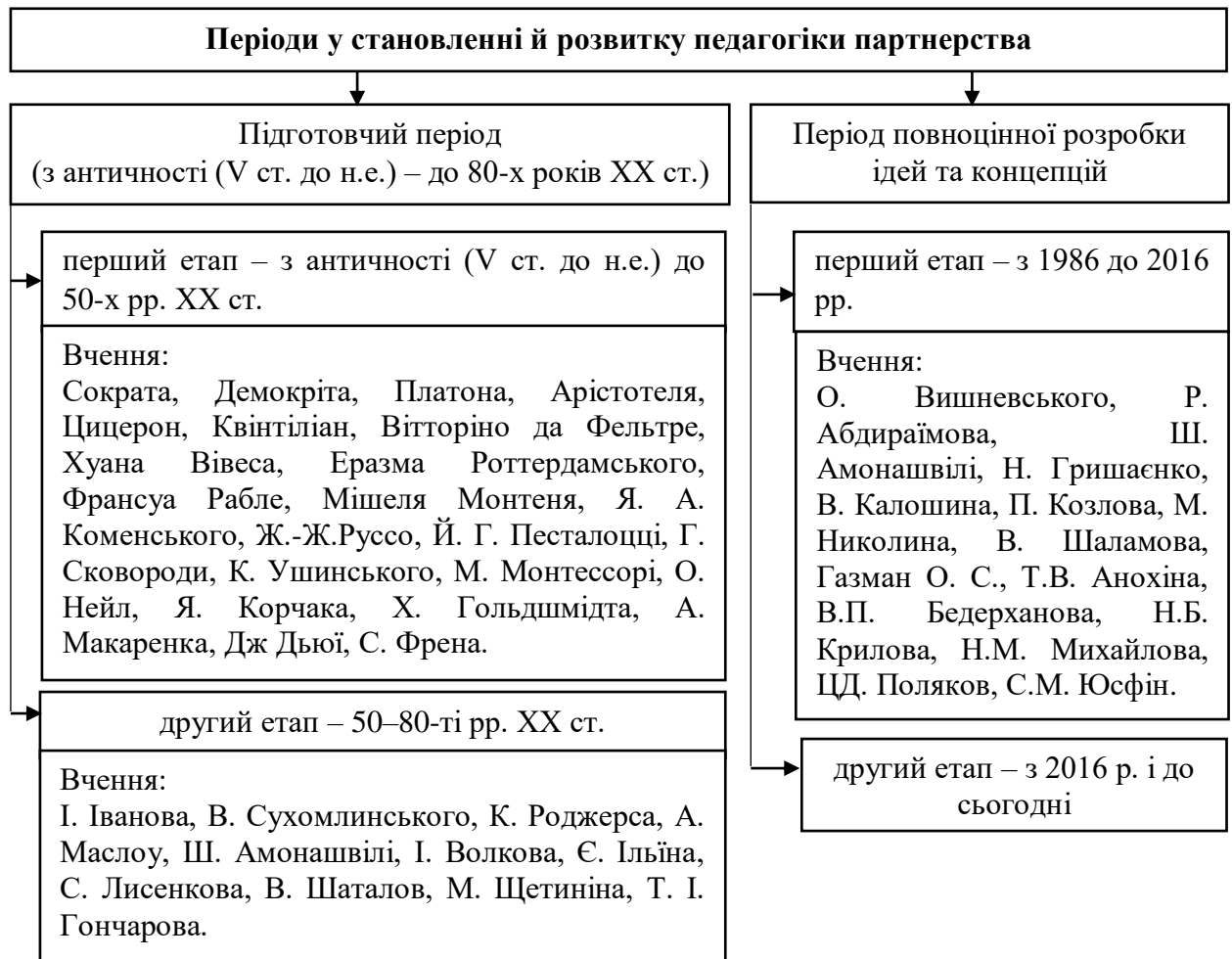
В українській освітній науці педагогічне партнерство розглядалося досить широко. Його основні елементи та потреба в осмисленні стосуються програмного документа про Нову українську школу [32]. Педагогічне партнерство є засобом сприяння демократичній залученості, змістовного діалогу та співпраці в рамках та поза навчальною програмою. Частково педагогіка партнерства розглядається як педагогіка взаємозалежності, де така зміна назви виправдана. Педагогіка партнерства визначається як напрям педагогіки, який орієнтований на виховання та навчання учнів на засадах гуманізму, диференціації, індивідуалізації та творчого підходу до розвитку особистості, де основою є взаємодія вчителя, учнів та батьків [109].

Педагогіка партнерства також передбачає розуміння тонкощів навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивний вектор в освіті нині є невід'ємною частиною державної освітньої політики України [68]. Навчання без примусу, вільний вибір, ідея підтримки стають основними реалізаторами включення дітей у освітній простір без ускладнень. Українська педагогіка є особливою ще й тим, що в окремих регіонах, наприклад, на Закарпатті, необхідно враховувати особливості надання освітніх послуг національним меншинам. Лабош К. розглядає педагогіку партнерства в освітньому середовищі ромського населення як спосіб зменшення дискримінації ромської національної меншини в категорії «освіта» [95].

Участь батьків у виховній системі педагогіки партнерства сприяє успішності учнів. Дослідження науковців показали, що співпраця між школами, вчителями та сім'ями може вплинути на досягнення учнів, соціальний розвиток та добробут на всіх рівнях освіти. Деякі автори закликають приділяти більше уваги професійному розвитку вчителів щодо співпраці школи з сім'ями [148; 67].



В залежності від розвитку прогресивних думок та цілісних теорій у педагогічній думці, на рисунку 1.1. відображено два періоди у становленні й розвитку педагогіки партнерства: підготовчий період і період повноцінної розробки її ідей та концепцій.



**Рис. 1.1. Періоди у становленні й розвитку педагогіки партнерства**

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [47].

Підготовчий період формування педагогіки партнерства виокремлюється хронологічними межами – з античності (V ст. до н.е.) – до 80-х років XX ст. Для даного періоду характерний рух від розрізнених думок та ідей античних педагогів, представників гуманістичної педагогічної думки, філософів про гуманне відношення до дитини – до системного аналізу певних аспектів досліджуваного феномена, появи наукових концепцій та теорій, які стали базою для розробки теорії педагогіки партнерства. У межах даного періоду ми виокремлюємо два етапи:

- перший етап – з античності (V ст. до н.е.) до 50-х рр. XX ст.;
- другий етап – 50–80-ті рр. XX ст.

Однак у філософських вченнях Сократа (469–399 рр. до н.е.), Демокріта (460–370 рр. до н.е.), Платона (427–347 рр. до н.е.), Арістотеля (384–322 рр. до н.е.) складно віднайти буквально підтримку тези стосовно партнерства вчителя й учня у навчанні, однак вона імпліцитно простежується у проголошеному даними філософами принципі природовідповідності, у вказівках на потребу індивідуального підходу до дитини у процесі її навчання і виховання; на врахування її зацікавлень та духовних якостей; на обов'язковість її емоційного залучення в ситуації, спроможні відкрити нові цінності й відношення [47].

Однією з перших плідних спроб у напрямі вільного виховання було сформовано Сократом, який визначив найголовніші проблеми, на яких згодом базувалася теорія вільного виховання. До даних проблем Сократ відніс наступні:

1. Філософ вважав, що людина являється істотою суспільною, то її особистість необхідно розуміти, виходячи з її внутрішнього світу. У зв'язку з даними умовами в центр педагогічної діяльності потрібно поставити питання стосовно ролі освіти у справі гармонізації відносин людини, котра має на меті досягнення особистого щастя, і суспільства, скерованого до справедливості, де шлях до здобуття даної гармонії полягає з огляду на процес удосконалення людини, яка реалізує свою «добру природу».

2. Педагогіка своїм головним завданням повинна вважати не підготовку особистості до відповідних видів діяльності, які скеровані на персональне та суспільне благо, а моральний розвиток, тобто формування в особистості основ доброчесної поведінки.

3. Педагогічний процес потрібно розглядати з погляду формування самопізнання учня, надати йому допомогу стосовно формування самостійного духовного зусилля, пробудження активності та творчого початку, які закладені у ньому від народження.

4. Філософ вважав, що усіх учасників педагогічного процесу необхідно розглядати як рівноправних партнерів, де вчителю відводиться роль помічника учня, духовний розвиток якого він має скеровувати та стимулювати.

До педагогічних принципів Сократа належить відмова від примусу і насильства, визнання переконання найбільш дієвим виховним засобом тощо, які знайшли відгук ще в період античності, а у XVII столітті деякі положення сократівської педагогіки були включені Я. А. Коменським у «Велику дидактику».

Формування гуманістичної педагогічної традиції, котра зародилася в Стародавній Греції, продовжилося в епоху еллінізму (кінець IV - середина I ст. до н. е.). У даний період часу досить інтенсивно посилювалися індивідуалістичні тенденції у культурі та педагогіці, де самодостатність визначалася, як обов'язковий атрибут індивіда. Відомий політичний діяч, оратор і письменник Цицерон ввів стосовно освітнього процесу особистості поняття «гуманізм», яке, розвиваючись і збагачуючись, стало одним із ключових для західної культури та педагогіки. Для Цицерона гуманізм визначається як ідеал освіти, спосіб мислення, який гідний людського життя. Співвітчизник Цицерона оратор та педагог Квінтіліан наполягав на індивідуалізації навчання та був проти застосування тілесних покарань. Квінтіліан наголошував, що кожен наставник зобов'язаний вивчити природу, тобто характер дорученої йому дитини.

В епоху Відродження (XV–XVII ст.) гуманізм вперше проявився як культурний рух, суцільна система світоглядів і всебічна течія суспільної думки у Західній Європі. Виховання обернулося «обличчям до дитини», до її талантів, інтересів та побажань. Визначальними проблемами даного періоду стали повага до особистості дитини та фактичний контекст освіти. Педагогічна гуманістична думка одержала свій розвиток у працях наступних видатних мислителів: Вітторіно да Фельтре (1378–1446 рр.), Хуана Вівеса (1442– 1553 рр.), Еразма Роттердамського (1469–1536 рр.), Франсуа Рабле

(1494–1553 pp.), Мішеля Монтеня (1533–1592 pp.) та інших, які були проти застосування грубого деспотизму та пригноблення учня, які наголошували на застосуванні вчителями гуманного підходу у навчанні, анонсуючи тим самим принцип гуманізації в педагогіці.

Головною думкою педагогічних поглядів Я. А. Коменського, котру він вибрав девізом для своїх дидактичних праць являється «У всьому свобода і ні в чому насильства», де мислитель вважав, що основою є опір на гідність особистості. Проаналізовані та вирішені питання стосовно педагогіки Я. А. Коменським у відповідності до тогочасних вимог є подібними до проблем, які визначені в Концепції «Нова українська школа», яка абсолютно охопила підхід Я. А. Коменського стосовно побудови школи з духом світла, радості, любові; школи, де дисципліна визначається як моральна сила, яка збуджує не страх, а любов; школи, де учитель як сонце, що гріє й освітлює все навкруги; школи як навчальної установи веселої, привітної, куди діти поспішають з радістю [15, с. 126–127].

Актуальність досліджень К. Вентцеля, відомого як педагога, теоретика і практики «вільної освіти», зумовлена, насамперед, глобальною тенденцією згорання прав і свобод людини, посиленням тоталітарних, диктаторських та консервативних тенденцій у сучасному світі. К. Вентцеля та його послідовників можна вважати найбільш радикальним напрямом «Школи вільної освіти», одним із засновників з яких в Європі були Ж.-Ж. Руссо. Ключовими принципами цієї школи були відмова від звичної класної системи, орієнтація на потреби учня в отриманні знань і навичок, визнання учня головною цінністю та виховання як вільної творчої особистості.

Як науково-практична течія цей напрям мав своїх теоретиків та їхні друковані праці (Філософсько-педагогічні школи Стародавнього Сходу (Моїзм), гуманісти Відродження Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, К. Вентцель, С. Дурилін, М. Монтессорі, Р. Штайнер, О. М. Айванхов, Дж. Дьюї, С. Френе), спільноти прихильників і вчителів-одномумців серед практиків, батьків і студентів, власні школи та освітні центри (Вальдорфські школи). Таким

чином, бачимо наявність достатньо серйозного й організованого громадського руху, який можна кваліфікувати як науково-педагогічну «Школу безкоштовної освіти» [99].

Зважаючи на велику популярність педагогічної системи М. Монтесорі у всьому світі, опублікована значна чисельність вітчизняних та зарубіжних досліджень, що стосуються різних методичних аспектів її концепції. Педагогічна система М. Монтесорі у своїй основі являється моделлю людського розвитку, а даний освітній підхід базується на цій моделі. Модель має два основні принципи: по-перше, діти та дорослі займаються психологічним самостворенням за допомогою вільної взаємодії з навколишнім середовищем; по-друге, діти, особливо у віці до шести років, мають вроджений шлях психологічного розвитку.

У підході Монтесорі вроджені характеристики у психології людини, а саме «людські тенденції» розглядаються як рушійні чинники на кожному етапі розвитку. Освітні та виховні моделі повинні включати їх у свою основу, створювати умови для їхнього прояву. Педагогічна система М. Монтесорі включає в себе вільну діяльність у «підготовленому середовищі», тобто освітнє середовище, адаптоване до базових людських потреб, специфічних особливостей дітей різного віку та індивідуальних особливостей кожної дитини [78].

Ж.-Ж.Руссо (1712–1778) у трактаті «Еміль, або про виховання» надавав рекомендації вчителям не нівечити дитину своїм насильством, не пригноблювати їхню особистість, а сприяти стимулу їхніх природніх сил та обдаруванню: урок зобов'язаний бути нагородою, а не важким обов'язком; на уроках найосновніше – бажання досягти успіху. Створюючи правила виховання, Ж.-Ж. Руссо рекомендував вчителю: допомагати учням, надавати їм більше справжньої свободи.

Відомий швейцарський педагог Й. Г. Песталоцці (1746–1827) у книзі «Лінгарт і Гертруда» розгорнув ідеї стосовно гуманного характеру виховання, доброзичливого відношення до дітей. Й. Г. Песталоцці був

переконаний щодо того, що дитина зобов'язана сформувати себе сама, усвідомлюючи власні персональні особливості у міру зростання та розвитку. З-за даного підходу виховання видозмінюється на спосіб здобуття персональної незалежності.

У відповідності до поглядів українського філософа, поета, педагога Г. Сковороди (1722–1794 рр.), основним завданням педагога являється не інтелектуальний диктат, а ненав'язлива, делікатна допомога особистості, яка заклопотана пошуком істинного покликання та розвитку «спорідненості» [47].

Сутність «педоцентричної революції» кінця XIX – початку XX ст. полягає у формуванні кондицій для самовираження та вільного розвитку дитини, середовища її розвитку, зведення до мінімуму явне педагогічне втручання у даний процес, виключення будь-якого примусу і насильства (М. Монтесорі, О. Нейл та ін.). В базі педагогіки видатного польського педагога-практика та теоретика виховання Я. Корчака (Х. Гольдшмідт (1878–1942)) закладена ідея поєднання любові та поваги до дитини й світлої мрії про світ, де діти будуть позбавлені всього, що їх принижує. Стосовно реалізації даного процесу Я. Корчак писав: «Поважаймо чисте, ясне, непорочне святе дитинство, ба навіть схилиймося перед ним» [16, с. 105].

Аналізуючи період 60-х років XX століття відбулося зародження «комунарського руху», ініціатором котрого був І. Іванов, який являється автором методики колективної творчої діяльності (далі – КТД). КТД стала механізмом новітнього педагогічного вектору такого як «педагогіки соціальної творчості» чи «педагогіки співробітництва».

Серед суспільства наприкінці 80-х років XX ст. зростає невдоволення результатами шкільної освіти, через невідповідність до сучасних вимог та очікувань. На Заході пріоритетною вважалася орієнтація на особистість учня, створення кондицій для його самореалізації та самоактуалізації в освітньому процесі, а не на безпосереднє накопичення знань, які неможливо застосувати в житті (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.). У вітчизняній освіті також

формується новаторські ідеї, які взаємопов'язані з імплементацією у навчанні принципів гуманізму, «суб'єкт-суб'єктних» відносин, співробітництва та співтворчості учнів та вчителів, які утілювалися їхніми авторами у діяльність певних шкіл (В. Шаталов, Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, Є. Ільїн, І. Волков, М. Щетинін та ін.) [47].

Так, аналіз методичної системи донецького вчителя фізики та математики В.Ф. Шаталова спрямованої на успішне навчання, показує, що вона дозволяє не тільки вирішувати багато педагогічних завдань: гармонійний розвиток особистості, виховання пізнавальної самостійності, постійного інтересу до вчення, зміцнення впевненості у своїх силах та здібностях, почуття власної гідності, активності, а й допомагає ліквідувати навантаження на школярів.

Другому періоду розвитку педагогіки партнерства (з 1986 р. – до сьогодні) притаманно повноцінне наукове дослідження поняття «педагогіка співробітництва», відбувається проектування напрямів та способів її розвитку; концептуальним утвердженням «педагогіки партнерства», розробкою її ідей. У межах даного періоду виокремлюємо два етапи: перший – з 1986 до 2016 рр.; другий – з 2016 р. і до сьогодні.

На основі аналізу досліджень встановлено, що термін «педагогіка співробітництва» вперше з'явився у 1986 р. на зустрічі вчителів-новаторів, котрі підписали Маніфест «Педагогіка співробітництва», в якому визначені наступні ідеї: вільний вибір у процесі навчання; потреба самоаналізу та самооцінювання; зміна стосунків з учнями; важка мета; ідея опори; великі блоки; відповідна форма; співпраця з батьками; особистісний підхід до дитини; навчання без примусу. Сутність даного підходу визначалась формуванням та організацією вчителем міжособистісної взаємодії, яка б здійснювалась в «оптимістично-гуманній атмосфері» і вимагала від нього майстерності та вміння ефективно комунікувати [3].

Полеміка навколо проблематики педагогіки співробітництва активно розгорнулася на сторінках періодичної преси радянського періоду у виданнях

(період 1950–2021 рр.): «Радянська школа» («Рідна школа»), «Советская педагогика» («Педагогика»), «Педагогические технологии», «Шлях освіти», «Педагогіка і психологія», «Вища освіта України» тощо, де був презентований як теоретичний доробок у царині педагогіки співробітництва, так й конкретні методичні доробки педагогів-новаторів. У другій половині ХХ століття появляються комплексні дослідження, котрі підсумовують результати імплементації педагогіки співробітництва та формують авторські школи та класи, де педагоги-новатори презентують свій досвід у царині педагогіки співробітництва [47].

Найбільш повно "педагогічна підтримка" представлена в роботах О.С. Газмана, який разом з дослідницькою групою звернули увагу на процес освіти з погляду двох його сторін: соціалізації та індивідуалізації особистості. Соціалізація передбачає набуття людиною здатності до "адаптивної активності" і здійснюється як під впливом цілеспрямованих процесів (навчання та виховання) у педагогічних системах, так і під впливом стихійних факторів (сім'ї, вулиці, засобів масової інформації тощо).

Індивідуалізація у розумінні Газмана являється діяльністю педагога і самого учня з підтримки та розвитку того одиничного, особливого, своєрідного, що закладено у цьому індивіді від природи чи що він придбав у індивідуальному досвіді. О.С. Газман вважає, що індивідуалізація передбачає:

- індивідуально орієнтовану допомогу дітям у реалізації первинних базових потреб, без чого неможливе відчуття природної "самості" та людської гідності;

- формування кондицій для максимально вільної реалізації заданих природою (спадкових) фізичних, інтелектуальних, емоційних здібностей та можливостей, характерних саме для даного індивіда;

- стрижнева характеристика індивідуалізації – підтримка людини у автономному, духовному самобудуванні, у творчому самовтіленні, у розвитку здатності до життєвого самовизначення (екзистенційного вибору).



На думку О.С. Газмана, метою "педагогіки свободи" являється допомога дітям у конструюванні їх автономного внутрішнього світу. Предметом даної педагогічної галузі виступають кошти, що допомагають людині у саморозвитку – самовизначенні та самореалізації. "Індивідуалізація в освіті визначається як система засобів, що сприяє усвідомленню зростаючою людиною своєї відмінності від інших: своєї слабкості та своєї сили ..." [47].

Таким чином, виділяючи індивідуалізацію, автор визначає особливий педагогічний процес, що її забезпечує – "педагогічну допомогу та підтримку дитині в індивідуальному розвитку та як допомогу їй у пізнанні себе, своєї індивідуальності".

З 2016 року розпочався другий етап другого періоду становлення педагогіки партнерства. Імплементация Концепції «Нова українська школа» сприяла перенесенню поняття «педагогіка партнерства» зі світоглядних обширів у нормативну площину. У відповідності до Закону України «Про освіту» (2017) [31] та Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) передбачена взаємодія батьків, учня і педагога. Педагогіка партнерства сприяє формуванню кондицій, з-за яких найкраще розкривається потенціал кожного учня, формується його ініціативність і креативність [43].

