

УДК 376 – 056.36:373.3/5

О.І. Снісаренко
helen.snisarenko@gmail.com

СТРАТЕГІЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Відомості про автора: Олена Ігорівна Снісаренко, аспірантка кафедри психокорекційної педагогіки факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за спеціальністю 13.00.03 – корекційна освіта. Email: helen.snisarenko@gmail.com

About the Author: Olena Igorivna Snisarenko is a doctoral candidate of department of psycho-correctional pedagogy and psychology, National Pedagogical Dragomanov University. (Specialization code 13.00.03 - Special Education). Email: helen.snisarenko@gmail.com

Снісаренко О. І. Стратегія диференціації навчання інклюзивних учнів із затримкою психічного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу. Стаття присвячена проблемам інклюзивного навчання учнів із затримкою психічного розвитку. На основі нормативно-правових документів і науково-педагогічної методології проаналізований реальний процес інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі. Зазначено, що індивідуалізація та диференціація навчання інклюзивних учнів мають реалізовуватись паралельно і включати в себе корекційний компонент. Досліджені типологічні особливості учнів, які мають статус «інклюзивних», статистичні дані і механізм їх «включення» до класно-урочної системи загальноосвітнього закладу. Розкрита загальна характеристика диференціації навчання за кордоном і її ключові аспекти у порівнянні з українською системою освіти. Звертається увага на невідповідність єдності теорії та практики інклюзивного навчання, що виражається в маргіналізації і профанації інклюзії, як нової філософії освіти. Запропонована і розкрита стратегія диференціації навчання учнів різних нозологій (ЗПР, як вторинного так і первинного характеру) та її структурні елементи. Обґрунтовано думку про те, що ця система забезпечить здобуття ценової освіти учнів з ООП з урахуванням їх пізнавального потенціалу і дозволить здобути якісну освіту їх здоровим одноліткам.

Ключові слова: освітня інтеграція, інклюзія, індивідуальний підхід диференційований підхід, учні із затримкою психічного розвитку,

дизонтогенез, корекційний компонент.

Снисаренко Е. И. Стратегия дифференциации обучения инклюзивных учеников с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы. В статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования детей с задержкой психического развития. Основываясь на нормативно-законодательных документах и научно-педагогической методологии, проведен анализ реального процесса интеграции детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательной школе. Обозначено, что индивидуализация и дифференциация обучения инклюзивных учеников должны существовать параллельно и иметь в себе коррекционный компонент. Исследованы типологические особенности учеников, которые имеют статус «инклюзивных», данные статистики и механизм их «включения» в классно-урочную систему общеобразовательной школы. Раскрыта общая характеристика дифференциации обучения за рубежом и ее ключевые компоненты/аспекты в сравнении с украинской системой образования. Привлекается особое внимание к несоответствию единства теории и практики инклюзивного обучения, что выражается в маргинализации и профанации инклюзии, как новой философии образования. Предложена и раскрыта стратегия дифференциации обучения учеников разных нозологий (ЗПР, как первостепенного, так и вторичного характера) и ее структурные элементы. Обоснована мысль о том, что данная система обеспечит получение цензового образования учениками с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) с ориентацией на их познавательный потенциал и позволит получить качественное образование их здоровым ровесникам.

Ключевые слова: образовательная интеграция, инклюзия, индивидуальный подход, дифференцированный подход, дети с задержкой психического развития, дизонтогенез, коррекционный компонент.

O.I. Snisarenko The strategy of education differentiation for inclusive students (suffering from developmental delay) in educational institution. This article describes the aspects of inclusive education for students with developmental delay. The real process of integration of children with special needs to the educational institution was analyzed, based on the regulatory instruments and educational methodology. It is stated, that the individualization and differentiation of the learning process should be implemented simultaneously, and include the special educational component. The typological needs of students with “inclusive” status were analyzed, in the light of statistic data and the mechanics of the actual “inclusion” of these students to the routine of classes system within the educational institution.

The general description and analysis of the key components of educational differentiation implemented abroad is described in comparison with Ukrainian educational system.

Attention directed to the unity of theory and practice discrepancy with regards to the inclusive education, resulting in the marginalization and defilement of inclusion as a new educational philosophy. The strategy of educational differentiation for students with various nosology (developmental speech delay of primary and secondary genesis) was presented and described with a special attention to its structural elements. It is especially justified, that the above mentioned educational system ensures the corresponding level of education for students with developmental delay, from the perspective of the cognitive potential, and besides, will ensure the solid academic background to their sane agemates.

Key words: educational integration, inclusion, special approach, differentiation, students with developmental delay, dysontogenesis, special education componenets.

Постановка проблеми. Згідно постанови КМУ від 26 жовтня 2016 року №753 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 року №585» (пункт 3 і 4) «Припинити набір учнів до підготовчих та перших класів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей із затримкою психічного розвитку з 1 вересня 2017 р., забезпечивши умови для навчання дітей із затримкою психічного розвитку в спеціальних або інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів» [5].

Цей документ остаточно розвіяв сумніви педагогів-практиків загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів і науковців, щодо незворотності модернізації змісту освіти шляхом запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами. Включення учнів різних нозологічних груп до масових шкіл є обов'язковим пунктом в концепції «Нової української школи», яка має бути повністю реалізована до 2029 року.

Інклюзія, як одна із форм навчання дітей з особливими потребами, набуло офіційного статусу в системі загальної середньої освіти у 2010 році, у дошкіллі – з 1 січня 2015 року [3].

Впровадження системи інтегрованого навчання дітей з особливим освітніми потребами, як експериментальна педагогічна новація стартувало в 2008-2009 навчальному році. Сьогодні це вже повномасштабний окремий освітній процес повністю закріплений на законотворчому рівні. Затверджено близько п'ятдесяти нормативно-правових актів, які врегульовують процес інклюзивної освіти і порядок забезпечення необхідної підтримки з боку відповідних педагогічних працівників.

Навчання інклюзивних учнів здійснюється за Типовими навчальними планами і передбачає наявність корекційного компоненту – це психолого-педагогічний супровід, який забезпечують корекційні педагоги та психолого-педагогічна служби: вчитель-дефектолог, вчитель-логопед, педагог супроводу (асистент вчителя), практичний психолог, соціальний педагог, вчитель ЛФК, реабілітолог та інші фахівці (за індивідуальної потреби). Як зазначає Л.Гріневич, оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП має бути стимулюючим і в рамках індивідуальної навчальної програми (ІНП). Хоча досліджуючи процес «включення» дітей із затримкою психічного розвитку до ЗНЗ виявилось, що реалізація індивідуальної навчальної програми в класно-урочній системі майже відсутня. Дуже малий відсоток вчителів цікавиться індивідуальними потребами інклюзивних учнів, яких навчають, не приймають участі в створенні ІНП (його змістом) і, тим більше, не використовують індивідуальних і диференційованих методів викладання в інклюзивному класі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчаючи провідний науково-педагогічний досвід зрозуміло, що індивідуальний та диференційований підхід у навчанні в усі часи крокували пліч-о-пліч. Тому якщо ми говоримо про індивідуальну навчальну програму (ІНП) та індивідуальне планування розвитку (ІПР), структура і зміст яких чітко прописані в Постанові КМУ від 9 серпня 2017 року №588, то чомусь не враховується теоретичний і практичний досвід диференціації навчального процесу, який мав би мати місце в інклюзивному просторі.