Отже, психолого-педагогічні передумови індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ сприяє більш деталізованіше осмислити наступність поглядів педагогів-гуманістів з ідеями педагогіки партнерства, в якій визначено особистісні цінності освіти, де головною ціллю її є самоцінність кожної людини.

### **1.3. Методологія індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ**

Організація якісної навчальної діяльності в сучасній НУШ передбачає формування комфортного освітньо-розвивального середовища навчання, формування принципово нових і зміни відомих форм і методів навчання, де,

перш за все, буде ураховано індивідуальні особливості і якості учнів і буде застосована методологія індивідуалізації та диференціації навчання. Акцентування уваги в сучасній НУШ на вихованні індивідуальності зумовлене пріоритетом виховання над навчанням [44, с. 74].

Індивідуалізація процесу навчання в сучасній НУШ реалізується з-за кондицій колективної навчальної роботи з класом і в межах завдань та змісту освіти, де всі учні зобов'язані оволодіти знаннями, вміннями й навичками в обсягах, які передбачені навчальними програмами. Потреба в індивідуалізації та диференціації навчання зумовлена тим, що рівень підготовки і розвитку здібностей до навчання не в усіх школярів однаковий.

Індивідуальний підхід, який базується на глибокому знанні педагогом індивідуальних особливостей, духовного світу кожного учня, сприяє розвиткові пізнавальних здібностей усіх учнів, на основі врахування їхніх нахилів та інтересів, різного відношення до навчання та до певних навчальних предметів. Основна мета індивідуального процесу навчання полягає в тому, щоб асекурувати максимальну продуктивну роботу всіх учнів, яка має реалізуватися на всіх етапах навчання, а також головним чином в процесі засвоєння нових знань. Таким чином, індивідуалізація передбачає перспективне планування вивчення навчального матеріалу [5, с. 183].

В основі тьюторигу як освітнього методу лежить розвиток індивідуальної особистості й умови ефективності реалізації даного процесу, що спирається на сучасні концепції розвитку людини, управління своїми талантами, концепції виховання і самовиховання [52]. На відміну від принципу індивідуального підходу (ці принципи і досі ще плутають як в педагогічній літературі, так і на практиці) принцип індивідуалізації дозволяє орієнтуватись на індивідуальні освітні цілі і пріоритети самого учня. Індивідуалізація вимагає формування реальних можливостей для учня бути ініціатором навчальної активності, стати творцем власного індивідуального освітнього шляху, який він буде вибудовувати всередині загального

освітнього процесу. В цьому випадку роль освітянина полягає в допомозі кожній дитині в визначенні власного індивідуального шляху та супроводі його в побудові та освоєнні власної індивідуальної програми. Власне такий шлях педагогічного супроводу індивідуальної освітньої програми і називається тьюторським супроводом [2].

Диференційований підхід до навчання полягає у створенні педагогом невеликих груп всередині школи, класу із врахуванням персональних особливостей учнів і асекурація навчально-виховної роботи, що протегує розвиток даних груп. Мета диференційованого підходу полягає у пристосуванні кондицій навчання до особливостей різноманітних груп учнів [40, с. 89] та асекурувати кожному учневі оптимальний характер пізнавальної діяльності у процесі навчальної роботи на кожному етапі уроку. Дані погляди підтримують сучасні відомі науковці, зокрема О. Савченко, який зазначає, що диференційований підхід являється одним із шляхів забезпечення результатів навчання в системі уроків.

Диференційоване навчання передбачає трансформацію класних форм у типолого-групові форми навчання і асекурує перехід від мікрогрупових форм – до індивідуальних. Диференціація навчання вимагає створення класів, груп за наперед визначеними критеріями, тобто організацію навчання з відносно гомогенним складом навчальної групи [39, с.119].

Сучасними дослідниками (О. Бугайов, А. Вороніна та ін.) було виокремлено дві форми диференціації за характером організації навчального процесу:

– профільну (зовнішню), яка передбачає навчання різних груп учнів за різними програмами та планами, що відрізняються змістом, структурою, обсягом вимог до знань, умінь;

– рівневу (внутрішню), як сукупність прийомів та засобів навчання, що застосовуються для асекурації досягнення учнями різного рівня знань на основі врахування індивідуальних можливостей [13].

Експертна думка зводиться до того, що усі методи індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ на уроках можна розділити на шість основних категорій:

1. Завдання. Диференціація по завданням є одним з найпоширеніших методів. З метою реалізації даного методу вчитель може створювати різні набори завдань в залежності від здібностей учнів. Даний метод дозволяє учням якнайкраще проявити свої здібності, враховуючи їх психологічні особливості: здатність до візуального, аудіо чи сенсорного сприйняття тощо [9].

Використання індуктивних чи дедуктивних методів означає, що вибір переходу від конкретної логіки до загальної розкриває зміст навчальної дисципліни, що вивчається [151, с. 774]. Найпоширеніший із методів – це дидактичні ігри, які являються колективною, цілеспрямованою навчальною діяльністю, коли кожен учасник і команда в цілому об'єднуються для вирішення головної проблеми та орієнтують свою поведінку на перемогу. Гру, організовану з навчальною метою, можна назвати навчальною грою. Навчальний процес також включає активні методи: проведення змагань, олімпіад, вікторин, прес-конференцій, тощо [101, с. 178].

2. Гнучка група. Спільне навчання має багато переваг, наприклад таких, як можливість невпевнених у собі учнів брати активну участь у занятті. Невеликі групи учнів, що мають змішані здібності, дозволяють використовувати на ранніх етапах переваги підтримки однолітків. Учні з вищим рівнем готовності отримують можливість проявити себе як організатори, лідери, що здатні висловлювати свої думки в інтересах усієї групи. На уроках цей метод виправдовує себе в процесі виконання проектної діяльності, лабораторних робіт, розв'язування експериментальних задач.

3. Засоби навчання (ресурси). Даний метод, якому в значній мірі допомагають досягнення в галузі технологій, тому він стає більш розповсюдженим. Використання комп'ютера в навчанні дозволяє врахувати не лише вікові особливості, а й індивідуально-суб'єктивні характеристики

учнів, організувати зворотній зв'язок, обрати індивідуальний темп навчання та його напрям, враховувати конкретну педагогічну ситуацію. Використання різноманітних програмних засобів (наприклад, Algodoo для самостійних експериментальних досліджень) та сучасних мобільних та комп'ютерних засобів дозволяє диференціювати роботу учнів як на уроках, так і вдома, підходити до вивчення теми під різними кутами, використовуючи декілька матеріалів одночасно (прості та складні). Диференціація такого виду надає змогу застосовувати широкий спектр матеріалів для досягнення єдиного результату навчання. В своєму дослідженні ми наголошували на тому, які можливості мають сучасні інформаційні технології як засоби адаптації учнів до навчання [38, с. 248–253].

Аудіовізуальний метод полягає в тому, що весь новий матеріал сприймається учнем протягом тривалого часу тільки на слух «аудіо», а його значення розкривається за допомогою зорової невербальної наочності – діапозитивів, діафільмів, кінофільмів. Технології проектування досить ефективно використовуються в освіті, оскільки вони дозволяють органічно інтегрувати знання учнів з різних дисциплін при вирішенні однієї проблеми, дають змогу застосовувати отримані знання на практиці, генеруючи нові ідеї [101, с. 178].

4. Темп навчання. Проведення занять протягом однакового часу незалежно від рівня складності для різних груп учнів приводить до того, що більш встигаючі учні стримуються у русі, а ті, що менш здібні, нездатні витримати темп уроку. Завдання вчителя полягає у правильному плануванні уроку, коли час використовується гнучко, що дозволяє задовольнити потреби усіх учнів. Учні, що встигають, мають отримувати більш складні завдання, на які витратять більше часу, розширюючи одночасно свій світогляд та поглиблюючи знання.

5. Діалог та підтримка. Диференціація в діалозі дуже поширена на уроках. За допомогою цієї технології вчитель повинен допомагати учням в розв'язуванні завдань, проблем, визначивши, кому з учнів і яка допомога

потрібна. Вербальна підтримка та заохочення відіграють в цьому методі важливу роль. Особливо доцільним нам бачиться запровадження діалогу в процесі пояснення нового матеріалу та створенні проблемних ситуацій на уроках.

6. Постійна оцінка. Вчитель, що запроваджує диференціацію в навчанні проводить оцінювання не в кінці вивчення теми, а на постійній основі. Ці оцінки, він використовує, насамперед, для проведення коригування в плануванні навчального процесу з метою врахування потреб учнів та їх рівня [9].

Сучасна педагогіка переосмислює проблеми виховання, освіти та розвитку особистості з позицій аналізу нової соціокультурної ситуації, сучасних вимог до формування особистості та з урахуванням інтеграції світової та вітчизняної науки. Особливе місце у гуманістичному педагогічному русі посідає італійський педагог Марія Монтессорі (1870-1952 рр.). За рішенням ЮНЕСКО ім'я М. Монтессорі було внесено до списку педагогів, що складається лише з чотирьох осіб, які визначили перебіг педагогічного мислення у ХХ столітті.

Сьогодні по всьому світу функціонують дитячі садки та центри розвитку дитини, що працюють за системою Монтессорі. Свою оригінальну теорію вільного виховання та розвитку вона зуміла довести до технологічного рівня та з успіхом реалізувати на практиці. Цікавим нововведенням М. Монтессорі стало руйнування традиційної класно-урочної системи та створення нового, унікального процесу навчання дітей, побудованого на визнанні за кожним учнем права на самостійність, індивідуальний темп роботи та оволодіння знаннями, вміннями та навичками нестандартним чином.

Цей підхід виник у спробі покращити когнітивні рівні недорозвинених дітей, зосереджених на сенсорному вихованні, і забезпечив, щоб діти з особливими потребами стали більш успішними, ніж нормально розвинені діти, які навчаються за іншими методами [104; 134]. Подальша його

реалізація з нормально розвиненими дітьми та отримані при цьому позитивні досягнення стали основою для його подальшого розвитку, набувши широкого поширення. У цьому відношенні підхід Монтессорі є впливовим у практиці педагогів більше ста років [81].

Всі ці особливості Марія Монтессорі пов'язує з поняттям «що розвиває середовища». У цьому середовищі всі дидактичні матеріали Монтессорі розподілила зонально, включаючи сенсорну зону, що відповідає за розвиток почуттів; математичну, що містить матеріали щодо розвитку математичних здібностей; мовленнєву, спрямовану на розвиток мови, матеріали з космічного виховання, центральна ідея якого – пізнання людини у всьому різноманітті та її складності; та господарську зону, що містить матеріали, необхідні для вправ у практичному житті. У середині кожної зони матеріал розташовується за принципом від простого до складного. Кожен матеріал розрахований на певний рівень складності, але всі разом вони пов'язані між собою і утворюють єдине ціле.

Як вважала Монтессорі, матеріали повинні використовуватися відповідно до антропології дитини і призначатися для допомоги у пізнанні навколишнього світу та духовному становленні через відповідний вік розвитку його моторики та сенсорики, так званий ключ до світу. У педагогіці Монтессорі центральне місце відводиться дитині з її індивідуальними потребами, які відіграють допоміжну дидактичну роль. Вихователь повинен заохочувати ініціативу та підтримувати ідеї самої дитини при виконанні нею завдань із різних навчальних розділів [60].

Педагогічний процес у центрі розвитку будується на підставі принципів, які відображені в Додатку Б. В даний час понад 20 000 шкіл у всьому світі застосовують метод Монтессорі у роботі з дітьми від народження до 18 років. За більш ніж 100 років існування системи Монтессорі мільйони батьків у всьому світі обрали цей підхід до освіти для своїх дітей, ініціюючи створення тисяч шкіл. Це, своєю чергою, означає, що є стійкий соціальний запит зміну парадигми у системі освіти [101].

Отже, пріоритетним напрямом державної шкільної освітньої політики є формування механізму державного управління якістю шкільної освіти, обов'язковими складниками якого виступають національна система моніторингу якості шкільної освіти, запровадження інституту незалежного оцінювання досягнутих результатів функціонування шкільної освітньої галузі тощо. Упровадження європейських стандартів якості шкільної освіти у України повинно сприяти наступності у освіті в реалізації перспектив розвитку дитини [22, с. 84].

Таким чином, різноманітні методи, а також метод проектів сприяють успішній організації диференціації й індивідуалізації навчання школярів, розвитку їх здібностей, врахуванню нахилів та інтересів, різноманітному ставленні до навчання й до окремих навчальних предметів.

### **Висновки до I розділу**

Аналіз педагогічної літератури щодо теоретичних підходів досліджуваної проблем дозволяє зробити висновок про те, що диференціація у початковій школі передбачає, за рахунок варіативності у змісті, структурі та організації навчального процесу, створення стабільних груп чи класів, на основі здібностей та інтересів учнів, життєвих намірів, їхнього рівня розвитку та освітніх можливостей. Під цим поняттям розуміємо процес реалізації індивідуального підходу, у якому передбачено врахування індивідуальних психофізичних особливостей під час організації спільної навчальної роботи звичайних учнів та учнів з особливими освітніми потребами, результатом якої є сформованість їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Індивідуалізація визначається як врахування індивідуальних особливостей учнів у навчальній роботі, які впливають на її ефективність і від яких залежать результати учіння. Особливості охоплюють різні фізичні і психічні якості і стани особистості: пізнавальні процеси і пам'ять,



властивості нервової системи, риси характеру, мотивацію, здібності, обдарованість, постійні або тимчасові дефекти органів чуття і всього організму.

Отже, поняття «індивідуалізація» визначається як процес реалізації індивідуального підходу, що обумовлює необхідність організації навчальної діяльності учня початкової школи, що має особливі потреби, спрямованої на виховання індивідуальності як моральної цінності. Під поняттям «диференціація» розуміють організоване навчання типологічних груп, які створені за приблизно однаковим рівнем розвитку, що надає змогу здійснювати навчальний процес на достатньо високому рівні складності з застосуванням різноманітних методів, адекватних дидактичним можливостям кожної із груп, що асекує оптимальний інтелектуальний розвиток учнів.

## **РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ НУШ**

### **2.1. Диференційоване навчання як умова розвитку обдарованих дітей**

Інтелектуальна підготовка, яка повинна лежати в основі будь-якої діяльності/уроку, вимагає планування, вирішення проблем, стратегічних рішень і рекомендацій, методологій, комунікації та критичного використання досвіду інших. Оскільки обдарованими дітьми керує особлива допитливість, вони прагнуть зрозуміти, як функціонує весь Всесвіт та здатні виробити суспільно корисні цінності. Тому освітні програми для обдарованих дітей мають відповідати специфічним особливостям їхнього мислення, яке:

- порушує проблеми та ставить життєво важливі питання, які чітко формулюються;
- збирає та оцінює відповідну інформацію, використовуючи абстракції в їх інтерпретації;

- доходить до продуманих висновків і рішень, перевіряючи їх за відповідними критеріями та стандартами;
- мислить відкрито і не догматично в рамках альтернативних систем мислення, визнаючи та оцінюючи власні передумови та наслідки;
- ефективно спілкується з іншими, вибудовуючи рішення різних проблем.

Оскільки обдаровані діти мають індивідуальні особливості розвитку, в усьому світі створена освітня система, яка враховує ці індивідуальні особливості і здатна врахувати величезний інтелектуальний і здібний потенціал обдарованих, спрямовуючи освітні впливи від масової освіти до їх стимуляції. Ефективними освітніми програмами для обдарованих, про які йдеться в педагогічній літературі, є:

- метод творчого вирішення проблем, розроблений Парнесом (1977), який вивчав шляхи досягнення освітніх програм підтримки учнів у вирішенні завдань навчання та розвитку творчого мислення, зберігаючи диференціацію навчальної програми.

- Джозеф С. Рензулі розробив програму для навчання обдарованих на основі диференційного досвіду навчання, яка включає: діяльність групового навчання, загальну дослідницьку діяльність та індивідуальну або невелику групову дослідницьку діяльність.

- Модель тріади збагачення Рензулі (1977).

- Тотемні стовпи багатьох талантів Кельвіна В. Тейлора (1978). Тейлор за допомогою власного дослідження започаткував теорію (на основі моделі структури інтелекту Гілфорда) щодо стимулювання та розвитку множинних творчих талантів за допомогою відповідних освітніх інструментів. Він підтримує ідею, що кожна людина має певний специфічний талант. Тому у своєму підході він підкреслює, що більше 10% талановитих дітей можна виявити поза оцінкою за допомогою тестів на інтелект, якщо врахувати й інші аспекти, і пропонує дев'ять напрямків, а саме: академічні результати,

продуктивне мислення, планування, спілкування, продукти, рішення, застосування, стосунки та дискримінаційне судження.

– Програма прискорення Університету Джона Хопкінса (1980). Ця програма включає кілька способів прискорення: вступ до школи до граничного віку, пропуск одного-двох класів, більш швидке вивчення деяких предметів, навчання в паралельних формах (з деяких предметів учень може відвідувати II клас, а з деяких предметів – IV клас тощо), розміщення учня в класах з дітьми однакових інтелектуальних стандартів, участь у програмах спеціального навчання тощо.

– Матриця збагачення Танненбаума (1983). Абрахам Дж. Танненбаум досліджував шляхи покращення освіти обдарованих дітей, з обмеженими можливостями, з поганими результатами навчання представників різних культурних середовищ, і опублікував свої дослідження в книзі 1983 року під назвою: «Психологічні та освітні перспективи». Він наполягав на необхідності створення спеціальних шкіл і класів для обдарованих дітей.

– План піраміди, розроблений Д. Коксом (1985). Модель, запропонована Коксом для обдарованих дітей, стосується аналізу та оцінювання робіт, виконаних учнями на основі домашнього завдання або за власним вибором; аналіз і порівняння отриманих оцінок з різних предметів; психологічні тести для виявлення різних структурних компонентів (просторове сприйняття, хроматична дискримінація, спостережливість, площинне та просторове уявлення, тести лабіринтового типу, відведення ліній, вказівка, дотик тощо).

– модель автономного учня, створена Г. Беттсом (1985), в якій кожен учень повинен користуватися різним підходом, залежно від індивідуального профілю, на основі якого мають бути розроблені окремі програми.

– інтегративна освітня модель, розроблена С. Капланом (1986). Каплан також підтримує диференціальне навчання для обдарованих,

використовуючи гнучку навчальну програму, групуючи дітей за можливостями та здібностями в однорідні класи або групи.

– програма Purdue, створена Джоном Ф. Фельдхузенем, є програмою, присвяченою розвитку творчого мислення та його чотирьох якостей: гнучкості, плавності, оригінальності та витонченості. Виховання обдарованих дітей потребує спеціальних освітніх програм, іноді спеціальних оцінок, додаткових занять, спеціально підготовлених педагогів для роботи з обдарованими дітьми.

Навчальна програма, запропонована освітньою політикою, хоча і є надзвичайно важливим елементом планування освіти, однак має недоліки стосовно реальної підтримки обдарованих дітей. Оскільки модальність адаптації цілей, змісту, дидактичних стратегій викладання, навчання та оцінювання до можливостей здібностей, на рівні пізнавальних афективних і рухових можливостей, до швидкості навчання та стилю обдарованих дітей, здатних до високої працездатності, вимагає формування відповідного диференційованого навчального плану .

Необхідно врахувати ряд аспектів, пов'язаних з досягненням хороших результатів у шкільній діяльності з обдарованими дітьми:

– групування функцій учнів за рівнем їхньої успішності, з подібним інтелектуальним рівнем, зі спільними здібностями, з подібними уподобаннями, з якомога близьким рівнем розвитку;

– велика увага приділена побудові розкладу, його пристосуванню до потреб дітей загалом і обдарованих зокрема, яким необхідно працювати у своєму темпі, мати відчуття безперервності навчання та накопичення когнітивних здібностей;

– гнучке розташування меблів, щоб не обмежувати можливості групування дітей за центрами інтересів, а також легкий доступ до наявних у класі ресурсів (карт, книг, словників, атласів, енциклопедій, комп'ютерів) [94].

На етапі функціонування НУШ головними завданнями психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей являється:

- 1) формування оптимальної системи виявлення та пошуку обдарованих дітей;
- 2) психолого-педагогічна підтримка обдарованих здобувачів освіти;
- 3) асекурація належних кондицій для творчого розвитку обдарованих школярів та їх самореалізації;
- 4) підвищення професійної компетентності педагогічних працівників стосовно роботи з обдарованими дітьми.

Імплементація даного роду завдань є можливою з-за кондицій застосування в контексті шкільної практики комплексу науково-методичних та психолого-педагогічних заходів з усіма учасниками освітнього процесу, де передбачається проведення психологічних та методичних практикумів, конкурсів, творчих груп та лабораторій [53, с. 99].

В ході навчальної роботи з обдарованими дітьми потрібно дбати про:

- задоволення запитів обдарованих дітей в ході поглибленого вивчення шкільних дисциплін на базі широкого ознайомлення із сучасною наукою;
- формування кондицій для задоволення їх різнобічних пізнавальних інтересів і в той же час сприяння розвитку виявлених у певній галузі діяльності здібностей;
- асекурація можливостей для всестороннього вияву структурних компонентів творчості в навчальній та позашкільній роботі;
- залучення їх до надання допомоги своїм одноліткам з певних дисциплін та в розвитку навчальних можливостей;
- запобігання розвитку в обдарованих дітей переоцінювання персональних можливостей, лінощів через систематичну недовантаженість [48, с. 230].

В ході забезпечення ефективного навчального процесу для обдарованих дітей результативними являються фронтальні, групові та індивідуальні форми роботи:

- фронтальні заняття можуть проводитись у формі семінарів, дебатів, дискусій, ділових ігор;

- групові форми заняття, базуються на формуванні парних, постійних та тимчасових груп зі зміною функцій їх учасників, однаковими та різними завданнями і різними формами співпраці (тренінги, творчі конкурси, організація діяльності постійно діючих учнівських творчих груп і лабораторій, асекурація участі обдарованої молоді у всеукраїнських і міжнародних інтелектуальних та творчих змаганнях);

- індивідуальні форми роботи полягають у виконанні творчих завдань, завдань на самопізнання, залучення дітей до участі в олімпіадах, залучення до інтелектуальної, науково-дослідницької та пошуково-краєзнавчої діяльності у філіях Малої академії наук, захист творчих і наукових робіт.

Робота з обдарованими дітьми повинна передбачати застосування наступних форм і методів навчальної діяльності, які б скеровували школярів до активної самостійної навчальної та пошуково-дослідницької діяльності, сприяли стимулюванню розвитку здібностей здобувачів освіти. До даних форм і методів навчальної діяльності відносять:

- методи творчого характеру – проблемні, пошукові, евристичні, дослідницькі;

- проєктні – в поєднанні з методами фронтальної, індивідуальної та групової роботи;

- індуктивні та дедуктивні методи;

- самостійна робота із застосуванням дослідницьких, експериментальних та пошукових методів;

- використання розвиваючих і творчих вправ та завдань, методів і прийомів інтерактивного навчання («Мозковий штурм», «Дерево рішень»,

«Мікрофон», «Незакінчені речення», «Ажурна пилка», «Акваріум», «Карусель»), розвивальних ігор («Знайди помилку», «Знайди відповіді на тест», «Проведи аналогію», «Зроби логічний висновок», «Анаграма», «Історичний суд»), рольових та інтелектуальних ігор («Що? Де? Коли?», «Так чи ні», «Поле чудес», «Дотепник», «Містер та міс Ерудит», «Колесо фортуни», «Найрозумніший», «Еврика» та ін.), брейн-рингів («Подорож по Україні», «Сторінками минувшини»), проведення олімпіад, круглих столів тощо [11, с. 69].

До відокремленої категорії відносять розвивальні форми організації навчальної діяльності (захист творчих завдань, заняття в творчих і дослідницьких лабораторіях) та позакласної роботи (наукові товариства, МАН, творчі студії, творчі клуби, школи творчості) [53, с. 101].

Зміст навчальної інформації до даної категорії завдань повинно доповнюватися та підкріплюватися відповідними науковими відомостями та фактами, які вони зможуть одержати в ході реалізації додаткових завдань в той самий період часу, що й інші здобувачі освіти, однак з-за кондицій прискореного темпу оброблення навчальної інформації. Науковцями доведено, що у методах навчання даних дітей повинні переважати самостійна робота, частково-пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння наукових дисциплін, нових знань, умінь та навичок [48, с. 230].

Навчальний процес обдарованих дітей з-за кондицій НУШ повинно реалізуватися на базі принципів диференціації та індивідуалізації (за допомогою виокремлення груп здобувачів освіти у відповідності до виду їх обдарованості, організації індивідуального навчального плану, навчання за індивідуальними програмами з певних навчальних предметів тощо).

Проаналізувавши сучасна практика навчання, встановлено що вона зводиться в основному до навчання за індивідуальними програмами зазвичай в одній предметній області, яка не сприяє розкриттю інших здібностей дитини. Реалізація диференціації та індивідуалізації освітнього процесу для обдарованих дітей з-за кондицій масових загальноосвітніх шкіл передбачає

використання різноманітних форм організації навчально-виховного процесу, який базується на ідеї угруповання здобувачів освіти в певні моменти освітнього процесу.

Вважаємо, що наступні форми навчання надають найбільш сприятливі можливості для розвитку обдарованих дітей:

- поперемінне навчання (групування дітей різного віку, проте не на весь навчальний період часу, а лише на його певну частину, що дає змогу обдарованим школярам комунікувати з однолітками, що сприяє знаходженню рівних собі в академічному відношенні учнів і відповідний зміст освіти;

- збагачене навчання для окремих груп дітей за рахунок скорочення часу на проходження обов'язкової програми;

- групування учнів усередині одного класу в гомогенні малі групи з тих або інших причин (рівень інтелектуальних здібностей, академічні досягнення);

- перегрупування паралелей (школярі одного віку розподіляються для занять з кожного навчального предмета в групі, відповідно до чого одна і та ж дитина може займатися якими-небудь предметами (наприклад, математикою) в групі здібних дітей, а іншими (наприклад, гуманітарними) – в звичайній);

- виокремлення групи обдарованих здобувачів освіти з паралелі (об'єднання в групу найбільш успішних в кожній паралелі школярів, які навчаються за ускладненою і збагаченою програмою) [11, с. 69].

Поряд з цим у сучасній науковій теорії і практиці диференціація навчання має наступні форми [11, с. 69]:

- перша – диференціація на основі роздільного навчання обдарованих дітей (у вигляді їх відбору для навчання в нетиповій школі або селекції при розподілі в класи з різними навчальними програмами і спеціалізованим освітнім середовищем) [11, с. 69];



– друга – диференціація на основі змішаного навчання обдарованих здобувачів освіти у звичайному класі загальноосвітньої школи (за відсутності якого-небудь відбору, проте з наданням можливості вибіркового навчання за індивідуальними програмами в умовах різнорідного і варіативного освітнього середовища) [11, с. 69].

Вибір і використання тієї або іншої форми індивідуалізації і диференціації навчання в сучасній НУШ повинне базуватися не тільки на можливостях конкретної школи, але, передусім на обліку індивідуальних особливостей дитини, які і зобов'язані визначати вибір оптимальної для нього стратегії розвитку. Зокрема, використання диференційованих форм організації освітнього процесу в цілях диференціації навчання для обдарованих здобувачів освіти може бути результативне лише з-за кондицій зміни змісту і методів навчання [11, с. 69].

Таким чином, навчання обдарованих дітей відрізнятиметься від традиційного лише темпом проходження навчальної програми, що не являється достатнім для дійсного розвитку здібностей даної категорії школярів, задоволення їх персональних пізнавальних запитів, в силу чого виокремлення обдарованих дітей у відокремлену групу може мати більше негативних наслідків, аніж позитивних.

## **2.2. Технологія диференційованого навчання школярів на різних етапах уроку**

З-за сучасних кондицій головною метою диференційованого навчання являється асекурація кожному учневі оптимального характеру пізнавальної діяльності в процесі навчання. Застосування рівневої диференціації надає змогу:

- гуманізувати освітній простір;
- сформувати в школярів пізнавальні потреби, навички самооцінки, планування і регулювання своєї діяльності;

- удосконалювати навички групової, парної, індивідуальної роботи;
- досягнути базового рівня освіти усім учням;
- максимально брати до уваги індивідуальні особливості, інтереси і здібності школярів.

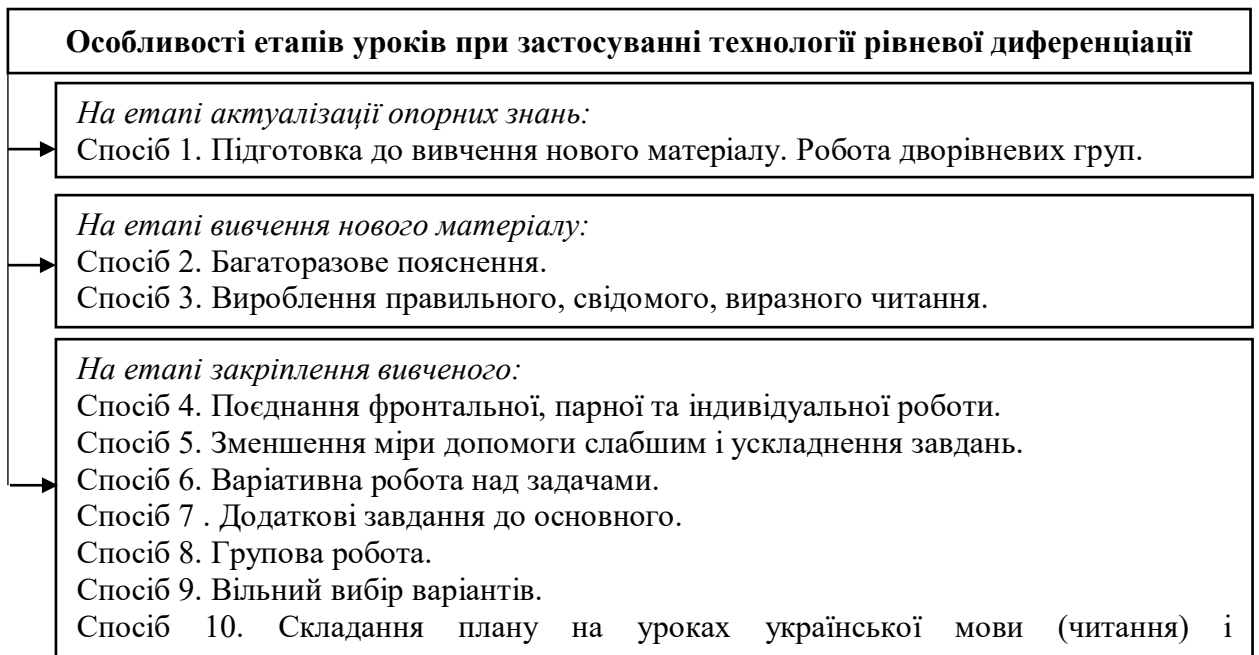
Використання рівневої диференціації на практиці передбачає:

- а) вивчення типологічних персональних якостей учнів та рівня їхньої успішності з метою загальної оцінки їхніх можливостей;
- б) організаційне розв'язання проблеми диференціації;
- в) дослідження вимог програми і змісту навчального предмета;
- г) формування на даній базі системи різнорівневих навчальних завдань;
- д) управління процесом засвоєння знань.

Рівнева диференціація навчання на уроці є досить складною проблемою, для результативного розв'язання якої необхідно дотримуватися наступних педагогічних вимог (див. Додаток В).

Учитель повинен пам'ятати, що до кожної дитини у класі потрібно виявляти чуйність, щирість, не виділяти надмірною увагою сильніших і не принижувати моралізаторством слабших. Якщо учень не зміг правильно обрати варіант, за яким буде працювати, то – підказати, підтримати, допомогти, не акцентуючи уваги на помилці. Важливе вміння – не допускати помилок, але ще важливіше – уміти виправляти їх. Адже, у житті діти будуть постійно стикатися з проблемами і школа повинна навчати учнів шукати шляхи їх розв'язку [13].

Відомо, що існують різні способи застосування диференційованих завдань, а їхня класифікація здійснюється за етапами уроку в залежності від змісту, об'єму матеріалу, запасу і якості знань учнів та дидактичної мети уроку. Плануючи роботу з застосуванням технології рівневої диференціації необхідно враховувати, що кожен спосіб має власні специфічні ознаки і доцільність застосування на відповідних етапах уроку (див. рис. 2.1.)



**Рис. 2.1. Особливості етапів уроків при застосуванні технології рівневої диференціації**

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [13].

Наведені на рис. 2.1. способи рівневої диференціації застосовуються на різних етапах уроку, то не обов'язково диференціювати навчальні завдання від початку до кінця уроку, а лише 10-15 хвилин, враховуючи мету уроку. Дана практика надасть змогу педагогам систематично застосовувати внутрішньокласну диференціацію з найбільшою користю для учнів.

Усі способи і прийоми диференціації навчання можна звести до наступних:

– диференціація за ступенем самостійності школярів – педагог пропонує завдання однакової складності, але диференціює міру допомоги різним групам школярів: завдання з вказівкою на зразок способу застосування дій, алгоритми, теоретичні довідки, інструкції, пам'ятки, завдання з різними елементами допомоги та інші. У системі вправ, переходячи від дії до зразка, представленого у розгорнутому вигляді, далі до завдань із скороченим зразком, а потім до завдань без зразка, учні усвідомлюють загальну логіку, переходячи до узагальнення прийому і переносу його в аналогічні кондиції;

– диференціація за ступенем складності завдань – педагог добирає завдання, що потребують різної глибини узагальнення і висновків, завдання репродуктивного і творчого характеру та інші [35, с. 18-22]. Даний спосіб диференціації застосовується не тільки як засіб систематичного і послідовного розвитку мислення учнів, а й для створення позитивного ставлення до навчання;

– диференціація за обсягом – педагог добирає завдання однакового змісту, але диференціюється або його обсяг, або час на його виконання [42, с. 2].

Визначаючи шлях і прийоми диференціації навчальної діяльності школярів необхідно дотримуватись відповідних кондицій, що сприяють ефективності застосування індивідуальних, групових і колективних форм роботи на уроці. Процес засвоєння слід супроводжувати постійним контролем якості знань, умінь, навичок через самоперевірку, взаємодопомогу з наступною взаємооцінкою та самооцінкою [51, с. 3].

Темпи просування у навчанні являються досить стійкою характеристикою індивідуальних особливостей дитини. Тому, для того щоб підвищити рівень засвоєння програми кожним учнем необхідна неоднакова кількість вправ і різнобічна допомога. Важливим моментом являється допомога кожній дитині в процесі отримання не тільки знань, а й способи їх здобуття, особливо на початковому етапі навчання.

Згідно з навчальною програмою, яка реалізує вимоги нового Держстандарту, концентрується увага на тому, що в опануванні української мови, також необхідно враховувати те, що мова являється не лише предметом навчання, а й засобом засвоєння інших предметів шкільної програми. У процесі навчання грамоти необхідно брати до уваги вміння, набуті дітьми в дошкільному віці. Учитель повинен асекурувати відповідне посилене навчальне навантаження тим школярам, які певною мірою більше підготовлені та вміють читати й писати, та надати індивідуальну допомогу

менш підготовленим школярам, що неможливо реалізувати без цілеспрямованої імплементації рівневої диференціації.

Визначальною мета індивідуалізації і рівневої диференціації являється формування кондицій для успішного засвоєння змісту навчання для кожної дитини з врахуванням її персональних характеристик. Основною метою диференційованих завдань на уроках навчання грамоти являється формування вміння читати за букварем, де процес об'єднання школярів у групи реалізується в залежності від найближчих перспектив навчання і попередньої підготовки учнів, тобто за способом читання, приклад сформованої групи:

I група – учні, які читають по буквах, тому в даному випадку основним завданням педагога являється процес сприяння створенню навички плавного поскладового читання.

II група – учні, які вміють читати по складах, де з-за даних кондицій основним завданням педагога являється процес формування навички читання цілими словами.

III група – учні, які вміють читати цілими словами, тому в даному випадку основним завданням педагога являється процес формування навички виразного читання.

Також, діти можуть об'єднуватися у групи за вмінням здійснювати навчальні дії. Ступінь самостійності дитини являється ознакою диференційованої роботи. Для шестирічних першокласників навчальні завдання можна диференціювати у два варіанти. Починаючи з першого класу, школярі зобов'язані самостійно вчитися обирати для роботи завдання, яке вони матимуть змогу вирішити. Для цього процесу застосовується підставка з кольоровими сигналами, де колір вибраного варіанта школярі повертають до педагога. В процесі роботи необхідно підтримувати зворотній зв'язок за допомогою спеціальних планшетів для письма, віял, підставок, сигнальних карток тощо, які можна застосовувати на всіх уроках з першого по четвертий клас.

Застосування рівневої диференціації формує кондиції для кожного школяра здобути мети власними зусиллями, що надає змогу домогтися загальної зайнятості дітей на уроках, при цьому дозволяє кожному школяреві пройти персональний шлях у навчанні, який він здатен пройти з-за даних умов, оскільки лише продуктивна праця здатна виховати компетентну людину [13].

Оскільки найбільш застосовуваним типом уроку являється комбінований, котрий відображає цілісний навчальний процес в усіх його ланцюгах, пропонуємо дослідити специфічні ознаки організації і керування навчальним процесом з-за кондицій диференційованого навчання школярів на різних етапах уроку на його прикладі.

I. Етап перевірки домашнього завдання. З-за кондицій диференційованого навчання домашнє завдання диференціюється, таким чином перевірка якого повинна бути диференційованою. Розпочати даний етап доцільно з фронтальної перевірки наявності домашнього завдання в усіх школярів для того, щоб встановити, хто не виконав домашнє завдання. Зазвичай, ті школярі, що не зробили письмове домашнє завдання, то вони і не вивчили теоретичну частину даного завдання. Якщо не здійснити процес виконання даними школярами хоч частини домашнього завдання найнижчого рівня і повторення навчального матеріалу підручника за опосередкованою або безпосередньою допомогою педагога, то в ході проведення опитування чи перевірки якості виконання домашнього завдання школярами інших типологічних груп, то дана група школярів залишатимуться пасивними спостерігачами до кінця уроку.

Результативною практикою вирішення домашнього завдання являються групові завдання, де потрібно об'єднати школярів у групи по 2, 3 і 4 чоловіка, таким чином, щоб дана форма роботи мала позитивні результати, а також необхідно враховувати взаємну симпатію і прихильність дітей в ході формування мікроколективів. Іншою важливою вимогою є те, що необхідно об'єднувати дітей різного рівня готовності до навчальної дисципліни –

високого і середнього; середнього і низького. Створення та імплементація в навчальний процес системи різнорівневих завдань сприяє зростанню результативності диференційованого навчання школярів, що надає змогу навчити кожного школяра безпосередньо на даному уроці, спокійно працювати зі слабшими та розвивати здібності сильніших учнів.

II. Підготовка до засвоєння нових знань. Підвівши підсумки попереднього етапу роботи для школярів, педагог проводить мотивацію навчальної діяльності всього класу, та розпочинає проведення усного опитування за темою попереднього уроку. Спочатку розпочинається опитування найсильнішої групи учнів, що дає змогу учням слабшої групи прослухати відповіді учнів та сприяє міцнішому засвоєнню навчального матеріалу учнями з нижчим і низьким темпом навчання. Завершується даний етап уроку фронтальним підведенням результатів та постановкою завдань наступного етапу.

III. Етап засвоєння нових знань. На даному етапі уроку, вважаємо, що найприйнятнішим спосіб вирівнювання кондицій сприйняття нового навчального матеріалу є запропонований спосіб А. О. Бударним, який полягає в більшій кількості повторювань, пояснення нового матеріалу для слабших учнів, де чисельність повторень знаходиться в залежності від ступеня складності матеріалу і відмінностей у навчальних можливостях школярів.

IV. Первинна перевірка розуміння нового матеріалу. Даний етап уроку проводиться фронтально, оскільки диференційований підхід до школярів різних типологічних груп полягає в «адресності» запитань різного типу в умовах фронтальної роботи. Так, групі слабших учнів педагог задає загальні питання, що потребують відповіді «так» і «ні»; спеціальні питання, що починаються зі слів: «де», «коли», «хто», «що» тощо, відповіді на які містяться безпосередньо в тексті підручника і не потребують складних розумових операцій на найвищому рівні; учням потрібно адресувати запитання альтернативного характеру, які вимагають більш розгорнутої і

аргументованої відповіді і стимулюють виконання складніших розумових операцій на вищому рівні. Сильніша група учнів надає відповідь на проблемні запитання, які вимагають ще поширеніших і аргументованих відповідей з елементами власних суджень і вимагають таких розумових операцій, як аналіз, синтез, доведення, порівняння, узагальнення, висновки тощо на найвищому рівні.

V. Закріплення, узагальнення та систематизація знань. Головною методикою роботи на даному етапі уроку являється застосування методу керованої самостійної роботи. Етап первинного закріплення знань починається з фронтальної роботи: педагог надає зразок виконання завдання за темою уроку, викликає до дошки сильніших учнів, які під керівництвом педагога здійснюють виконання завдання за зразком. Потім учні самостійно здійснюють відтворюючі завдання за зразком. Педагог продовжує фронтально працювати зі слабшими учнями, після чого учні починають працювати самостійно. Оскільки учні різних типологічних груп розпочинають здійснювати самостійну роботу в різний час і для вироблення навичок їм необхідна різноманітна чисельність завдань, то і завершать вони їх виконання у різний час. Результати роботи кожної групи контролюються окремо на тлі самостійно працюючих двох інших груп. Наприклад, учням слабшої групи для закріплення знань, формування навичок та умінь необхідно не лише більше допомоги вчителя, а й більша кількість завдань репродуктивного характеру (відтворююча самостійна робота за зразком), що значно продовжує для них етап первинного закріплення знань, тобто роботу в «зоні найближчого розвитку». Учні даної категорії мають змогу виконувати незначну кількість завдань для другого типу самостійної роботи (реконструктивно-варіативної) з-за кондицій досить значної допомоги вчителя.