В другій половині ХІХ - на початку ХХ століття над проблемами диференційованого навчання активно працювали українські педагоги Б. Грінченко, С. Русова. Їхні педагогічні ідеї на той час формувалися на основі теорії особистісно-орієнтованого навчання, яку активно досліджували І. Бех, Г. Ващенко, В. Гладкий, Г. Костюк, М. Сонін, В. Чудновський. Дослідженням питань індивідуального підходу до учнів, як засобу розвитку їх пізнавальної активності та самостійності, проблемного характеру навчання займалися Л. Арістова, Д. Вількеєв, М. Данілова, В. Загвязінський, І. Огородніков, А. А. Кірсанов, Л. Книш, М. Махмутова, Т. Ніколаєва, Н. Половнікова, Є. Рабунський та інші. І. Чередов, досліджували різні сполучення фронтальної, групової та індивідуальної форми навчальної роботи. Про важливість аналізу наукового поняття “диференціація” у педагогіці пишуть вчені О. Бугайов, О. Братанич, В. Володько, С. Гончаренко, Д. Дейкун, П. Дроб’язко, А. Кірсанов, М. Полєнова, Є. Рабунський, І. Унт. Ідеї диференціації навчання одержали розвиток у практиці таких прогресивних педагогів України, як М. Гузик, С. Логачевська, В. Сухомлинський, М. Рашкевич та інші [9].

Т. Сак зазначає: «Одним з ключових моментів інклюзії є повноцінне включення дитини з особливими освітніми потребами у

шкільне життя — у навчальну діяльність на уроці, у життя класу й школи в поза урочний час. Для цього потрібно адаптувати освітній простір: диференціювати навчальний процес, для кожної дитини розробити індивідуальний навчальний план, дібрати відповідне навчально-дидактичне забезпечення, застосовувати найбільш ефективні традиційні й адекватні новітні технології навчання, отже зробити так, щоб були враховані потреби й особливості кожної дитини, як з особливими освітніми потребами, так і здорової [7, с. 5] .

Метою статті є аналіз реалій освітньої інтеграції учнів з особливими освітніми потребами (ЗПР як вторинного так і первинного характеру) і формування стратегії наступності реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) через диференціацію навчального та психолого-педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу. За статистичними даними, у 2016/2017 навчальному році в інклюзивних класах навчаються 4180 учнів, що на 53,6 % (або на 1460 учнів) більше у порівнянні з 2015/2016 навчальним роком (2720 учнів). Кількість дітей у спеціальних класах загальноосвітніх шкіл (інтегроване навчання) у 2016/2017 навчальному році збільшилася на 7,7 % (або на 404 учні) і складає 5669 учнів (у 2015/2016 навчальному році – 5265 учнів) [3].

Розглянемо кількісні показники інтегрованих учнів найпоширеніших нозологічних груп, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах ЗНЗ. Це, як правило діти: із затримкою психічного розвитку (ЗПР); тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ); інтелектуальними порушеннями розвитку (РВ); розладами спектру аутизму (РАС) (таблиця 1).

Таблиця 1

Кількість учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в спеціальних та інклюзивних класах

№	Нозологія	К-ть дітей в спецкласах	К-ть дітей в інклюзивних класах	Всього
1	Затримка психічного розвитку	3071	1312	4383
2	Тяжкі порушення мовлення	732	336	1068
3	Порушення інтелектуального розвитку	752	1014	1766
4	Розладами спектру аутизму	68	107	175
	Разом	4623	2769	7392

В цій таблиці не враховані діти з синдромом Дауна, порушеннями опорно-рухового апарату, зі складними порушеннями розвитку, сліпі, глухі, зі зниженим зором та зниженим слухом. Причиною тому є

порівняно невелика їх кількість в інклюзивних і спеціальних класах оскільки їх «включення» потребує значних не тільки кадрових ресурсів, а й серйозної адаптації середовища. Це – архітектурні вимоги до будівлі школи, наявність спеціальних підручників і дидактичного устаткування. Тобто створення спеціальних умов навчання, які може забезпечити далеко не кожен загальноосвітній заклад у порівнянні з вже сформованими і укомплектованими спеціальними школами, які мають для навчання таких дітей всі необхідні ресурси. З огляду на це, зрозуміло, що батьки віддають перевагу закладу, де вже створене комфортне корекційно-розвивальне середовище з орієнтацією на індивідуальні потреби дитини.