Однак, підтягнути всіх до одного рівня неможливо, особливо, якщо індивідуальні особливості визначаються в більшій мірі статичними рисами особистості, тобто завжди будуть учні, здатні засвоїти знання лише на



продуктивному рівні і завдання педагога полягає в тому, щоб асекурувати їм цей посильний для них рівень знань [41].

Діти з нижчим рівнем знань можуть виконати вправу: «Знайди подані речення в тексті. Обведи їх» [54, с. 36]. У той самий час, дітям із вищим рівнем знань можливо запропонувати наступне завдання: «Розташуй у правильній послідовності речення з оповідання «Їдальня для птахів». Пронумеруй їх.» [54, с. 37]. У завданні подано текст великого обсягу (3 сторінки), який складно опрацювати учням із низьким рівнем сформованості навичок читання, тому для виконання даного типу завдання можна об'єднати учнів у групи чи пари (сильніший-слабший), де один з учнів читає вголос текст, а інші слухають і вказують на назви птахів і тварин. Таким чином, у процесі задіяні учні різного рівня підготовки.

Під час складання плану тексту вчителі своїх уроках застосовують структурно-логічні схеми (за С. Логачевською) [18, с. 127], за допомогою яких ефективно реалізують диференційований підхід (див. табл. 2.1.).

**Таблиця 2.1.**

**Приклад уроку з різними групами учнів**

<b>I варіант (учні з високим рівнем навчальних досягнень)</b>	<b>II варіант (учні з нижчим рівнем навчальних досягнень)</b>
I варіант. Поміть олівцем початок і кінець кожної частини.	II варіант. Добери сюжетні малюнки.
Перевірка	
I варіант. Доведи свою думку щодо поділу тексту на частини.	II варіант. Добери основні малюнки.
Перевірка	
I варіант. Придумай заголовки.	II варіант. Підпиши малюнки.
Спільне завдання. Вибір кращих заголовків та підписів для складання плану.	

Пропонуємо розгляду дану схему на прикладі тексту, вміщеного у посібнику комплекту «Читаємо. Розуміємо. Творимо!». Після того як учні ознайомилися з текстом «Мишка, кіт і гарбуз» [54, с. 25]. Учні з нижчим рівнем навчальних досягнень виконують таке завдання: «Пронумеруй

ілюстрації відповідно до подій у тексті», а учням з вищим рівнем навчальних досягнень пропонується завдання, в якому необхідно пронумерувати у правильній послідовності пункти плану [54, с. 26]. Далі школярі з різним рівнем навчальних досягнень виконують спільне завдання: поміркуй та запиши відповіді на запитання [55, с. 27]. Різниця у способі виконання завдань. Лише учні з вищим рівнем навчальних досягнень дають більш розгорнуту відповідь, а з нижчим – стисло.

У відповідності до новацій Державного стандарту початкової освіти, котрий являється базою формування усіх освітніх програм, де визначено рекомендації стосовно організації освітнього процесу на основі використання діяльнісного підходу на інтегрованій основі та з переважанням ігрових методів у першому циклі (1-2 класи) та на інтегровано-предметній основі у другому циклі (3-4 класи) [6], що надає змогу повною мірою імплементувати метод епохально-інтегрованого викладання, який пропонується вальдорфською педагогікою. Метод епохально-інтегрованого викладання передбачає протягом 2–4 тижнів необхідно розпочати навчальний день учнів з вивчення певного навчального предмету на «Головному уроці» («Головний урок» – поняття, властиве дидактиці Вальдорфської школи), тривалість якого становить 70 (35+35) хв. для 1 класу, 80 (40+40) хв. для 2 класу та 90 (45+45) для 3 та 4 класів [19, с. 34].

«Головний урок» у Вальдорфській школі містить наступні структурні елементи: узагальнення матеріалу попереднього дня, обговорення експериментів, пошук пояснень або законів, введення нового матеріалу через активну діяльність учнів, самостійна робота з метою перевірки, групова робота тощо. Однак досить важливим являється оптимальний відбір комплексу методів, що асекурують розвиток мислення, почуттів, волі як протягом навчального дня, так і впродовж «епохи» в цілому. «Головний урок» умовно поділяється на 3 етапи:

1. Ритмічна частина тривалістю близько 15–20 хвилин. Учні, в залежності від віку та педагогічних задач, виконують рухово-ритмічні,

мовно-рецитативні, сенсорно-регулятивні, музичні, художні, математичні вправи, дидактичні ігри, соціальні вправи. Дана частина уроку передбачає, перш за все, зустріч учня \ учениці з вчителем, однокласниками, формування соціального співналаштування учнівського колективу та має вагоме значення для розвитку емоційно-вольової сфери, соціальних навичок учнів і, разом з тим, зміст ритмічної частини, як правило, пов'язаний зі змістом епохи, що надає змогу систематично, протягом року повторювати і закріплювати навчальний матеріал.

2. Основна частина – це концентрація на навчальному матеріалі тривалістю близько 35–40 хвилин у 1–4 класах. Друга частина уроку власне і являється предметом епохи, в ході якої також має місце ритмічна зміна видів діяльності, скерованих на сприймання та засвоєння учнями навчального матеріалу, здійснення самостійних вправ, в ході яких учні мають можливість формувати практичні навички та уміння.

3. Розповідь (близько 10–15 хвилин) вчителем різноманітних за жанром історій, з урахуванням психолого-вікових особливостей учнів, що передбачені змістом програми або історії морального спрямування, чи у середніх та старших класах доповіді учнів, презентації рефератів, індивідуальних проектів тощо (до 30 хвилин). Матеріалом для даного типу розповідей є оповідання, казки та легенди в молодших класах; історії, що пов'язані з відкриттями, винаходами, біографіями видатних особистостей у середніх класах або матеріал, що самостійно готують учні безпосередньо до теми уроку в старших класах [8].

Таким чином, метод епохально-інтегрованого викладання передбачає наявність наскрізної складової усіх «епох» (ритмічної частини уроку та розповіді учителя), де у гармонійній взаємодії об'єднуються усі освітні галузі, та основної частини, що присвячується концентрації на вивченні навчального матеріалу даної «епохи» (математики, мови, краєзнавства тощо).

### **2.3. Аналіз корекційно-розвивальних прийомів реалізації індивідуального підходу до дітей з порушеннями**

Сучасні тенденції розвитку корекційної педагогіки характеризуються індивідуалізацією та диференціацією навчання дітей, які мають особливі освітні потреби. Головний зміст корекційно-педагогічного та навчально-виховного процесів зосереджується на специфічній особистості дитини з урахуванням особливостей її розвитку, схильності до пізнання тощо. Як зазначає В. Онопрієнко, корекційна педагогіка дає змогу ефективно вирішувати проблеми підтримки дітей з різними відхиленнями у розвитку [105].

А. Уолворк виділяє основні принципи, на основі яких має відбуватися корекційно-педагогічний та навчально-виховний процеси, до яких належать: диференційований (педагогічно-психологічний, фізіологічний та клінічний підхід до впровадження корекційної допомоги та діагностики); детальний опис індивідуальних, загальних та специфічних особливостей розвитку дитини; забезпечення необхідних умов для навчання, лікування та навчання дітей з вадами зору; створення умов для самореалізації дітей та їх соціальної адаптації [147].

Т. Антоненко та Г. Шевченко зазначають, що корекційна педагогіка повинна проводитися паралельно з ходом загальноосвітнього процесу, у зв'язку з чим заняття повинні бути індивідуалізованими, в залежності від освітніх потреб дитини [1, с. 95].

Навчання дітей з особливими освітніми потребами передбачає формування для них відповідного корекційно-розвивального середовища, яке забезпечує адекватні умови та однакові зі звичайними дітьми шанси для здобуття освіти в рамках спеціальних освітніх стандартів, оздоровлення та лікування, навчання та виховання, виправлення порушень розвитку та соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами.

На базі корекційної педагогіки та інструктивно-методичних рекомендацій щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах відбувається процес соціалізації дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами [12]. З метою пришвидшення та полегшення інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціальні відносини існує постійна потреба до пошуку ефективних корекційних та інноваційних підходів, таких як практичні методи, техніки організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

У дослідженнях сучасних вчених корекційно-педагогічна робота визначається як система спеціальної освіти та виховання дітей з особливими освітніми потребами, де корекція пов'язана з розвитком дитини. При здійсненні навчально-виховного процесу в спеціальних навчальних закладах корекційний розвиток як спеціально організований і спрямований процес не відрізняється і не може існувати поза корекційним навчанням і вихованням.

Досягнувши максимальних успіхів у корекційній педагогіці для виховання і розвитку, корекційна спрямованість навчання стане невід'ємною частиною всіх процесів спеціальної освіти вихованців з особливими освітніми потребами. Оскільки розвиток дітей з особливими освітніми потребами здійснюється під час навчання та в процесі навчання, то в цій діяльності буде присутній корекційний ефект.

Таким чином, спеціальна, як і загальна освіта є потрійною і складається з корекційного навчання, корекційної освіти та корекційного розвитку:

- корекційного навчання визначається, як набуття знань про шляхи і засоби подолання порушень психічного та фізичного розвитку у дітей та способи застосування набутих знань;

- корекційна освіта являє собою виховання типологічних властивостей і якостей особистості, специфіки особистісної діяльності (пізнавальної, трудової, естетичної тощо), що дозволяє адаптуватися в соціальному середовищі;

– корекційний розвиток визначається, як корекція чи подолання порушень інтелектуального та фізичного розвитку, удосконалення психічних і фізичних функцій, збереженої сенсорної сфери та нейродинамічних механізмів компенсації порушень [150].

Психолого-педагогічний супровід визначається як головний процес в корекційній педагогіці, який здатний забезпечити плідне інтегроване навчання дітей з особливими освітніми потребами в освітніх закладах. В умовах сучасного часу супровід змінює вигляд змісту та технологію діяльності педагогів через зміну ставлення соціуму до осіб з особливими освітніми потребами.

Однією з головних умов реалізації інклюзивної освіти являється першочергове виявлення відхилень у розвитку, у період від народження до 3 років, а далі застосування корекційного впливу, який перешкоджає розвитку подальших порушень. Хід психолого-педагогічного супроводу протікає в освітніх закладах на рівні: індивідуального супроводу кожної дитини, супроводу дитячого колективу, навчально-виховного процесу, педагогічних кадрів, сім'ї.

Інклюзивна освіта визначається як освіта для дітей з легкими порушеннями. До основних способів включення дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного класу належать наступні:

1. Приймати дітей з особливими освітніми потребами як звичайних.
2. Включати дітей у однакові види діяльності, але ставити різні завдання.
3. Залучати до спільних форм навчання та групове вирішення пізнавальних завдань.
4. Використовувати спільні ігри та заняття.

Розвідки з питань інноваційних підходів до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами диференціюють моделі психолого-педагогічного супроводу залежно від визначення цільової поведінки, якої слід набути дитині в процесі корекційної взаємодії [117, с. 400]. В основному

в центр уваги дедалі частіше ставиться не корекційна взаємодія з боку дорослих як ініціаторів і фасилітаторів у парадигмі інклюзивної освіти, а акцентується роль на ровесниках дитини та на їхньому позитивному впливі на формування соціальних навичок в дитини. До основних методик в корекційній педагогіці належать методика візуальних підказок; корекція основного реагування, або тренінг зі зворотним реагуванням; «навчання ровесників ровесниками»; техніки відео-моделювання та методики прямих інструкцій.

Сукупність комунікативних, соціальних та поведінкових порушень, що відзначаються при розладах спектру аутизму, диктує необхідність створення специфічних умов у процесі організації корекційно-розвивальної роботи [34]. Під сутністю терміна розлади спектру аутизму прийнято розуміти тріаду симптомів: порушення у сфері соціальної взаємодії, порушення комунікації (здатності до спілкування), а також стереотипність поведінки [49]. Тому виникає необхідність спеціального психолого-педагогічного супроводу дітей, які мають розлади спектру аутизму, що передбачає створення спеціальних умов для їхнього навчання та виховання й своєчасність надання їм корекційної допомоги [4].

Аутизм визначається як порушення розвитку нервової системи, яке проявляється протягом перших трьох років життя. Виділяють основні області, в яких аутизм проявляється особливо яскраво: мова та комунікація, соціальна взаємодія, уява, емоційна сфера. Для дитини з аутизмом характерні проблеми у спілкуванні та соціалізації, нездатність у встановленні емоційних зв'язків, порушення мовного розвитку, обмежені та повторювані дії та інтереси. Слід зазначити, що для дітей із розладами спектру аутизму характерний аномальний розвиток всіх секторів психіки: інтелектуальної і емоційної сфер, сприйняття, моторики, уваги, пам'яті та мови.

Дитина з аутизмом відчуває значні складнощі у соціальній взаємодії, що негативно позначається на можливості її виховання і навчання і в більшості випадків обумовлює відставання в психічному розвитку. Труднощі

в зміні поведінки відповідно до вимог навколишнього світу, порушення комунікації, швидке закріплення негативних вражень виявляються негативними факторами, які ускладнюють процес засвоєння організаційних вимог дошкільних закладах. У зв'язку з чим, у дітей з розладами спектру аутизму легко виникають поведінкові порушення, які виявляються в агресії, наростанні аутостимуляцій як способів заглушити неприємні враження та негативізм [46].

Робота з обстеження дітей з розладами спектру аутизму повинна бути спрямована на максимальне використання можливостей і здібностей таких дітей для успішного включення їх в освітнє середовище навчальної організації. У зв'язку з цим перед фахівцями постає ряд завдань, а саме:

- уточнення психічного стану дитини та її потенціалу стосовно отримання максимально доступної освіти;
- визначення освітнього напрямку, який має бути адекватним виявленим у відповідності до індивідуальних характеристик дітей;
- психолого-просвітницька консультація батьків або законних представників дітей, навчальних, медичних і соціальних працівників. У разі потреби консультування має охоплювати також працівників інших установ і відомств, які представляють інтереси дитини в сім'ї, освітній організації, суспільстві в цілому;
- моніторинг динаміки навчання та рівня соціальної адаптації до процесу включення дитини в освітнє середовище;
- розробка та проведення профілактичних та корекційно-розвивальних заходів щодо дитини з розладами спектру аутизму;
- просвітницька діяльність, яка скерована на підвищення психологічної, педагогічної та медико-соціальної культури спеціалістів та педагогічних працівників [69].

У відповідності до тяжкості аутистичних проблем та ступеня порушення психічного розвитку виділяють чотири групи дітей з аутизмом



від найважчих форм до легших (за класифікацією Никольської О.С.) (див. рис. 2.2.) [23].

<b>Класифікація дітей у відповідності до тяжкості аутистичних проблем та ступеня порушення психічного розвитку</b>	
→	1. Діти практично не мають активної вибірковості в контактах із середовищем та людьми, демонструють польову поведінку, практично не реагують на звернення і самі не користуються мовою та невербальними засобами комунікації.
→	2. Діти мають лише примітивні стереотипні форми активного контакту, прагнуть до збереження сталості та порядку в навколишньому середовищі та самі використовують лише стереотипні форми поведінки, у тому числі мовну.
→	3. Діти, що мають розгорнуті, але вкрай відсталі форми контакту з оточуючим середовищем і оточуючими – досить складні, але жорсткі програми поведінки, які погано адаптовані до мінливих обставин.
→	4. Діти, які доступні до довільної організації, проте мають виражені проблеми концентрації уваги, таких як затримання у психомовному та соціальному розвитку. Проблеми взаємодії з людьми і мінливими обставинами полягають у тому, що, освоюючи соціальні правила поведінки, діти стереотипно слідуєть їм, виявляючи соціальну незрілість і наївність.

**Рис. 2.2. Класифікація дітей у відповідності до тяжкості аутистичних проблем та ступеня порушення психічного розвитку**

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [23].

Особливості та своєрідність психофізичного розвитку дітей з розладами спектру аутизму визначають специфіку їх освітніх потреб. Облік таких потреб визначає необхідність створення адекватних умов, які сприяють розвитку особистості дітей та успішної їх соціалізації. При зарахуванні того, хто навчається в школу, враховується група тяжкості аутистичних проблем і рекомендується одна з двох форм навчання:

1. Очно-заочна форма навчання (навчання вдома), при якому дитина частково включається в освітній процес (відвідує заняття зі спеціалістами соціально-психологічної служби, бере участь у позаурочній діяльності та позакласних заходах спільно з батьками).

2. Очна форма навчання – повне включення до освітнього процесу. Слід зазначити той факт, що дитина, відчуваючи найважчі труднощі, перебуває у розвитку. У період навчання дитини з розладами спектру

аутизму у школі можлива зміна форми навчання, за наявності позитивної чи негативної динаміки, бажання батьків та рекомендацій шкільного консилиуму.

За рекомендацією Психолого-медико-педагогічної консультації (далі – ПМПК), визначається адаптована основна освітня програма навчання дітей з розладами спектру аутизму: Варіант 8.3 рекомендується для дітей з розладами спектру аутизму з легким ступенем розумової відсталості чи Варіант 8.4 рекомендується для дітей з розладами спектру аутизму з помірною, важкою, глибокою розумовою відсталістю. Для кожного варіанта складається індивідуальний навчальний план, який включає обов'язкові корекційні курси, спрямовані на формування в дітей з розладами спектру аутизму навчальної поведінки та соціально-побутових навичок, розвиток засобів вербальної та невербальної комунікації.

Для дітей, які навчаються за Варіантом 8.4, розробляються спеціальні індивідуальні програми розвитку (далі – СІПР). Метою реалізації такої програми є формування соціально-значимих умінь та навичок, необхідних для соціалізації на основі поетапного, планомірного розширення життєвого досвіду в доступних для кожного учня межах. У розробці СІПР беруть участь усі фахівці, які працюють з дитиною за участю її батьків. Структура спеціальної індивідуальної програми розвитку включає:

1. Загальні відомості про дитину.
2. Характеристику, що включає оцінку розвитку учня на момент складання програми та визначальні пріоритетні напрямки виховання та навчання дитини.
3. Індивідуальний навчальний план.
4. Позаурочна діяльність.
5. Зміст освіти в умовах освітньої організації та сім'ї.
6. Організацію реалізації потреби у догляді та нагляду.
7. Перелік фахівців, що беруть участь у розробці та реалізації СІПР.

8. Перелік можливих завдань, заходів та форм співробітництва освітньої організації та сім'ї учня.

9. Перелік необхідних технічних засобів та дидактичних матеріалів.

10. Засоби моніторингу та оцінки динаміки навчання.

11. Фахівці, які реалізують СППР [4; 36; 37].

Пропонуємо наступну модель соціально-психологічного супроводу дитини з розладами спектру аутизму (див. Додаток Г.). Корекційно-розвивальний супровід включає наступні блоки: психологічний супровід, логопедичний супровід, дефектологічний супровід, педагогічний, тьюторський супровід, лікувально-оздоровчий, а також виховний супровід. Основною метою роботи вчителя-дефектолога з дітьми з розладами спектру аутизму є розвиток умінь соціальної взаємодії: формування адекватного сприйняття навколишніх предметів, спілкування з людьми та навколишнім і його соціальним середовищем. Пріоритетний напрямок у роботі вчителя-дефектолога – правильно оцінити індивідуальні можливості кожної дитини та на основі висновків підібрати програми розвитку та навчання.

Основними шляхами вирішення індивідуально-психологічних проблем дітей з розладами спектру аутизму полягають в корекційній роботі вчителя-дефектолога, який застосовує ефективні методи та спеціальні техніки. Головними механізмами реалізації програми корекційної роботи є оптимально побудована взаємодія фахівців освітньої організації, що забезпечує комплексне, системне супроводження освітнього процесу, та соціальне партнерство, що передбачає професійну взаємодію освітньої організації із зовнішніми ресурсами (організаціями різних відомств, іншими інститутами суспільства). Корекційно-розвивальна робота включає: підбір програм/методик, методів та прийомів навчання відповідно до особливих освітніми потребами дитини з розладами спектру аутизму; проведення вузькими спеціалістами індивідуальних та групових корекційно-розвивальних занять, спрямованих на подолання порушень розвитку та труднощів навчання (вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, педагога-

психолога); вплив на навчально-пізнавальну діяльність дитини, спрямовану на формування універсальних навчальних дій та корекцію відхилень у розвитку; корекцію та розвиток вищих психічних функцій; розвиток та корекцію соціально-емоційних та комунікативних навичок, соціально-побутових компетенцій дітей з розладами спектру аутизму; усунення небажаних форм поведінки дітей з розладами спектру аутизму.

Виходячи з цього, визначаються конкретні напрямки та зміст діяльності фахівців у рамках психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами спектру аутизму: діагностичне, корекційно-розвивальне, аналітичне, консультативно-просвітницьке, організаційно-методичне [4; 36; 30].

В основі роботи вчителя-дефектолога лежить інтенсивна програма АВА як одна із найефективніших методик корекції аутистичних розладів. Дана програма базується на поведінкових технологіях та методах навчання. Модель "стимул-реакція-результат" передбачає розбивку необхідної навички на послідовні етапи. Для досягнення бажаного результату використовуються підказки та стимули, а правильні події закріплюються до автоматизму. Для кожної дитини складається індивідуальний план поетапного розвитку. Важливою умовою корекційної роботи з дітьми даної категорії є адаптація навколишнього предметного середовища до потреб дитини. У роботі вчителя-дефектолога використовуються принципи структурованого навчання:

1. Заняття будуються, виходячи з інтересів дитини.
2. Послідовність у своїх діях (все сказане педагогом підтверджується наступними діями).
3. Будь-яке завдання, прохання чи гра потребують завершення, що вимагає суворості у діях дорослого, що допомагає структурувати діяльність дитини.
4. Заняття починаються з найпростіших знайомих дитині вправ, пов'язані з позитивними емоціями.

5. Багаторазове повторення, не тільки на заняттях, а й у побутових ситуаціях, де гра сприяє виробленню та закріпленню необхідної навички або знання.
6. У роботі використовується принцип наочності у навчанні з подальшим перенесенням зорового образу (сприйняття) у словесну форму (слухове сприйняття).

На корекційних заняттях використовуються елементи емоційно-рівневого підходу. В основі цього підходу лежить корекція емоційних розладів дітей-аутистів. Робота вчителя-дефектолога ведеться у тісному контакті з вчителем-логопедом, педагогом-психологом, класним керівником. Регулярно обговорюється робота дитини під час уроків і заняттях, та проблеми, що виникають в ході навчання та шляхи їх подолання [24].

Корекційно-розвивальна робота педагога-психолога полягає в допомозі дитині з розладами спектру аутизму адаптуватися до навколишньої дійсності, досягти необхідного в його віці рівня життєвої компетенції: за допомогою розвитку комунікативної та емоційно-вольової сфер. Корекційна робота здійснюється поетапно, виходячи зі ступеня виразності аутистичного дизонтогенезу учня. Адаптація дитини до умов школи базується на використанні найпростіших – тактильних, пантомімічних, моторних форм контактів, за умов вільного вибору та польової поведінки.

Основним завданням вчителя-логопеда є розширення словникового запасу, розвиток спроможності до складання речень за картинками, їх серіям, як і робота над зв'язковим текстом, що складається з бесід, переказу, драматизації різних тем, відтворення віршованого мовлення та інших завдань. Логопедична робота починається з визначення мовленнєвої патології, властивої дітям з розладами спектру аутизму: не використання мови як засобу спілкування; монотонність; тихе звучання, що переривається окремими вигуками; називання себе у другій або третій особі; відсутність звернення до мовлення; вживання безособових слів, команд; використання слів у обмежених контекстах. Глибина аутистичних розладів не дозволяє

відразу приступити до сприйняття розуміння дитиною зверненої до неї мови та розвитку семантичної сторони, тому вчителю-логопеду необхідно дотримуватися відповідних етапів роботи.

Тьютор – спеціаліст, який здійснює безпосередній супровід дитини з розладами спектру аутизму протягом навчального дня – на фронтальних та індивідуальних (якщо є потреба) заняттях, під час зміни, виконання тих чи інших режимних моментів. Основне завдання тьютора – допомога самій дитині, її батькам, вчителю та іншим учасникам освітнього процесу в адаптації у новому середовищі, формуванні навчальних навичок та навичок адаптивної поведінки.

Класний керівник забезпечує ефективну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, що є однією з найважливіших умов успішного включення того, хто навчається з розладами спектру аутизму та їхніх батьків до освітнього середовища. Вихователь діє паралельно з класним керівником, а також продовжує корекційно-розвивальну роботу у другій половині дня. Батьки даної категорії учнів є активними учасниками освітнього процесу. Знання фахівців та батьків про особливості дитини повинні доповнювати один одного і бути основою для вироблення єдиної стратегії та тактики щодо дитини – і в освітній установі, і вдома [14].

Розвідки з питань інноватизації освіти, а саме інноваційних підходів до взаємодії з дітьми диференціюють моделі психолого-педагогічного супроводу залежно від визначення цільової поведінки, якої слід набути дитині в процесі корекційної взаємодії [117, с. 400]. В основному в центр уваги дедалі частіше ставиться не корекційна взаємодія з боку дорослих як ініціаторів і фасилітаторів у парадигмі освіти, а акцентується роль на ровесниках дитини та на їхньому позитивному впливі на формування соціальних навичок в дитини. Дана модель так званого «навчання ровесників ровесниками» (англ. peer-mediated strategies) визначається, якими шляхами та наскільки здійснюють вплив ровесники на формування особистості дитини, які навчають її конструктивним моделям

соціальної поведінки на засадах позитивного емоційного клімату. За таких умов функція педагогів-наставників зміщується в сторону «педагогічного менеджменту» [117, с. 403]. Тобто роль педагогів здебільшого полягає в тому, аби правильно організувати й коригувати в разі необхідності стратегії «навчання ровесників ровесниками». Функція педагогів і психологів полягає в навчанні ровесників того, як саме вони можуть взаємодіяти із іншими дітьми у такий спосіб, аби в результаті це допомагало досягати бажаного ефекту соціалізації. Залучати наставників-ровесників для цілеспрямованої педагогічної взаємодії з дітьми можна як у парадигмі дошкільної, шкільної освіти, так і в організації позашкільного життя дитини.

Особливої уваги у підходах набувають техніки «випадкового навчання» (англ. *incidental teaching*), що в працях дослідників [117; 131] окреслені як педагогічна методика в мовленнєвій терапії, ерготерапії тощо. Використання можливостей «випадкового навчання» передбачає використання вчителями, терапевтами, батьками природних можливостей навчання. Зокрема, для дитячого віку, відповідно до вікових особливостей психофізіологічного розвитку, центральним інструментом навчання стає гра, що не тільки приносить задоволення й позитивні емоції, але й розвиває соціальні навички. У процесі гри легше в нативний спосіб змодельовати й закріпити бажаний варіант соціальної реакції. «Випадкове навчання» в процесі гри підсилює спроби дітей поводитися бажаним чином та тренує бажані моделі поведінки.

Ще один із трендів інноватизації освіти – корекція основного реагування, або тренінг зі зворотним реагуванням (англ. *pivotal response training, PRT*). Під час цієї методики певна модель поведінки дитини розглядається як центральна, базова. Вважається, що зміна основної моделі поведінки впливає на зміну інших пов'язаних типів поведінки без спеціального націлювання на це. Отже, через коригування основної моделі можна досягти швидких корекцій інших – похідних моделей. Доречно поєднувати цей різновид техніки з символічними ігровими методиками

(англ. symbolic play training) та мовними тренуваннями (англ. language training). Це дає змогу тренувати й розширювати цільові навички дитини, посилювати позитивні реакції та зменшувати залежність дитини від дорослого наставника, пропорційно збільшуючи навички самостійної соціальної поведінки.

Результативною також є методика візуальних підказок (англ. visual cuing system), що базується на процедурі «згасання / зникнення сценарію» (англ. script-fading procedure). Це технологія поведінкового аналізу, яку можна використовувати для навчання мовлення й комунікативних соціальних навичок, що особливо підходить для взаємодії з дітьми-аутистами. Сценарієм є написані чи зафіксовані на аудіоносії слово, фраза або речення, що використовується як модель для тренування комунікативних навичок. Основна мета процедури згасання сценарію – збільшення кількості незаписаних соціальних взаємодій (англ. unscripted social interactions), що виробляються учасниками в процесі згасання й зникнення фіксованого сценарію. Коли діти з аутизмом навчаються точно передавати зафіксовані сценарії, такі сценарії зникають, тоді як кількість незафіксованих соціальних взаємодій має систематично збільшуватися із наступним введенням і подальшим зникненням фіксованих сценаріїв. Незаписані соціальні взаємодії визначаються як вислови, що відрізняються від фіксованих первинних сценаріїв, більше ніж просто застосуванням інших часових форм, таких як: дієслова, сполучники, артиклі, прийменники й займенники, що використовується дитиною з особливими освітніми потребами в процесі мовлення.

Також для збільшення соціальних взаємодій дітей у педагогічній практиці активно використовуються техніки відео-моделювання (англ. video-modeling techniques) та методики прямих інструкції (англ. direct instruction procedure) [131, с. 451].

Отже, досвід роботи з дітьми розладами спектру аутизму демонструє, що чим раніше розпочато корекційну роботу, тим вона буде



результативнішою. Надання допомоги необхідно розпочинати вже в ранньому віці, коли у дітей активно виявляються ознаки аутистичних розладів, що дозволить значною мірою створити сприятливі умови для підвищення рівня соціальної адаптації дитини.

## **Висновки до II розділу**

Таким чином, реалізація диференціації та індивідуалізації освітнього процесу для обдарованих дітей з-за кондицій масових загальноосвітніх шкіл передбачає використання різноманітних форм організації навчально-виховного процесу, який базується на ідеї угруповання здобувачів освіти в певні моменти освітнього процесу. Визначено, що навчання обдарованих дітей відрізнятиметься від традиційного лише темпом проходження навчальної програми, що не являється достатнім для дійсного розвитку здібностей даної категорії школярів, однак виокремлення обдарованих дітей у відокремлену групу може мати більше негативних наслідків, аніж позитивних.

Встановлено, що застосування технології рівневої диференціації сприяє формуванню відповідних умов для кожного школяра для здобуття мети власними зусиллями, що надає змогу домогтися загальної зайнятості дітей на уроках, при цьому дозволяє кожному школяреві пройти персональний шлях у навчанні, який він здатен пройти з-за даних умов, оскільки лише продуктивна праця здатна виховати компетентну людину.

Проблема індивідуальних особливостей учнів початкової школи з особливими потребами і можливості їх урахування в освітньому процесі є важливою і цінною для педагогічної науки. Таким чином, ступінь самостійності учнів різна, тому для учнів з високим і достатнім рівнем навчальних досягнень передбачена самостійна робота, для середнього рівня самостійна робота проводиться після аналізу, під керівництвом педагога. Для дітей з низьким рівнем навчальних досягнень – фронтальна робота під

керівництвом педагога. Школярі самі визначають, на якому рівні вони мають приступити до самостійного виконання завдання.

На основі проведеного дослідження можна дійти висновку, що вирішення індивідуально-психологічних проблем дітей з особливими освітніми проблемами визначається як основний бажаний результат в корекційній роботі вчителя-дефектолога. Найбільш перспективною формою навчання дитини з особливими освітніми проблемами є поступова, індивідуально дозована і спеціально підтримана інтеграція в групу дітей з відсутністю або меншою вираженістю проблем комунікації.

Для кожної дитини з особливими освітніми проблемами спеціалістами формується індивідуальний освітній маршрут. Відзначимо, що організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми проблемами в умовах групи, сприяє встановленню емоційного контакту, передачі соціального досвіду, введенню їх у культуру, залученню дітей до розвиваючої взаємодії і є одним з варіантів надання цілеспрямованої психолого-педагогічної допомоги.

### **РОЗДІЛ 3. ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ПОКРАЩЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ НУШ**

#### **3.1. Проблеми в процесі індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ**

Педагогічна цінність інформаційних технологій сприяє вдосконаленню нових дидактичних методів, що використовуються в навчальних закладах, шляхом включення комунікативних засобів в навчальний процес, які є більш звичними [92, с. 502]. На сучасному етапі організація освітнього процесу в навчальних закладах у взаємозв'язку з епідеміологічною ситуацією, яка склалася в Україні та світі з метою запобігання поширенню коронавірусної

інфекції COVID-19, дані установи повинні неухильно виконувати положення постанови КМУ від 11.03.2020 № 22, та наказу МОН України від 16.03.2020 № 406 «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19» [29], а реалізація теоретичної частини освітньої програми повинна бути організованою із застосуванням інформаційних технологій дистанційної освіти (див. табл. 3.1) [17, с. 134].

**Таблиця 3.1.**

**Основні електронні сервіси для забезпечення дистанційної освіти**

<b>Електронні сервіси</b>	<b>Характеристика</b>
Moodle	додаток, яка організовує цілісний навчальний процес онлайн-формату
GoogleClassroom	додаток, який пришвидшує обмін інформацією між учасниками закладів професійної (професійно-технічної) освіти
GooglePresentations	додаток, який надає дозвіл формувати та редагувати файли на пристроях
Stepik	освітній додаток та конструктор відкритих онлайн-курсів та уроків
OnlineTestPad	онлайн конструктор тестів, опитувань, кросвордів
iLearn	освітня платформа з онлайн-курсами, тестами та вебінарами
Skype, Viber, WhatsApp, Zoom	месенджери для забезпечення процесу комунікації учасників освітнього процесу в режимі реального часу
Edmodo	додаток, який надає можливість оперативно комунікувати викладачам та здобувачам освіти
Trello	платформа, що допоможе організувати продуктивну командну роботу студентів
Linoit	віртуальна дошка, на якій закріплюють відповідні стікери з інформаційними замітками, зображеннями, відео та документами
Padlet	універсальна онлайн-дошка, яку легко застосовувати в освітньому процесі
Kahoot!	додаток, який надає можливість генерувати тести і проходити їх в ігровій формі
Plickers	додаток, який надає змогу забезпечувати тестування за допомогою карток з QR-кодом та швидко отримати результати

Примітка: складено на основі джерела: [17, с. 134].

Отже, для дистанційної освіти використовують інформаційні технології, які забезпечують асинхронну або синхронну інтерактивну взаємодію здобувачів освіти і педагогів та базуються на принципі самонавчання, завдяки чому забезпечується безперервний процес інтелектуального розвитку і становлення особистості [25, с. 91].

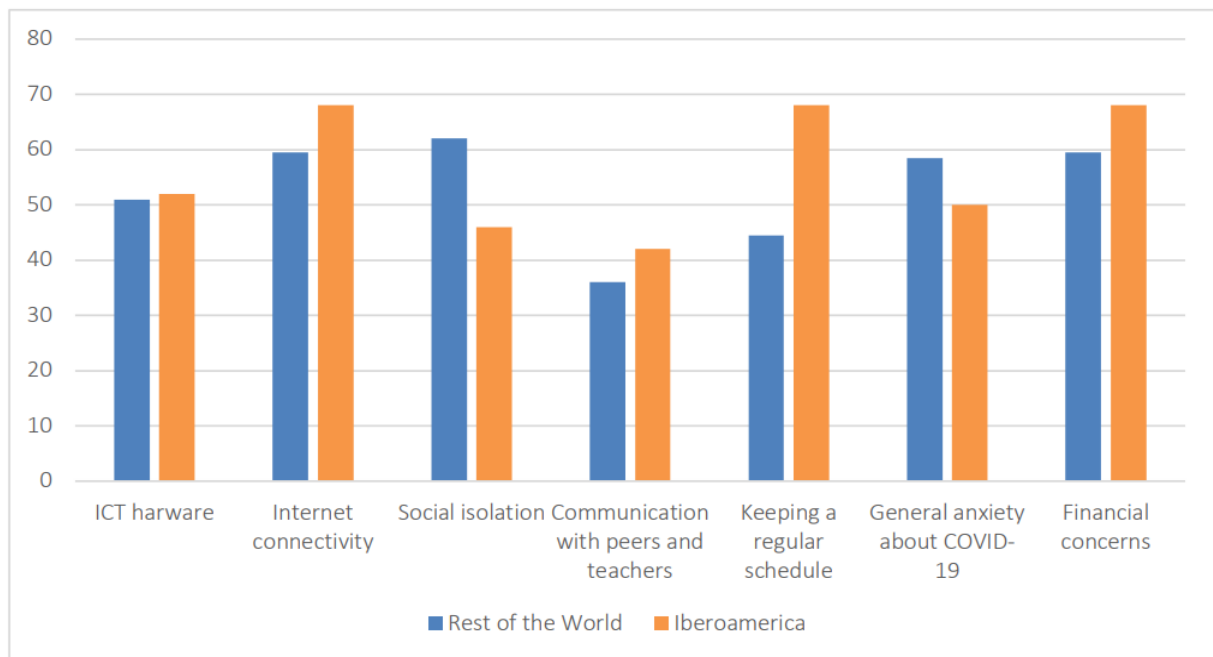


Рис. 3.1. Основні труднощі, з якими стикаються студенти вищих навчальних закладів під час пандемії COVID-19

Примітка: складено на основі джерела: [135].

Згідно з проведеними результатами ЮНЕСКО встановлено, що у всьому світі головними перешкодами дистанційної освіти в процесі індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ є соціальна ізоляція, фінансові проблеми, підключення до Інтернету та тривога, яка на сучасному етапі пов'язана з пандемією. В Ibero America перелік проблем є дещо іншими, оскільки кафедри ЮНЕСКО надають пріоритет наступним: підключенню до Інтернету, фінансовим питанням та труднощі з веденням регулярного розкладу, який може бути пов'язаний з формами викладання та навчання в навчальних закладах, які не стимулюють саморегульоване навчання (див. рис. 3.1.) [135].

Незважаючи на очевидні переваги онлайн-освіти, є деякі проблеми, які потрібно враховувати в процесі індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ. Оскільки інформаційні технології є ключовими компонентами програми онлайн-освіти, вони також можуть бути однією з проблем онлайн-освіти. Одним з найбільш часто згадуваних бар'єрів є зменшення прямої взаємодії між учнями та педагогами. Навчальний процес

може бути відкладено або погано трансльовано через проблеми з мультимедійним обладнанням та підключенням до Інтернету. Деякі дослідники зазначають, що ефективність онлайн-освіти залежить не від інформаційно-комунікаційних технологій, а від підготовки педагогів [82].

Онлайн-освіта може призвести до поганих навчальних результатів, якщо педагоги не правильно розроблять і сформуують свої онлайн-уроки. Schmidt and Gallegos з'ясували, що онлайн-освіта підходить не для всіх особистостей, оскільки люди, які не є мотивованими і потребують взаємодії з однокласниками під час навчального процесу [119]. Результати навчального процесу за допомогою онлайн-освіти допомагають визначити потенційні бар'єри для навчання в Інтернеті [82]. Незважаючи на те, що оцінка потреб учнів не може гарантувати успіх у дистанційному навчальному курсі чи програмі, проте може допомогти розробникам оптимізувати обслуговування клієнтів та сприятиме до кращого проектування, розробки та забезпечення функціонування освітніх програм [122].

Однак здатність онлайн-освіти забезпечувати найвищі навчальні результати була темою широко дослідження, яка спричинила появу незгод з думками деяких експертів, де значна частина занепокоєні тим, що більш високий рівень мислення та ефективність навчання може не відбутися без допомоги традиційних методів навчання [88]. Враховуючи значну частину потенційних переваг онлайн-освіти, надзвичайно важливо, визначити потенційні недоліки та перешкоди для розвитку та впровадження ефективної онлайн-освіти. Оскільки онлайн-освіта може бути ізолюючим методом навчання для учнів [63], і такі занепокоєння призвели до розгляду соціальної присутності в онлайн-освіті [84; 94], а також педагогу буде досить складно забезпечити процеси індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ.

Нововведення в традиційному навчанні може спричинити зміни парадигми у сприйнятті учнями онлайн-освіти, і їх сприйняття може відрізнитися від того, яке було виявлено в дослідженнях, що передували

пандемії COVID-19. Оскільки попередні дослідження показують, що онлайн-освіта пропонує багато переваг, бо цей тип навчання є більш гнучким та передбачає орієнтованість на учня [76], а також може покращити взаємодію з учнями шляхом надання інструментів, таких як електронна пошта, форуми, чати, відеоконференції [98; 58].

Встановлено, які труднощі можуть виникати під час застосування індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ:

- небажання вчителя враховувати індивідуальні потреби і можливості здобувачів освіти;
- значна чисельність дітей в класі 30 і більше;
- різний темп роботи учнів, при систематичному застосуванні багато часу на підготовку, а також на різних уроках необхідність у формуванні різних груп;
- добір завдань, що потребують різної глибини узагальнення і висновків; завдання, розраховані на різний рівень теоретичного обґрунтування роботи, що виконується; завдання репродуктивного і творчого характеру;
- труднощі під час складання диференційованих завдань для самостійної роботи школярів, які різняться між собою рівнем засвоєння навчального матеріалу;
- неготовність дітей до сприймання будь-якої інформації;
- значно збільшується обсяг підготовчої роботи, час виконання, підбиття підсумків [8].