Інша ситуація з учнями ООП, які представлені в Таблиці 1. Дітей даних нозологічних груп легше включити до загальноосвітнього середовища і організувати їм відповідний психолого-педагогічний супровід, але так здається тільки на перший погляд.

Кожен корекційний педагог знає, що затримка психічного розвитку, порушенням мовлення, розлади спектру аутизму та інтелектуальні порушення розвитку тісно між собою переплітаються в різних комбінаціях. Причиною цьому є психо-органічні порушення церебро-астенічного характеру. Тобто в результаті негативного впливу на дитину в пренатальному, натальному чи постнатальному періоді процеси центральної нервової системи вже мають в собі дизонтогенез. В кінцевому випадку дитина має цілий букет супутніх порушень, які складно виявити при первинній діагностиці.

Витяг з протоколу обстеження психолого-медико-педагогічної консультації має загальні відомості щодо проблем розвитку дитини і носить рекомендаційний характер до вибору програми навчання і корекційно-розвиткових годин. Найпоширенішою є програма ЗПР. Її «популярність» носить в собі певний завуальований ефект, який виражається в тому, що дитина маючи цю програму може спокійно претендувати на місце в інклюзивному класі.

Надалі, після вступу дитини з ООП до школи, команда фахівців обстежують її і розробляють разом з вчителем і педагогом супроводу (асистентом вчителя) індивідуальну програму розвитку (ІПР) та за потреби індивідуальну навчальну програму (ІНП). Складається графік корекційно-розвиткових занять спрямованих на подолання проблем когнітивного, психічного та мовленнєвого розвитку. Орієнтуючись на рекомендації ПМПКа навчальні цілі формуються на основі програми ЗПР, яка за змістом від загальноосвітньої відрізняється тільки наявністю підготовчого класу.

На відміну від психолого-медико-педагогічної консультації фахівці школи мають достатньо часу повністю продіагностувати розвиток дитини і прорахувати його подальшу динаміку. У більшості випадків комбінації порушень куди більш різноманітна ніж те, що прописане в документах. Клінічна картина нагадує ММД (мала мозкова

дисфункція), яка має проградієнтний характер і поступове зниження пізнавального та інтелектуального розвитку. Починаючи з другого семестру першого класу спостерігаючи за дитиною вчителі помічають вагомe відставання інклюзивного учня, яке постійно збільшується.

Т. Сак описує особливості інклюзивних учнів попередньо розділяючи їх на три типи за рівнем навчуваності так: «В узагальненому вигляді типи порушень структури навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами можна представити таким чином.

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

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

В). Ще одна група порушень навчально-пізнавальної діяльності пов'язана з недостатнім інтелектуальним розвитком, зумовленим зниженою навчуваністю. Остання виявляється в особливій ригідності, негнучкості мислення, внаслідок чого діти дуже обмежено користуються допомогою, мають труднощі в оперуванні наявним у них досвідом. Ці діти засвоюють програмний матеріал з великими труднощами» [7, С. 23-26] .

Здавалося б, саме час звернути увагу на ІНП та ІПР, яка передбачає орієнтацію на індивідуальні можливості дитини, модифікацію змісту навчальної програми, технологію взаємодії команди корекційних педагогів і вчителів, що спрямована на інтенсивність заходів по подоланню чи компенсації порушень розвитку.

В додатку до Листа МОН України від 12. 07. 2017 № 1/9 – 385 зазначено, що така робота передбачає вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів, і потребує впровадження особистісно орієнтованих програм навчання та реабілітації за індивідуальним та диференційованим підходом. Педагоги шкіл самостійно розподіляють програмний матеріал відповідно до годин передбачених навчальними планами для учнів з особливими потребами (за нозологіями). При цьому завданнями педагогів є врахування індивідуальних особливостей навчально-пізнавальних можливосте таких учнів та створення відповідних умов для засвоєння

змісту навчальної програми запропонованої для учнів загальноосвітньої школи [4].