На запитання «Як впливає дистанційне навчання на застосування індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ? Чи почали Ви більше застосовувати індивідуалізацію та диференціацію навчання в сучасній НУШ (і як саме)?» було одержано наступні відповіді: «Важко застосовувати диференційовані завдання під час дистанційного навчання, зокрема, під час онлайн-уроків.», «Так. Індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній

НУШ дала змогу сформувати кондиції для розвитку творчих здібностей учнів та усунути прогалини в знаннях.», «Негативно, недостатньо часу для визначення диференційного та індивідуалізованого підходу до навчання кожного учня.», «Позитивно, дітям подобається. Почала більше застосовувати індивідуалізацію та диференціацію навчання в сучасній НУШ.», «Дистанційне навчання ніяк не вплинуло. Вважаю, що дистанційне навчання дає змогу організувати диференційовані завдання, тести... але на жаль вчитель не має можливості спостерігати безпосередньо процес виконання завдань, проводити групову роботу на індивідуалізацію та диференціацію навчання в сучасній НУШ.», «Під час дистанційного навчання більше застосовувати диференціацію навчання не стала. Багато уваги приділяла учням під час індивідуальних консультацій.»

Отже, проблеми в процесі індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ пов'язані із імплементацією онлайн-освіти у навчальні заклади та дослідження перешкод та перспектив для навчання учнів знаходять широке відображення в наукових публікаціях у вигляді теоретичних досліджень та практичних розвідок. Проте питання сприяння застосування онлайн-освіти у навчальних закладах залишається актуальним та відкритим для подальших досліджень.

### **3.2. Шляхи покращення індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ**

Індивідуалізація навчання може бути досягнута лише через дидактико-технологічну парадигму, яка базується на застосуванні веб-технологій та інтелектуальних роботів як у процесі навчання, так і в управлінні навчальним процесом [112-116]. Електронне інформаційно-освітнє середовище дозволяє самостійно формувати власну програму навчання, в тому числі обирати необхідні курси та послідовності навчання, а також освоювати нові знання в індивідуальному темпі. Таким чином, електронне інформаційно-освітнє

середовище надає всі можливості для врахування пізнавальних особливостей кожної особистості та індивідуальної потреби в нових знаннях.

Проектування нових типів занять та об'єднання їх у динамічні інтелектуальні системи-роботи для задоволення освітніх потреб кожного учня після діагностики його когнітивного профілю стає актуальним завданням при побудові сучасного освітнього середовища [90]. Під час індивідуалізації навчання необхідно обробляти великі обсяги інформації, щоб відповідати індивідуальним очікуванням учнів і управляти ними в навчальному процесі. Повна реалізація індивідуалізації навчання можлива лише в тих закладах освіти, які спроможні збирати та обробляти «Великі дані» щодо освітньої, організаційної, персональної біометричної та психофізіологічної інформації про учнів, спираючись на сучасні інформаційні технології [75; 149]. При цьому найбільша дидактична свобода такого навчального закладу полягає у формуванні індивідуального когнітивного профілю кожного здобувача освіти, на основі якого стають можливими розробка та застосування особистісних методів навчання. І тут перед дидактикою стоїть завдання розробки раціональних методів навчання та форм подання учням навчального матеріалу. А також завданням дидактики є об'єктивна оцінка досягнутого рівня ефективності освітніх продуктів з точки зору їх впливу на якість навчальних матеріалів.

Впровадження технологій «Big Data» в освіту буде пов'язано з розробкою методів збору та обробки особистої біометричної інформації. Ця умова дасть можливість сформувати індивідуальний пізнавальний профіль кожного учня. Перш за все, індивідуальний когнітивний профіль учня включає психофізіологічні показники: біоелектричну активність мозку, електроміограму, шкірно-гальванічну реакцію. Адаптація цих параметрів до технологій «Big Data» планується на хвилі постійно зростаючого інтересу до персональних гаджетів, які оцінюють стан здоров'я та діяльність людини. Збір особистих психофізіологічних параметрів в інформаційному середовищі для впровадження електронного навчання має бути організованим за таким



принципом: доступний периферійний гаджет підключається до планшета або смартфона, що дозволяє обробляти централізовані дані та індивідуальні результати в «особистий кабінет». Крім констатації результату, повний моніторинг обов'язково включає коригувальні заходи або оптимізацію через «особистий кабінет». При цьому персоналізація навчальних програм будується на основі «Великих даних», що дозволяє сформулювати рекомендації щодо змісту, процесу, методів та темпів навчання. Отже, для учня будується індивідуальний навчальний шлях. Тобто береться будь-який контент (відео, ігри, лекції), і використовується величезна кількість різних метрик, щоб зрозуміти, як з ним взаємодіє конкретна людина. В результаті учню рекомендовано той зміст, який буде для нього найбільш ефективним [89].

Позитивним у диференційованому навчанні в сучасній НУШ є: можливість ставити перед учнями навчальні завдання, що передбачають пошук; формуються передумови для використання комплексних розумових дій; навчальні завдання розв'язуються у процесі спілкування членів групи, що сприяє вихованню колективізму, формуванню комунікативних якостей, поділу праці між членами групи; педагог здійснює керівництво навчальним процесом опосередковано [13].

Перспективними напрямками навчання і виховання обдарованих дітей в Україні є:

- формування державної системи навчання талановитих здобувачів освіти, розроблення й впровадження механізмів їх державної підтримки;
- вдосконалення традицій з пошуку, підтримки і розвитку обдарованих школярів;
- сприяння залученню школярів до участі у всеукраїнських міжнародних олімпіадах, конкурсах, турнірах тощо;

– асекурація кондицій для рівноправного доступу до освіти дітей з особливими потребами за рахунок варіативності здобуття освіти, відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей.

Для забезпечення даних кондицій передбачено формування цілісної багаторівневої системи закладів різних типів і форм власності, діяльність яких повинна бути скерована на:

– індивідуалізацію та диференціацію навчання обдарованих здобувачів освіти та дітей з особливими потребами;

– залучення кращих інтелектуальних та духовних сил суспільства до освітньої галузі, адже в ній надто повільно впроваджуються багатоваріантні моделі і програми здобуття педагогічної освіти;

– забезпечення диференційованої підготовки педагогічних працівників для роботи з обдарованими дітьми та дітей з особливими потребами в навчальних закладах нового типу [50].

Прогресивний досвід Канади в освіті, становить значний науковий інтерес для впровадження в Україні, оскільки освітня система Канади за результатами PISA посідає 8 місце та вважається однією із найкращих освітніх систем у світі [110].

В Канаді прагнуть підтримувати якісне навчання, надаючи кожному учню можливість навчатися так, як це найкраще відповідає їх особистим силам та потребам. Навчальна програма в Канаді розроблена так, щоб допомогти всім учням розкрити весь свій потенціал за допомогою програми навчання, яка є послідовною, актуальною та відповідною до вікової категорії. Навчальна програма визнає, що сьогодні та в майбутньому учні повинні бути критично грамотними для того, щоб синтезувати інформацію, приймати обґрунтовані рішення, спілкуватися та процвітати у незмінному глобальному співтоваристві. Навчальна програма визнає, що потреби учнів різноманітні, і допомагає всім учням розвивати знання, навички та перспективи, необхідні їм для того, щоб стати поінформованими, продуктивними, турботливими,

відповідальними, здоровими та активними громадянами у власних громадах та у світі [129].

Як на початковому рівні, так і на середньому рівні структура систем освіти в Канаді змінюється залежно від провінції чи території. Залежно від провінції початкова освіта починається у віці п'яти чи шести років, яка є обов'язковою у всіх провінціях. Початкова освіта триває шість років у Квебеку та вісім років в Онтаріо та Нью-Брансвіку. На північно-західних територіях країни останні роки початкової освіти називають середнім. Навчальні програми для початкових шкіл визначаються провінційними чи територіальними органами освіти, які, як правило, включають математику, мистецтво та мови, науку і техніку та фізичне виховання. У всіх провінціях перехід від одного класу до наступного та від початкової до середньої школи здійснюється на основі зданих предметів, а не на стандартизованих іспитах. Натомість перехід від одного класу до наступного та розміщення учнів формується на розсуд окремих шкіл [100].

Із імплементацією Концепції Нової української школи учні початкової школи отримують щосеместрово свідоцтво досягнень, де зафіксовано рівень досягнення школярів. Оскільки система звітності про успішність учнів в Україні перебуває на етапі становлення, тому досвід Канади стосовно практики імплементації звіту про успішність Report Card має потенціал для покращення системи оцінювання [28, с. 371].

Рада міністрів освіти Канади представила глобальні компетенції, які ґрунтуються на міцному фундаменті математичної та мовної грамотності та покликані підготувати учнів до непередбачуваного та складного майбутнього зі швидкозмінними соціальними, економічними, політичними, екологічними питаннями та питанням технологічних умов життя [71].

На 105-му засіданні Ради міністрів освіти Канади у 2016 році міністри освіти представили шість ключових компетенцій для початкової школи, а згідно з Концепцією Нової української школи, вона надає дещо іншу класифікацію та визначення 10 ключових компетенцій (див. Додаток Д).

Таким чином, в контексті модернізації та реформування освіти в Україні, то досвід Канади може стати прикладом для наслідування. Вивчення досвіду інших країн має на меті допомогти побудувати освітній процес так, щоб школа стала місцем, де зросте свідомий, активний, розумний, здоровий громадянин. Тому, запозичення позитивних аспектів стосовно формування освіти при подальшому реформуванні законодавства про освіту України є доцільним.

### **Висновки до III розділу**

Встановлено, що головними перешкодами дистанційної освіти в процесі індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ є соціальна ізоляція, фінансові проблеми, підключення до Інтернету та тривога, яка пов'язана з пандемією та війною. Визначено, що Ibero America до перешкод дистанційної освіти в процесі індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ належать: підключення до Інтернету, фінансові питання та труднощі з веденням регулярного розкладу, який може бути пов'язаний з формами викладання та навчання в навчальних закладах, які не стимулюють саморегульоване навчання.

Отже, формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів можливо за умови вивчення психологічних аспектів розвитку кожної особистості дитини (ввести до штатного розпису кожної школи відповідну посаду); запровадження різнорівневого навчання; розробки індивідуальних програм розвитку дітей; організації співпраці з соціальними партнерами (центри творчості, вечірні школи, заклади професійної та вищої освіти, бібліотеки, музеї тощо). При цьому має змінитися роль вчителя, до його завдань має входити здійснення індивідуальної педагогічної підтримки учнів; надання консультативної допомоги з побудови індивідуальної освітньої програми та визначення індивідуального темпу її опанування. Зважаючи на зазначене вище, вважаємо доцільним та необхідним:

– здійснення аналізу наявних підручників та дидактичних матеріалів з предметів для визначення можливостей їх використання в освітньому процесі на засадах забезпечення реалізації диференціації та індивідуалізації навчання;

– розроблення нових електронних та паперових підручників та дидактичних матеріалів з різних предметів, які б уможлилювали реалізацію різних видів диференціації та індивідуалізації навчання (за змістом навчання, за рівнем складності завдань, за рівнем вияву самостійності на основі урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів);

– розроблення методичних рекомендацій для вчителів щодо можливостей застосування диференціації та індивідуалізації навчання в умовах дистанційного формату організації освітнього процесу в школі;

– розроблення програми курсів підвищення кваліфікації вчителів щодо організації освітнього процесу в початковій школі в умовах дистанційного та змішаного навчання на засадах реалізації принципів диференціації та індивідуалізації навчання;

– підготовку методичних рекомендацій щодо підвищення педагогічної компетентності батьків з надання допомоги своїм дітям – учням початкової школи самостійності на основі урахування їхніх індивідуально-психологічних особливостей;

– організацію системно-систематичної роботи щодо підвищення інформаційної компетентності вчителя початкової школи в умовах закладу загальної середньої освіти.

## **ВИСНОВКИ**

Розкрито теоретико-методичні засади індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ, де під індивідуалізацією розуміємо процес реалізації індивідуального підходу, у якому передбачено врахування

індивідуальних психофізичних особливостей під час організації спільної навчальної роботи звичайних учнів та учнів з особливими освітніми потребами, результатом якої є сформованість їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Отже, під поняттям «індивідуалізації» розуміють врахування індивідуальних особливостей учнів у навчальній роботі, які впливають на її ефективність і від яких залежать результати учіння. Особливості охоплюють різні фізичні і психічні якості і стани особистості: пізнавальні процеси і пам'ять, властивості нервової системи, риси характеру, мотивацію, здібності, обдарованість, постійні або тимчасові дефекти органів чуття і всього організму. Під поняттям «диференціація» розуміють організоване навчання типологічних груп, які створені за приблизно однаковим рівнем розвитку, що надає змогу здійснювати навчальний процес на достатньо високому рівні складності з застосуванням різноманітних методів, адекватних дидактичним можливостям кожної із груп, що асекує оптимальний інтелектуальний розвиток учнів.

Висвітлено психолого-педагогічні передумови індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ, які сприяють більш деталізованіше осмислити наступність поглядів педагогів-гуманістів з ідеями педагогіки партнерства, в якій визначено особистісні цінності освіти, де головною ціллю її є самоцінність кожної людини. Встановлено, що в українській освітній науці педагогічне партнерство розглядалося досить широко, яке визначається як засіб сприяння демократичній залученості, змістовного діалогу та співпраці в рамках та поза навчальною програмою. Педагогіка партнерства визначається як напрям педагогіки, який орієнтований на виховання та навчання учнів на засадах гуманізму, диференціації, індивідуалізації та творчого підходу до розвитку особистості, де основою є взаємодія вчителя, учнів та батьків.

Визначено технологію диференційованого навчання школярів на різних етапах уроку, яка сприяє формуванню відповідних умов для кожного школяра для здобуття мети власними зусиллями, що надає змогу домогтися

загальної зайнятості дітей на уроках, при цьому дозволяє кожному школяреві пройти персональний шлях у навчанні, який він здатен пройти з-за даних умов, оскільки лише продуктивна праця здатна виховати компетентну людину.

Проведено аналіз корекційно-розвивальних прийомів реалізації індивідуального підходу до дітей з порушеннями, оскільки категорія дітей із розладами вкрай неоднорідна, де основною особливістю таких дітей є порушення чи затримка у розвитку вищих соціалізованих форм поведінки, що передбачають взаємодію з іншою людиною: облік її думок, почуттів, поведінкових реакцій. При цьому діяльність, не опосередкована соціальною взаємодією (гра, конструювання, фантазування, вирішення інтелектуальних завдань на самоті тощо) може протікати на високому рівні. Діти з розладами спектру аутизму становлять основну групу дітей, які мають найважчі порушення у соціально-особистісному розвитку, що потребують спеціальної психолого-педагогічної та медичної допомоги. За відсутності своєчасної діагностики та адекватної допомоги діти з аутизмом часто залишаються не вивченими та не адаптуються у соціальному середовищі.

Визначено проблеми, переваги та потенційні ризики в контексті індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ. З'ясовано, що головними перешкодами дистанційної освіти в процесі індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ є соціальна ізоляція, фінансові проблеми, підключення до Інтернету та тривога, яка пов'язана з пандемією та війною. Встановлено, що важливість розвитку галузі освіти та послідовна державна освітня політика, сконцентрована на отримання якісно нового результату в галузі початкової освіти, який відповідав би стану та тенденціям світового освітнього суспільства та загально визнаним міжнародним та європейським стандартам у даній сфері, в ході реалізації індивідуалізації та диференціації навчання в сучасній НУШ. Виявлено, що сучасна школа як соціально-педагогічна система покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які відповідали б цілям розвитку особистості та

сучасним вимогам суспільства. Визначено, що початкова школа має допомогти учням опанувати технології створення життя, створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самореалізації та інтеграції у соціокультурний простір. Тому перед початковою школою стоять важливі завдання, щоб навчити дітей грамотно обирати свій життєвий шлях, враховуючи її здібності та можливості. Державна освітня політика повинна реалізовуватися поетапно на основі використання досвіду Канади як країни з високим рівнем освіти для формування якісної початкової освіти. На першому етапі реалізації державної освітньої політики необхідно послідовно визначити нагальні проблеми в системі функціонування початкових шкіл та управління якістю початковою освітою, а на другому необхідно імплементувати вдосконалену нормативно-правову базу в дійсність, задля надання якісних освітніх послуг.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоненко Т. Л., Шевченко Г. П. Гармонійна єдність духовності, культури, освіти і виховання особистості. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2020. Т. 21. №1. С. 94-101.
2. Бернадзіковська Л. О. Тьюторинг як метод індивідуалізації в освіті. *«Молодий вчений»*, 2019, № 5.2 (69.2), С. 95-98.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : Посібник для студентів вищих навчальних закладів. / О. Вишневський. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
4. Гаяш О. В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням . методичні рекомендації. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2014. 108 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
6. Державний стандарт початкової освіти. 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення 25.03.2022).
7. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : науково-методичний збірник. Вип. 11. Т. 1. Київ : Наук. світ, 2009. 308 с.
8. Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної онлайнконференції, м. Київ, 20-21 квітня 2021 року (електронне видання) / за наук. ред. докт. пед. н., проф. О. В. Малихіна, канд. пед. н., старш. наук. співр. Л. М. Шевчук. Київ – Харків: АССА. 119 с.
9. Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2018 р., м. Київ. К.: Інститут педагогіки, 2018. 224 с.

10. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
11. Глійчук Л. Особливості роботи школи з обдарованими дітьми. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8-9. С. 67-70.
12. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах: Лист МОН № 1/9-487 від 12.10.15 року. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/48151/> (дата звернення 25.03.2022).
13. Каськевич Т. Використання технології диференційованого навчання на уроках у початкових класах. *П'ятнадцята всеукраїнська практично-пізнавальна інтернет-конференція*. 2022. URL: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/p-yata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya> (дата звернення 25.03.2022).
14. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
15. Коменський Я. А. Велика дидактика. Харків, 1940. 248 с.
16. Корчак Я. Як любити дітей. К.: Радянська школа, 1976. 159 с.
17. Курепін В. М., Синякова В. С., Ус С. В. Організація освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти на період карантину. *Актуальні проблеми життєдіяльності людини в сучасному суспільстві : тези доповідей здобувачів вищої освіти інженерно-енергетичного факультету та інших учасників освітнього процесу за результатами тематичного «круглого столу» на інженерно-енергетичному факультеті, м. Миколаїв, 18-20 листопада 2020 р. Миколаїв : Миколаївський національний аграрний університет, 2020. С. 132-135.*
18. Логачевська С. П. Дійти до кожного учня. / За ред. О. Я. Савченко. К.: Рад. шк., 1990. 158с.

19. Мезенцева О. І. Вчителю Вальдорфської школи: Навчально-методичний посібник до Освітньої програми початкової освіти за вальдорфською педагогікою) К. : НАІРІ, 2021. 184 с.
20. Миронова С. П. Індивідуальний підхід до учнів в умовах інклюзивної освіти. Заступник директора школи. 2016. № 10. С. 27-34.
21. Міністерство освіти і науки України. Навчальні програми для 1-4 класів. Програми Нової української школи. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення 25.03.2022).
22. Модернізація державного управління та європейська інтеграція України: наук. доп. / Авт. кол.: Ю.В. Ковбасюк, К.О. Ващенко, Ю.П. Сурмін та ін.; за заг. ред. д-ра наук з держ. упр., проф. Ю.В. Ковбасюка. К.: НАДУ, 2013. 120 с.
23. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 6-е, стер. М.: Теревинф, 2010. (Особый ребенок). 288 с.
24. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : збірник тез доповідей / редкол.: Н. І. Лазаренко (голова) та ін. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. 420 с.
25. Петренко Л. М. Теоретико-методологічні підходи до забезпечення дистанційного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки.* 2018. Вип. 2(2). С. 90-96. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu\\_2018\\_2\(2\)\\_\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2(2)__14) (дата звернення 25.03.2022).
26. Писарчук О. Т. Моделювання освітньо-розвивального середовища в діяльності вчителя початкової школи : теоретичний і практичний аспекти. Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка. 2017. № 3. С. 36-44.