Тим більше, значна увага приділяється удосконаленню системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для роботи в умовах інклюзії. Міністерством схвалено та рекомендовано до впровадження у вищих навчальних закладах навчальних курсів «Диференційоване викладання в інклюзивних класах», «Види оцінювання в інклюзивному класі», «Професійна співпраця в інклюзивній школі», «Лідерство в інклюзивній школі», «Основи інклюзивної освіти», які містять тематику щодо етичного спілкування, супроводу, допомоги особам з інвалідністю [3].

У вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямками (спеціальностями) «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», з 2013 навчального року запроваджено навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти». Розділ «Основи інклюзивної освіти» включено у навчальні програми для слухачів курсів підвищення кваліфікації на базі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Проведено серію навчально-методичних семінарів з питань викладання курсів з інклюзивного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти [3].

З метою забезпечення кваліфікованої допомоги у засвоєнні навчального матеріалу учнями з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах у 2016/2017 навчальному році у штатні розписи загальноосвітніх шкіл уведено 1825 посад асистентів учителя, що на 54,4 % більше у порівнянні з попереднім роком (у 2015/2016 навчальному році – 994 посади) [3].

Але реалії практики інтегрованого навчання дещо віддалені від законодавчої бази і мають, на жаль, відтінок профанації ідеї «включення» особливої дитини до масової школи. Профанація, в сучасному розумінні слова — це спотворення (часом навмисне) розуміння або сприйняття будь-якої ідеї. Педагогічні працівники в більшості своїй являються «профанаторами», тобто навмисно спотворюють початковий зміст інтеграції закладений в ідею «школи для всіх». Вчителі старої школи, навіть після проходження курсів підвищення кваліфікації, відрізняються від нового покоління спеціалістів тим, що уважно, від початку і до кінця, вислухають усі аргументи, але все одно, роблять по-своєму. Навчають всіх однаково і навіть не намагаються зрозуміти проблему інклюзивної дитини, а ти більше створити для неї умови.

В попередні роки, проблема не поставала так гостро по причині, що в інклюзивних класах було до 20-ти дітей з яких 1-3 дитини з ООП і вчителю постійно допомагав асистент (педагог супроводу). Зараз же, в 2017/18 році норми по наповнюваності інклюзивних класів – до 30 учнів. Тобто, будь-який клас може зненацька стати інклюзивним, якщо в нього буде зарахована дитина з атипичним розвитком. В результаті, якщо вчителі раніше мало приймали участь в реалізації ІНП

ссилаючись на відсутність знань щодо особливостей розвитку і навчання дитини з ООП, то зараз основним аргументом є перевантаженість, яка виражається в збільшенні кількості учнів.

Тому маємо таку «картину»:

- ІНП та ІПР розробляються де-юре, а де-факто в умовах уроку вчителі «не обтяжують себе його реалізацією» бо орієнтуються на здорових учнів;
- асистент вчителя не може реалізувати його (ІНП) в умовах уроку тому, що він «заважає» основному вчителю працювати за своїм планом.

В результаті темп уроку швидкий і перенавантажений різними видами навчальної діяльності. Учні з атиповим розвитком просто не встигають за класом по зрозумілим причинам. В молодшій школі команда спеціалістів, асистент вчителя працюють над тим, щоб дитина могла взаємодіяти з дорослими і дитячим колективом. За цей час навчальний компонент поступово віддаляється. І частіше всього такі учні до початку вступу в середню школу є соціалізованими і адаптованими до умов загальноосвітнього закладу, але засвоїли програму на початковому рівні. Це ще створює додаткові психологічні проблеми особистісного характеру і ще більше віддаляє дитину від колективу однолітків [8, с.74] .

Отже потрібно шукати вихід, який би допоміг дитині посилено засвоювати основні академічні вміння з допомогою мультисенсорної команди (за А. Колупаєвою) і, одночасно не позбавляти її комунікації в межах дитячого колективу.