27. Планування спрямоване на кожного учня : посібник з розроблення та впровадження індивідуальних начальних планів. Київ : Паливода А. В., 2012. 86 с.
28. Попелишин Ю. П. Особливості організації навчання у початкових класах Канади та перспективи їх запровадження в українській освітній простір. Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: літні диспути: тези доп. II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 17-18 серпня 2020 р. *Педагогічні науки*. Дніпро, 2020. С. 370-372.
29. Постанова Кабінету Міністрів України від 11.03.2020 № 221 та наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2020 № 406 «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0406729-20#Text> (дата звернення 25.03.2022).
30. Про затвердження Переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 14 листопада 2018 р. № 952. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення 25.03.2022).
31. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 25.03.2022).
32. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року: Розпорядження КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення 25.03.2022).
33. Ратушняк Н. О. Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи : методичні рекомендації. Тернопіль : Вектор, 2020. 64 с.
34. Ратушняк Н. О. Урахування психолого-педагогічних якостей учнів початкової школи з особливими потребами під час організації навчального

- процесу. Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. 2018. № 55. С. 154-160.
35. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. К.: Магістр-S, 1997. 256 с.
36. Сак Т. В. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. № 4. С. 18-23.
37. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р.). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text) (дата звернення 25.03.2022).
38. Сальник І.В. Інтеграція реального та віртуального навчального фізичного експерименту в старшій школі: дис...доктора пед.наук:13.00.02 / Сальник Ірина Володимирівна. К., 2016. 497 с.
39. Святченко О. В. Диференціація – умова успішного навчання. *Поч. освіта.*, 2007, № 12, С. 3.
40. Седеревічене А. О. Дидактичні можливості диференціації змісту початкової освіти, *Народна освіта*. 2007. Вип. 3. С. 22-26.
41. Сень І. М. Диференційоване навчання в початковій школі. Поняття диференціації в системі освіти. 2022. URL: <https://vseosvita.ua/library/diferencijovane-navcanna-v-pocatkovij-skoli-ponatta-diferenciacii-v-sistemi-osviti-199335.html> (дата звернення 25.03.2022).
42. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів: Каменяр, 1998. 196 с.
43. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. 2019. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (дата звернення 25.03.2022).
44. Сухомлинский В. А. Об умственном воспитании. Київ : Радянська школа, 1983. 205 с.

45. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / голова ред. кол. О. Г. Дзеверін. Київ : Радянська школа, 1976-1977. Т. 5 : Статті . 639 с.
46. Таранченко О. М., Колупаєва А. А. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України : етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина : навчання і виховання*. № 3(79). 2016. С. 7-18
47. Ткачук Л. Історичний аспект становлення і розвитку педагогіки партнерства. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. № 2 (6). DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.248212](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248212) (дата звернення 25.03.2022).
48. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 2-ге, випр., доп. К.: Академвидав, 2007. 560 с.
49. Чайка В. М., Писарчук О. Т., Ратушняк Н. О., Теслюк О. Я. Формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами. *Zeszyty Naukowe. Wyższej Szkoły Gospodarki*, Tom 36, 2020 S. 163- 177. URL: <http://www.ers.byd.pl/userfiles/files/ZN%20ERS%20tom%205%202020.pdf> (дата звернення 25.03.2022).
50. Чернишов О. Підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми. *Рідна школа*. 2010. № 4-5. С. 12-14.
51. Чиж С. Г. Формування готовності майбутніх учителів-словесників до диференційованого навчання молодших підлітків: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2002. 20 с.
52. Швець Т. Тьюторинг. Практики впровадження. Київ: Видавнича група «Шкільний світ», 2017. 119 с.
53. Шевчишена О. В. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини у загальноосвітньому навчальному закладі: науково-метод. посіб. / О.В. Шевчишена. Хмельницький: ОППО, 2016. 237 с.
54. Шевчук Л.М. Читаємо. Розуміємо. Творимо. Коник-стрибунець. 3 клас. 4 рівень. Харків: АССА , 2018. 48 с.

55. Шевчук Л.М. Читаємо. Розуміємо. Творимо. Названий батько. 2 клас. 2 рівень. Харків: АССА, 2019. 56 с.
56. Ainscow M., Miles S. Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 2008, 38(1), 15–34. URL: <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0> (дата звернення 25.03.2022).
57. Allan J. Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice, Springer. 2008, Vol. 5.
58. Anwar K.; Adnan M. Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students perspectives. *J. Pedagog. Res.*, 2020, 1, 45–51.
59. Asadullin R. M., Vasilyev L. I. Principles of building individual educational trajectories based on student self-organization. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2012, 5(42), 58-66.
60. Atli S., Korkmaz M., Tastepe T., Koksal Aksoy A. Views on Montessori approach by teachers serving at schools applying the Montessori Approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2016, vol. 66, pp. 123-138. URL: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.7> (дата звернення 25.03.2022).
61. Bachmann K., Haug P. Forskning om tilpasset oppl ring (Vol. nr. 62) [Research into adapted education (Research report No. 62)]. H gskulen i Volda. 2006. URL: [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf) (дата звернення 25.03.2022).
62. Barow T. M ngfald, differentiering, inkludering - en introduktion [Diversity, differentiation, inclusion – An introduction]. In T. Barow (Ed.), M ngfald och differentiering. Inkludering i praktisk till mpning [Diversity and differentiation. Inclusion in practice]. Studentlitteratur AB 17–28. 2013.
63. Bell J. E-learning: your flexible development friend?, *Development and Learning in Organizations*, 2007, 21: 6, 7-9.
64. Bimmel P. Lernstrategien im Deutschunterricht. Fremdsprache Deuteh. 1993. № 1. P. 4-18.

65. Bloom B. S. Human Characteristics and School Learning. N.Y., 1976. 302 p.
66. Blossing U., Imsen G., Moos L. The Nordic education model. 'A School for All' encounters neo-liberal policy (Vol. 1). Policy implications of research in education. *Springer*. 2014.
67. Brady J. Once again 'on the threshold': innovative scholarship in Hispania in the twenty-first century invests in pedagogy and partnerships. *Hispania*, 2018, 101(4), p. 489-495. URL: <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0171> (дата звернення 25.03.2022).
68. Buzhynska S., Suprun D. Psychological and pedagogical analysis of pedagogy of partnership and peculiarities of its implementation in intellectual space. *Theory and practice of modern psychology*, 2019, 4(2), p. 2663-6034. URL: <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.3> (дата звернення 25.03.2022).
69. Bystrova Y. T., Tokarskaya V. L., Vuković B. D. Optimum virtual environment for solving cognitive tasks by individuals with autism spectrum disorders: the questions and methods of design. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 2019, 7(1), 63-72.
70. Case R. Intellectual development. Birth to adulthood. N.Y. : Academic Press, 1985. XIX. 4-460 p
71. Council of Ministers of Education, Canada. Pan-Canadian global competencies. 2017. URL: [https://static1.squarespace.com/static/5af1e87f5cfd79c163407ead/t/5c6597f353450a15233b6e7c/1550161912721/Pan-Canadian+Global+Competencies+Backgrounder\\_EN.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5af1e87f5cfd79c163407ead/t/5c6597f353450a15233b6e7c/1550161912721/Pan-Canadian+Global+Competencies+Backgrounder_EN.pdf) (дата звернення 25.03.2022).
72. Dale E. L. Fellesskolen: Reproduksjon av sosial ulikhet [Comprehensive schools: A mirror up to social inequality]. Cappelen akademisk forlag. 2008.
73. Dale E. L., Wærness J. I. Differensiering og tilpasning i grunnpoplæringen: Rom for alle - blick for den enkelte [Differentiation and adaptation in primary and



- secondary education and training: Room for all with an eye on the individual]. Cappelen akademisk forlag. 2003.
74. Department for Children Schools and Families. Personalised learning - A practical guide. Departement for children, schools and families. 2008. URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00844-2008DOM-EN.pdf> (дата звернення 25.03.2022).
  75. Detterman D. K. Education and intelligence: pity the poor teacher because student characteristics are more significant than teachers or schools. *Spanish Journal of Psychology*, 2016, 19(e93), 1-11
  76. Dhawan S. Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *J. Educ. Technol. Syst.*, 2020, 49, 5–22.
  77. Egelund N. Undervisningsdifferentiering – Status og fremblik [Teaching differentiation – Status and prospects]. Dafolo. 2010.
  78. Esser B., Wilde C. Montessori-schulen. Rowohlt. 1991. 190 p.
  79. Fedirchuk T., Didukh V. Pedagogy of partnership as a factor of formation of effective interaction of participants of the educational process in the conditions of the New Ukrainian School. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, 2019, (21), 50-54. URL: <https://doi.org/10.15330/msuc.2019.21.50-54> (дата звернення 25.03.2022).
  80. Florian L. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, 23(7), 691–704. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801> (дата звернення 25.03.2022).
  81. Follari L. M. Foundations and best practices in early childhood education: History, theories, and approaches to learning. Columbus, OH: Pearson Merrill. 2007.
  82. Galusha J. M. Barriers to Learning in Distance Education. 2008. URL: <http://www.infrastructure.com/barriers.htm> (дата звернення 25.03.2022).

83. Graham L. J., De Bruin K., Lassig C., Spandagou I. A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 2021, 9(1), 161–198. URL: <https://doi.org/10.1002/rev3.3238> (дата звернення 25.03.2022).
84. Hall A., Herrington J. The development of social presence in online Arabic learning communities, *Australasian Journal of Educational Technology*, 2010, 26: 7, 1012-1027.
85. Hanushek E. A., Wössmann L. Does educational tracking affect performance and inequality? Differences - in - differences across countries. *The Economic Journal*, 2006, 116(510), 63–76. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x> (дата звернення 25.03.2022).
86. Hart S. Learning without limits. Open University Press. 2004.
87. Ingunn E., Stein E. O. Differentiation in education: a configurative review, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2022. DOI: 10.1080/20020317.2022.2039351 (дата звернення 25.03.2022).
88. Kanuka H., Kelland J. Has e-learning delivered on its promises? Expert opinion on the impact of e-learning in higher education, *Canadian Journal of Higher Education*, 2008, 38: 1, 45-65.
89. Karpenko O. M., Lukyanova A. V., Bugai V. V., Shchedrova I. A. Individualization of Learning: An Investigation on Educational Technologies. *Journal of History Culture and Art Research*, 2019, 8(3), 81-90. URL: [doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2243](http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2243) (дата звернення 25.03.2022).
90. Karpenko O. M., Shirokova M. E., Abramova A. V., Basov V. A. Overview of e-learning organization tools and their development prospects. *Virtual Training*, 2015, 2, 4-24.
91. Kelemen G. Improving the development of gifted children. 2010. URL: <https://www.researchgate.net/publication/273702983> (дата звернення 25.03.2022).

92. Kenny Dorothy. Technology in Translator Training. In: Minako O., Hagan (ed.) *The Routledge Handbook of Translation Technology*. London and New York: Routledge, 2020, 498-515.
93. Klafki W. *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier (3.utg.) Bildung theory and didactics: New studies (3.rd ed.)*. Klim. 2011.
94. Kreijns K., Kirschner P., Jochems W., van Buuren H. Measuring perceived social presence in distributed learning groups, *Education and Information Technologies*, 2011, 16: 4, 365-381.
95. Labosh K. Pedagogy of partnership in the educational environment of the Roma population. *International scientific journal "Education and science"*, 2020, 1 (28), p. 90-97. URL: [https://doi.org/10.31339/2617-0833-2020-1\(28\)-90-97](https://doi.org/10.31339/2617-0833-2020-1(28)-90-97) (дата звернення 25.03.2022).
96. Madd S. R. I., Costa P. T. *Humanism in personology: Allport, Maslow, and Murray*. New Brunswick, N.J.: Aldine Transaction. 2008.
97. Malovana M., Zymovets O. *Pedagogical Interaction between Teacher and Primary School Pupils Based on Partnership Pedagogy. Теорія і практика навчання іноземних мов*. 2020. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/30871> (дата звернення 25.03.2022).
98. Marinoni G.; Van't Land H.; Jensen T. *The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World*. International Association of Universities. 2020. URL: [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)
99. Mikhailov V. *Theory of Free Education of K. Wentzel as the Development of Pedagogical Theory and Practice of L. N. Tolstoy*. 2019. URL: [10.2991/assehr.k.191217.007](https://www.asehr.k.191217.007) (дата звернення 25.03.2022).
100. Mingyue C. *Education in Canada*. 2017. WENR. URL: <https://wenr.wes.org/2017/09/education-in-canada> (дата звернення 25.03.2022).
101. Muratova G., Abraimova N. The use of information-communication technologies and modern methods in teaching a foreign language. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*. 2020, Vol. 2020, Iss. 2, Article

20. pp. 175-181. URL: <https://uzjournals.edu.uz/tziuj/vol2020/iss2/20> (дата звернення 25.03.2022).
102. Naik Ch. Education For All Summit Of Nine High-Population Countries, New Delhi, 12-16 Dec. 1993. 43 p.
103. Oakes J. Keeping track: How schools structure inequality (2nd ed.). Yale University Press. 2005.
104. Oguz V., Koksal Akyol A. Montessori approach in child education. *Journal of Cukurova University Institute of Social Sciences*, 2006. vol. 1(15), pp. 243-256.
105. Onopriienko V. Target functions of environmental education and upbringing. *Scientific Journal of Polonia University*, 2016, vol. 19(4), pp. 115-121. URL: <https://doi.org/10.23856/1912> (дата звернення 25.03.2022).
106. Opertti R., Walker Z., Zhang Y. Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education: Two volume set*. Sage Publications 149–169. 2013.
107. Persson B., Persson E. Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alla elever [Inclusion and achievement: Towards improvement for all pupils]. Liber. 2012.
108. Persson B. Individualisering i svensk skola [Individualisation in the Swedish school system]. In N. Egelund (Ed.), *Undervisningsdifferentiering – Status og fremblik [Teaching differentiation – Status and prospects]*. Dafolo 115–128. 2010.
109. Peters J., Mathias L. The Pedagogy of Partnership. *Hopeful Pedagogies in Higher Education*, 2021, p. 59-73. URL: <https://doi.org/10.5040/9781350116566.0013> (дата звернення 25.03.2022).
110. PISA 2018 Results. Combined executive summaries. 2019. volume I, II & III. OECD. URL: [https://www.oecd.org/pisa/Combined\\_Executive\\_Summaries\\_PISA\\_2018.pdf](https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf) (дата звернення 25.03.2022).
111. Ravitch D. Edspeak: A glossary of education terms, phrases, buzzwords, and jargon. Association for Supervision and Curriculum Development. 2007.

112. Robert I. V. Didactic-technological paradigms in informatization of education. *SHS Web of Conferences*, 2018, 55, 03014, (pp. 1-9).
113. Robert I. V. Pedagogical feasibility of using systems on the web-interface for implementing the interdisciplinary nature of training. *Advances in Social Science, Humanities Research*, 2018, 288, 36-40.
114. Robert I. V., Mukhametzyanov I. Sh., Arinushkina A. A., Kastornova V. A., Martirosyan L. P. Forecast of the development of education informatization. *Espacios*, 2017, 38(40).
115. Robert I. V., Neustroev S., Goncharov M. Intellectualization of the learning process based on digital technology. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2018, 288, 8-11.
116. Robert I., Polyakov V. P., Kozlov O. A. Information security of the personality of the subjects of the educational process. *SHS Web of Conferences*, 2018, 55, 03011, (pp. 1-9)
117. Rogers S. J. Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 2000, vol. 30(5), pp. 399-409.
118. Schmeck R. R. *Learning Strategies And Learning Styles*. N.Y., London Plenum press, 1988. XX. 368 p.
119. Schmidt E. K., Gallegos A. Distance learning: Issues and concerns of distance learners. *Journal of Industrial Technology*, 2001, 17(3).
120. Skaalvik E. M., Fossen I. Tilpassing og differensiering: Idealer og realiteter i norsk grunnskole. In [Adaptation and and differentiation: Ideals and reality in Norwegian primary education]. Tapir. 1995.
121. Spirina T. A., Sagoyakova N. F. Foreign and domestic experience in the higher school education individualization. *World of Science, Culture, Education*, 2014, 3(46), 110-113.
122. Srichanyachon, N. The Barriers And Needs Of Online Learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2014, DOI: 15. 10.17718/tojde.08799 (дата звернення 25.03.2022).

123. Stern W. Menschliche Personlichkeit. 1923. P. 58.
124. Sysoev P. V. Training on an individual trajectory. *Language and Culture*, 2013, 4(24), 121-131.
125. Tang Y., Wang W. A literature review of personalized learning algorithm. *Open Journal of Social Sciences*, 2018, 6, 119-127. DOI: 10.4236/jss.2018.61009 (дата звернення 25.03.2022).
126. Terry K. P. Review of integrating technology and pedagogy: improving teaching and learning in higher education by James A. Bernauer and Lawrence A. Tomei. *TechTrends*, 2016, 60(4), 402-3. DOI: 10.1007/s11528-016-0065-0 (дата звернення 25.03.2022).
127. The Danish Evaluation Institute. Undervisnings-differentiering i folkeskolen [Teaching differentiation in primary education]. 2004. URL: [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-10/Rapport\\_undervisningsdifferentiering.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-10/Rapport_undervisningsdifferentiering.pdf) (дата звернення 25.03.2022).
128. The Danish Evaluation Institute. Undervisnings-differentiering som bærende pædagogisk princip [Teaching differentiation as a leading pedagogical principle]. 2011. URL: <https://www.eva.dk/eva/projekter/2010/undervisningsdifferentiering-i-folkeskolen/projektprodukter/undervisningsdifferentiering-som-baerende-paedagogisk-princip> (дата звернення 25.03.2022).
129. The Ontario curriculum grades 1-8. Health and physical education. Ontario. 2019. URL: <https://assets-us-01.kc-usercontent.com/fbd574c4-da36-0066-a0c5-849ffb2de96e/db4cea83-51a1-458d-838a-4c31be56bc35/2019-health-physical-education-elem-PUBLIC.pdf> (дата звернення 25.03.2022).
130. The Swedish National Agency for Education. Vad paverkar resultaten i svensk grundskola: Kunnskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer [What influences results in Swedish primary education: An overview of our knowledge of different influencing factors]. 2009. URL: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65874a/1553961956522/pdf2260.pdf> (дата звернення 25.03.2022).

131. Thompson B. The Effects of Behavior Skills Training and Self-Monitoring on Paraprofessionals' Use of Incidental Teaching Procedures in a Preschool Classroom. *All Graduate Plan B and other Reports*, 2019, vol. 1406.
132. Tomlinson C. A. How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development. 2017.
133. Tomlinson C. A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development. 2014.
134. Toran M. Examination effects of Montessori method on children's concept acquisition, social adaptation, and fine motor skills. Doctoral dissertation, Gazi University, Ankara, Turkey. 2011.
135. UNESCO Institute for Statistics. 2020. Government expenditure per student, tertiary (% of GDP per capita). URL: <http://uis.unesco.org/en/topic/education-finance/> (дата звернення 25.03.2022).
136. UNESCO. Education 2030. Incheon Declaration. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. 2015. URL: [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf) (дата звернення 25.03.2022).
137. UNESCO. Inclusive education: The way of the future. 2008. URL: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-English.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-English.pdf) (дата звернення 25.03.2022).
138. UNESCO. The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments. 2000. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1681Dakar%20Framework%20for%20Action.pdf> (дата звернення 25.03.2022).
139. UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. 1994. URL:

- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (дата звернення 25.03.2022).
140. UNESCO. World declaration on education for all. 1990. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583> (дата звернення 25.03.2022).
141. Vickerman P. Including children with special educational needs in physical education: Has entitlement and accessibility been realised? *Disability & Society*, 2012, 27(2), 249–262. URL: <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.644934> (дата звернення 25.03.2022).
142. Vickerman P. Knowing your pupils and planning for different needs. In S. Capel (Ed.), *Learning to teach physical education in the secondary school*. Routledge, 1997, 139–157.
143. Vickerman P. Differentiation - guidance for inclusive teaching. Teacher Training Resource Bank. 2009. URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101021152907/http://www.ttrb.ac.uk/ViewArticle2.aspx?anchorId=17756&selectedId=17759&menu=17834&expanded=False&ContentId=15712> (дата звернення 25.03.2022).
144. Wallace S. Ability grouping. In S. Wallace (Ed.), *Oxford dictionary of education*. 2015. URL: <http://www.oxfordreference.com/view/https://doi.org/10.1093/acref/9780199679393.001.0001/acref-9780199679393-e-4?rskey=EgTaAq&result=3> (дата звернення 25.03.2022).
145. Wallace S. Sets. In S. Wallace (Ed.), *Oxford dictionary of education*. 2015. URL: <https://www.oxfordreference.com/view/https://doi.org/10.1093/acref/9780199679393.001.0001/acref-9780199679393-e-924?rskey=W1VQoI&result=881> (дата звернення 25.03.2022).
146. Wallace S. Streaming. In S. Wallace (Ed.), *Oxford dictionary of education*. 2015. URL: <https://www.oxfordreference.com/view/https://doi.org/10.1093/acref/9780199679393>



- 93.001.0001/acref-9780199679393-e-973?rskey=Co7dHQ&result=941 (дата звернення 25.03.2022).
147. Wallwork A. Education, Background, Upbringing, (Good / Bad) Manners, Training. In: Top 50 Vocabulary Mistakes. Easy English!. Springer, Cham. 2018. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-70981-9\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70981-9_26) (дата звернення 25.03.2022).
148. Willemse T. M., Vloeberghs, De Bruïne E. J., Van Eynde S. Preparing teachers for family-school partnerships: a dutch and belgian perspective. *Teaching Education*, 2016, 27 (2), p. 212–228. URL: <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1069264> (дата звернення 25.03.2022).
149. Yáñez C., Okada A., Palau R. New learning scenarios for the 21st century related to education, culture, and technology. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2015, 12(2), 87-102. DOI: 10.7238/rusc.v12i2.2454 (дата звернення 25.03.2022).
150. Yarmola N. A., Torop K. S. The current state of the system of general secondary education of children with special educational needs in Ukraine. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends* : Collective monograph. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2020, pp. 452-469. URL: DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-023-0-28> (дата звернення 25.03.2022).
151. Yuldashova Umida Bakhtiyor kizi, Bozorova Muborak Sharapovna, Mansurova Nodira Anvarovna, Ahmedova Zulayho Abdugaffor kizi, Shoazizova Aziza Shomurod qizi. Language teaching methods: theory and practice. *Journal of Critical Reviews*, 2020, 7 (5), pp. 768-775. URL: [doi:10.31838/jcr.07.05.157](https://doi.org/10.31838/jcr.07.05.157) (дата звернення 25.03.2022).