Вивчаючи досвід США, Франції, Великобританії, Німеччині, Японії можна зробити висновок, що диференціація навчання там організована на дуже високому рівні і має в собі загальні характеристики притаманні освітній системі кожної держави, а саме:

- диференціація за статтю, віком, соціальною приналежністю, розумовими здібностями, успіхами в навчанні, пізнавальними інтересами тощо, тобто характеристиками учня;

- диференціація за освітніми цілями, рівнем виконання завдання, початковим рівнем розвитку умінь та інтелектуальних якостей, часом навчання (час на виконання завдання), змістом освіти, послідовністю та структурою навчального матеріалу, підходом до навчання, видами навчальної діяльності, застосуванням знань, оцінок, тобто за підставами і напрямками її здійснення.

- диференціація за частинами (компонентами) освітньої системи (підсистеми): державна (національна) система освіти – макрорівень; окрема школа – мезорівень, класи в школі – мікрорівень диференціації.

Тобто, під диференціацією розуміється не подальше виділення нових навчальних предметів, а створення вже на рівні існуючих кращих умов для ефективного навчання різних груп учнів. При диференціації освітні установи орієнтуються на розвиток інтересів, схильностей і здібностей всіх учасників освітнього процесу. Диференціація може

втілюватися на практиці різними способами, наприклад, через групування учнів за ознакою їхньої успішності; поділ навчальних дисциплін на обов'язкові та за вибором; поділ навчальних закладів на елітні, масові і призначені для учнів із затримками або відхиленнями в розвитку; складання індивідуальних планів і освітніх маршрутів для окремих учнів або студентів відповідно до інтересів і професійною орієнтацією тощо [2].

У сучасній Україні процес диференціації середньої освіти здійснюється на макро-, мезо- і мікрорівні. Щодо макро- і мезорівня, то йдеться про існування різних типів середніх навчальних закладів: загальноосвітня школа (I-II, III ступінь, як правило, з профільним спрямуванням навчання), спеціалізована школа (поглиблена підготовка з одного або кількох предметів), гімназія (поглиблена підготовка відповідно до профілю), колегіум (філологічно-філософський та (або) культурно-естетичний профілі), лицей (профільне навчання і допрофесійна підготовка) [1].

Перераховані навчальні заклади призначені для обдарованої молоді й спрямовані на підготовку своїх учнів до вступу у вищий навчальний заклад, тобто мають академічний профіль. Відбір до таких шкіл відбувається відповідно до рівня розвитку здібностей та навичок дитини і здійснюється за конкурсом. На мезорівні диференціація існує у „школах-лицеях”, „школах-гімназіях”, „школах-комплексах”, звичайній загальноосвітній школі, у якій функціонують спеціалізовані класи. Одним із видів диференціації на мезорівні є створення в рамках однієї навчальної паралелі класів вирівнювання, у яких здійснюється групування учнів з слабким рівнем успішності та академічних здібностей. Диференціація на мікрорівні передбачає роботу вчителя на уроці з кількома групами дітей відповідно до рівня їх навчальних здібностей [1].

Щодо освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, то система диференціації там також мала свій своєрідний вигляд, який виражався у функціонуванні 8 типів навчальних закладів за нозологіями на макрорівні; поділ класів на I і II відділення за рівнем пізнавальних можливостей – мезорівень; внутрішньо-класна диференціація за індивідуальними можливостями – мікрорівень.

Отже, система освіти в Україні донедавна мала досить глибокий ступінь диференціації, що розподілявся на два блоки – загальноосвітня і спеціальна (корекційна) школи.

Нова освітня реформа в Україні передбачає навчання всіх дітей в умовах загальноосвітньої школи – інклюзія. Тому старі методи в нових умовах вже не є дієвими і якісними. Досліджуючи сучасний стан інтеграції дітей з ООП можна сказати напевно, що статус таких учнів в ЗНЗ має відтінок маргіналізації. Тобто діти опинилися на межі двох освітніх систем і відчують на собі їх суперечливий вплив. Цей феномен можна назвати «пограничною освітньою маргіналізацією особистості», що виражається в груповій приналежності до дитячого

контингенту, але ускладнює «себе-ідентифікацію», як особистість із-за особливостей навчально-пізнавальної діяльності. Особливо гостро на це впливають труднощі в засвоєнні основних академічних дисциплін в умовах класу (гуманітарний, математично-природничий та історичний блоки). Саме на цих уроках найбільше проявляються прогалини в знаннях, або відсутня їх наявність, як таких в інклюзивних учнів. Потрібного індивідуального і диференційованого підходу на мікрорівні (в класі) вчитель не застосовує, аргументуючи це відсутністю відповідних знань, а педагог супроводу, який компетентний в питаннях навчання даної категорії дітей, не може реалізувати ІНП в умовах уроку без дозволу вчителя.

Всі ці фактори дуже гостро впливають на процес навчання і соціалізації дітей різних нозологій. Також зводить нанівець корекційно-розвивальний вплив і можливість здобуття якісної освіти за здібностями з профорієнтацією, а не формальної – цензової (атестат з поміткою «за спеціальною програмою»)

Тому на основі досліджень і законодавчих положень пропонуємо «нову стратегію диференціації навчання учнів з особливими освітніми потребами», яка має в собі таку структуру (планування):

1. Адаптація інклюзивних учнів до класно-урочної системи в 1-2-й рік навчання з паралельним моніторингом набутих знань, вмінь та навичок в рамках вимог програми навчання. Розробка ІНП та ІПР з відповідним корекційно-розвивальним супроводом.
2. Починаючи з 3-го року навчання діагностика рівня засвоєння навчальної програми з метою виявити рівень прогалин в знаннях з основних академічних дисциплін (для початку: українська мова (граматика), літературне читання, математика).
3. Формування «мобільних груп» учнів 3-6 інклюзивних дітей за нозологіями. Тут враховуються: рівень незасвоєності програмного змісту; індивідуальний пізнавальний потенціал (научуваність); рівень соціалізації (самостійності); когнітивний розвиток. Вікова межа в групі не більше трьох років різниці між дітьми.
4. Основним вчителем «мобільної групи» є педагог супроводу (тобто асистент вчителя), який має відповідну корекційну освіту. Він орієнтується в проблемах кожної дитини і адекватно може модифікувати (за потреби) зміст навчальної програми в рамках ІПР дитини, а також професійно- і психологічно-сумісний зі спеціалістами «команди супроводу дитини з ООП»
5. Складання педагогом супроводу окремого графіку уроків з основних академічних дисциплін. Їх підготовка та проведення за участі вчителя-дефектолога (математика та інші дисципліни за потреби) і вчителя-логопеда (граматика і читання) у відповідних кабінетах.

Аргументація переваг даної стратегії диференціації навчання:

1. Педагог супроводу може без перешкод реалізувати зміст ІНП та ІПР з орієнтацією на індивідуальні психофізичні та інтелектуальні можливості кожного учня не заважаючи вчителю в інклюзивному класі і

дітям з типовим розвитком. Як відомо в спеціальній школі (корекційній) структура уроку (за І. Г. Єременко) суттєво відрізняється від масової школи.

2. Педагог супроводу має можливість скласти календарне планування уроків, зміст яких буде відповідати рівню знань учнів «мобільної групи», а також підготувати дидактичне забезпечення уроку і використати відповідні підручники.

3. Адекватне «стимулююче» оцінювання учнів з орієнтацією на індивідуальні особливості. Розробка відповідних засобів контролю рівня засвоєних знань (тести, контрольні, тематичні, аудіювання і т.д.)

4. Відповідність навчання Типовим навчальним планам для кожної нозологічної групи.

5. Підсилення корекційного компоненту методом «синхронного викладання», а саме проведення уроків із залученням вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, практичного психолога. Можливо інших спеціалістів.

6. Інклюзивні учні, які є в складі мобільної групи методом диференціації посилено здобувають знання, але не вибувають з дитячого колективу, оскільки на інших предметах вони працюють в класі разом з усіма.