## ДОДАТКИ

## Додаток А.

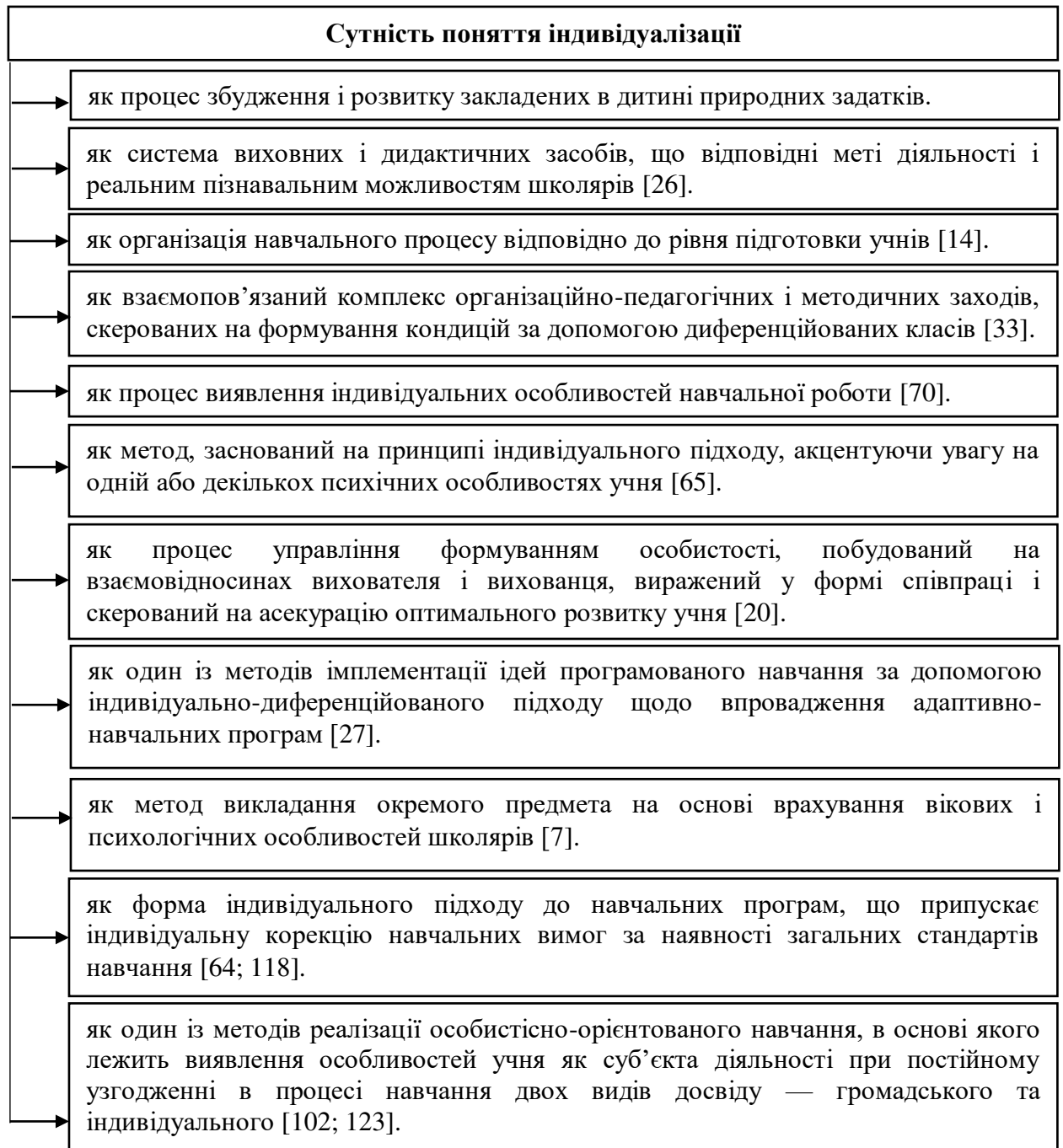


Рис. А1. Сутність поняття індивідуалізації

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [26; 14; 33; 70; 65; 20; 27; 7; 64; 118; 102; 123].

## Додаток Б.

<b>Основні принципи педагогічного процесу за методологією Монтессорі</b>
Наявність спеціального комплексу дидактичного матеріалу. Дидактичне середовище має бути представлене у повному обсязі та забезпечувати задоволення потреб дітей обраної вікової категорії. Матеріали повинні бути у вільному доступі для дітей, мати чітку логіку побудови, відповідати всім умовам комплектації Монтессорі-середовища. Цей принцип забезпечує всебічний розвиток дитини у всіх напрямках психічної діяльності; максимальну ефективність освоєння завдань, закладених у матеріалах; взаємопроникаючу логіку побудови Монтессорі-середовища, коли робота в одній дидактичній зоні максимально сприяє більш ефективній роботі в іншій зоні.
Наявність правил роботи в Монтессорі-середовищі дозволяє навчити дітей дотримуватися правил прибирання за собою, роботи на килимках, тихого пересування класом, поваги до свободи іншої дитини. Дотримання цього принципу має на увазі привчання до порядку; вміння організувати своє робоче місце; вміння раціонально використати простір; вміння відповідати за власний вибір; потреба у завершенні дії; розвиток соціально-адаптивних навичок та поваги до прав інших та багато іншого.
Спеціальна підготовка педагога дозволяє дітям максимально швидко та ефективно засвоювати матеріал, надає можливість поетапного освоєння навичок; розвитку точності сприйняття, концентрації уваги; розвитку пам'яті дитини та вміння працювати за зразком; розвитку логіки.
Свобода вибору реалізується на практиці за допомогою надання дитині права самостійно вибирати діяльність, регулювати свою власну психічну активність, самостійно визначаючи моменти зміни діяльності та її тривалість.
Контроль помилок призначається для того, щоб дозволити дитині самостійно побачити помилку та виправити її без допомоги дорослого, що сприяє формуванню адекватної самооцінки, розвитку пошукової активності дитини, ініціативності, самоконтролю.
Діти – активні учасники процесу навчання. Цей принцип полягає у створенні мотиваційного середовища, в якому діти готують повідомлення на різні теми та самі розповідають їх своїм товаришам. Це дозволяє розвинути у дитини впевненість у собі, самостійність; задовольнити потреби у почутті своєї значимості; розвинути пізнавальну активність дитини, любов до навчання та вміння ставити питання та відповідати на них, сприяє профілактиці страху публічних виступів.
Максимальна самостійність сприяє впевненості дитини у власних силах, рішучості.
Відсутність оцінок вчить дитину самої адекватно оцінювати власну діяльність; бути незалежним від чужої оцінки; сформувати позитивний образ свого "Я"; працювати з матеріалами лише тому, що дитині по-справжньому це цікаво, а не через страх покарання чи бажання отримати позитивну оцінку.
Відсутність змагального мотиву є однією із стимуляцій до розвитку щодо самого себе: «Я-вчора» та «Я-сьогодні», а не «Я в порівнянні з іншим», що сприяє формуванню позитивної самооцінки, сприятливого образу «Я», самодостатності, впевненості у собі.

**Рис. Б1. Основні принципи педагогічного процесу за методологією Монтессорі**

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [104].

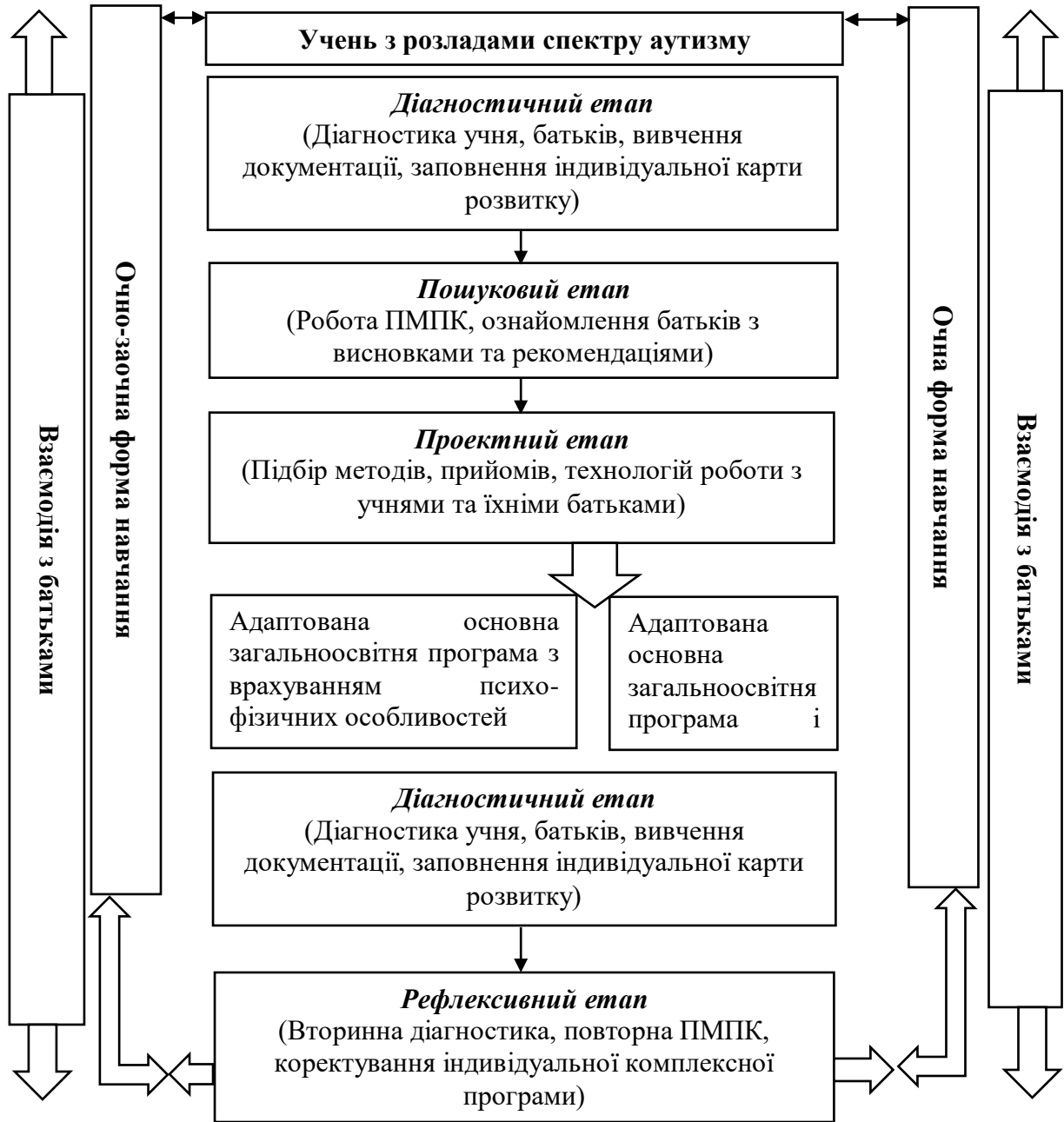
## Додаток В.

<b>Вимоги при реалізації технології рівневої диференціації</b>	
→	Враховувати загальну готовність учнів до наступної діяльності
→	Для поетапної роботи добирати завдання по варіантах з можливістю передачі завдань від сильніших учнів до учнів з нижчим рівнем знань. <i>(Даний метод полегшує не лише роботу вчителя у підготовці до уроку, а і роботу учнів, які можуть виконати посильне для кожного завдання).</i>
→	Обов'язково формувати ситуацію успіху для кожного учня.
→	Необхідно формувати систему таких завдань, щоб вони поступово ускладнювались для сильних учнів, тим самим зменшувалась міра допомоги для слабших. <i>(Однотипні завдання не формують належних кондицій для розвитку</i>
→	Формування уміння розподілу уваги: тримати у полі зору виконання завдання кожним учнем. <i>(Не має значення кількість дітей у класі).</i>
→	Добирати спосіб дозування часу. Завдання обирати такі, щоб приблизно одночасно закінчували усі групи учнів.
→	Обов'язково повинна бути естафета вправ, щоб сильніші учні вели за собою слабших. <i>(Починається опитування з групи учнів, які найкраще засвоюють навчальний матеріал, щ дає змогу учням інших груп прослухати правильні відповіді, що сприяє міцнішому засвоєнню навчального матеріалу учнями з нижчим і низьким темпом навчання).</i>
→	Формувати об'єктивні кондиції вибору варіантів учнями, застосовуючи різноманітні засоби зворотного зв'язку. <i>(Щоб здійснити поділ на групи учитель може дати завдання класу. Хто його найшвидше розв'яже – відноситься до першої групи. По мірі розв'язання цього завдання виділяється друга і третя група. Цей поділ умовний і рухомий тому, що сьогодні учень може бути в одній групі, а завтра вже в іншій. На уроці математики – у першій групі, а на уроці української мови – у третій. Окрім цього, починаючи з першого класу, учні повинні самі вчитися обирати завдання, за яким будуть працювати).</i>
→	При поетапній роботі (якщо 3-4 етапи) не оцінювати учнів на кожному етапі, а лише після виконання спільного завдання.
→	Не стримувати розвитку жодного учня.
→	Проводити перспективний аналіз учнівської та власної педагогічної діяльності: з якою метою планується застосування того чи іншого способу диференціації, чому на даному етапі уроку, як продовжити розпочату роботу на наступних уроках.

Рис. В1. Вимоги при реалізації технології рівневої диференціації

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [13].

## Додаток Г.



**Рис. Г1. Модель соціально-психологічного супроводу дитини з розладами спектру аутизму**

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [46].

## Додаток Д

## Таблиця Д1.

## Компетенції для початкової школи в Канаді та Україні

Компетенції для початкової школи в Канаді	Компетенції для початкової школи в Україні
1. <i>Критичне мислення та вирішення проблем</i> - стосуються вирішення складних питань та проблем шляхом обробки та аналізу інформації для прийняття обґрунтованих суджень та рішень.	1. <i>Спілкування державною мовою</i> (і рідною мовою, якщо вона відрізняється). Здатність у мовленні та письмі висловлювати та інтерпретувати ідеї, думки, почуття, факти та погляди: слухаючи, говорячи, читаючи, пишучи та використовуючи мультимедіа.
2. <i>Інновації, творчість та підприємництво</i> - передбачають здатність перетворювати ідеї в дії для задоволення потреб громади.	2. <i>Спілкування іноземними мовами</i> . Вміння адекватно розуміти поняття, висловлені іноземною мовою, висловлювати як у мовленні, так і письмово ідеї, думки, почуття, факти та погляди.
3. <i>Співпраця</i> - передбачає взаємодію когнітивних, міжособистісних та внутрішньоособистісних компетентностей, необхідних для ефективної та етичної участі у командах.	3. <i>Математична компетентність</i> . Культура логічного та алгоритмічного мислення. Уміння використовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення практичних завдань у різних сферах діяльності.
4. <i>Спілкування</i> - передбачає отримання та вираження сенсу тематики у різних контекстах та для різних аудиторій та цілей.	4. <i>Основні компетентності у природничих науках і технологіях</i> . Вміння застосовувати наукові методи для спостереження, аналізу, формулювання гіпотез, збору даних, проведення експериментів та аналізу їх результатів.
5. <i>Глобальна громадськість та сталість</i> - передбачають роздуми над різноманітними світоглядними поглядами та перспективами, розуміння та вирішення екологічних, соціальних та економічних проблем, які мають вирішальне значення для життя у сучасному світі.	5. <i>Інформаційно-цифрова компетентність</i> передбачає впевненість та критичну оцінку у використанні ІКТ для виробництва, дослідження, обробки та обміну інформацією на робочому місці, суспільстві та в особистому спілкуванні.
6. <i>Уміння самостійно вчитися, формування усвідомленості і самовпевненості</i> - означає усвідомлювати та проявляти свободу дій у процесі навчання, включаючи розвиток здібностей, що забезпечують мотивацію, наполегливість, стійкість та саморегуляцію.	6. <i>Уміння вчитися упродовж життя</i> . Здатність шукати та оволодівати новими знаннями, здобувати нові навички, організовувати навчальний процес шляхом ефективного управління ресурсами та інформаційним потоком, здатність оцінювати власні навчальні досягнення та вчитися протягом усього життя.
	7. <i>Ініціативність і підприємливість</i> . Здатність генерувати та реалізовувати нові ідеї та ініціативи з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства та нації в цілому.
	8. <i>Соціальна та громадянська компетентності</i> . Вміння працювати з іншими для досягнення результатів, запобігання та вирішення конфліктів та досягнення компромісів.
	9. <i>Обізнаність та самовираження усфері культури</i> . Вміння цінувати предмети мистецтва, формувати власні художні смаки, самостійно висловлювати ідеї, переживання почуття до витворів мистецтва.
	10. <i>Екологічна грамотність і здорове життя</i> . Здатність розумно та раціонально використовувати

	природні ресурси в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища в житті та здоров'ї людини, а також здатність та готовність вести здоровий спосіб життя.
--	---

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [71; 21].

**Завідувачу кафедри  
Біді Олені Анатоліївни,  
доктор пед. наук, професор  
здобувача вищої освіти  
Маринець Надії Василівни  
студентки II-го курсу  
ОП 13 Початкова освіта, магістр**

### **ЗАЯВА**

З правилами чинного Положення «Про академічну доброчесність в Закарпатському угорському інституті імені Ф. Ракоці II» від «30» серпня 2019 року, згідно з яким виявлення плагіату є підставою для відмови в допуску роботи до захисту і застосування заходів дисциплінарної та академічної відповідальності, ознайомена.

Про використання Системи виявлення текстових збігів/ідентичності/ схожості в роботах здобувачів вищої освіти повідомлена та надаю свою згоду на обробку та збереження моєї роботи в Базі даних Інституту. Також надаю ЗУІ право на передачу моєї роботи для обробки та збереження в Системі виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та використання роботи для виявлення плагіату в інших роботах, які завантажувалися/завантажуються для перевірки Системою виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та користувачами, які мають доступ до цієї Системи, виключно в обмежених цілях для виявлення плагіату в текстах робіт.

Робота для перевірки Інституту надається в друкованому та електронному варіанті. Електронна версія моєї роботи збігається (ідентична) з друкованою.

---

Дата

---

Підпис



**Bida Olena**  
**tanszékvezetőnek**  
**Marinec Nagyija,**  
**II. évfolyamos**  
**013 Tanító mesterszakos**  
**hallgatótól**

## **NYILATKOZAT**

A II. Rákoczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2019. augusztus 30-án kelt tudományetikai szabályzatának pontjaival, amelyek szerint plágium felfedezése esetén a diplomamunka nincs védéshez engedve, megismerkedtem.

Tájékoztatást kaptam a plágiumszűrő rendszer használatáról, hozzájárulok a munkám ellenőrzéséhez és tárolásához az intézményi adatbázisban. Felhatalmazom az intézményt, hogy a munkámat ellenőrzés után felhasználhassák a plágiumszűrő program működésénél a további munkák ellenőrzésének folyamatában.

A munkát ellenőrzés céljából elektronikusan és nyomtatott formában is benyújtottam az intézménynek. Munkám elektronikus változata azonos a nyomtatott példánnyal.

---

Dátum

---

Aláírás

Ім'я користувача:  
Моца Андрій Андрійович  
ID перевірки:  
1011352265  
Дата перевірки:  
27.05.2022 22:46:49 EEST

Тип перевірки:  
Doc vs Internet + Library  
Дата звіту:  
27.05.2022 23:01:27 EEST  
ID користувача:  
100006701

Назва документа: Marinec  
Кількість сторінок: 100 Кількість слів: 23968 Кількість символів: 184482 Розмір файлу: 852.15 KB ID файлу: 1011238054

**17.1%**

## Схожість

Найбільша схожість: 4.38% з Інтернет-джерелом (<http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/45-p-yatnadtsyata...>)

..... Сторінка 102 1..1..3.....

**0% Цитат**

**0%**

**Вилучень**

## Модифікації

Виявлено модифікації тексту. Детальна інформація доступна в онлайн-звіті.

Вилучення цитат вимкнене  
Вилучення списку бібліографічних посилань вимкнене  
Немає вилучених джерел