7. Розвантаження спеціалістів «команди супроводу» в погодинному еквіваленті, що дасть можливість охопити більшу кількість дітей та створити інтенсивне, потужне корекційно-навчальне середовище.

8. Вчителі молодшої та середньої шкільної ланки не підлаштовуються під дітей з ООП засобами зниження темпу уроку і спрощенням змісту навчальної програми. Вони повністю орієнтуються на здорових учнів, задовольняючи цим їх право на якісну освіту.

Підґрунтям до даної стратегії є ряд причин. Згідно Постанови КМУ «Про затвердження змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 09 серпня 2017 року № 588: «Корекційно-розвиткова робота — комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини. Корекційно-розвиткова робота проводиться як корекційно-розвиткові заняття за напрямками відповідно до індивідуальних особливостей учня. Тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35—40 хвилин, індивідуального — 20-25 хвилин. Групи наповнюваністю два — шість учнів комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням однорідності порушень та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації. Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителями-дефектологами (корекційними педагогами) та практичними психологами [6].

Тобто, вчитель-дефектолог та інші спеціалісти уповноважені сформулювати групи учнів за нозологіями для проведення корекційно-розвиткових занять. То чому б не побудувати ці заняття на

повноцінному навчанні основних академічних дисциплін, в засвоєнні яких інклюзивні учні мають проблеми? При цьому залучивши педагога супроводу не як «нянюку» чи «наглядача», а повноцінного спеціаліста.

Звернемось до професіограми дефектолога де паралельно зі знаннями психології, психоневрології, психопатології спеціаліст має володіти методикою викладання української мови в загальноосвітньому навчальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю (вивчення методичних основ навчання грамоти, читання, граматики, правопису та розвитку зв'язного усного та писемного мовлення). Методикою викладання математики в ЗНЗ для дітей з інтелектуальною недостатністю, а саме: особливості засвоєння матеріалу математичного змісту, методи, організацію та пропедевтику навчання математики.

Висновки. Диференційоване викладання розглядається як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу. Цей підхід дає педагогові змогу врахувати відмінності між учнями та забезпечувати оптимальний та результативний навчальний процес для кожного з них [8, 9].

Дана стратегія диференційованого навчання в інклюзії дозволить: ефективно організувати процес освітньої інтеграції дітей різних нозологічних груп орієнтуючись на їх індивідуальні особливості; підсилити інтенсивність корекції пізнавального розвитку учнів з ООП; залучити всі педагогічні ресурси; забезпечити якість освіти здорових учнів.

Також це дозволить проявити учнів категорії «прихованої інклюзії» і надати їм відповідну психолого-педагогічну підтримку засобами «буферних класів». Диференціація навчального процесу передбачає послідовне переключення дитини з особливими освітніми потребами від навчальної до професійно-технічної діяльності.

Бібліографія

1. **Галус О.М.** Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / О.М. Галус, Л.М. Шапошнікова – К. : Вища шк., 2006. – 215 с.
2. **Бордовская Н.В.** Педагогіка : учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.
3. **Інформація** про стан виконання зобов'язань України за Конвенцією про права осіб з інвалідністю в галузі загальної середньої та дошкільної освіти // Веб-сайт МОН України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/05/18/informacziya-na-minsocz-shhodo-vikonannya-konvencziyi-pro-prava-osib-z-invalidnistyu-\(5\).doc](http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/05/18/informacziya-na-minsocz-shhodo-vikonannya-konvencziyi-pro-prava-osib-z-invalidnistyu-(5).doc) – Назва з екрану.
4. **Лист** МОН України «Про навчальні плани та організацію навчально-реабілітаційного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів на 2017/18 навчальному році. – [Електронний Ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/7713> - Назва з екрану.
5. **Постанова** Кабінету

Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585 “Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” (Офіційний вісник України, 2003 р., № 17, ст. 776; 2010 р., № 65, ст. 2293) – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/753-2016-%D0%BF>. - Назва з екрану

6. Постанова КМУ «Про затвердження змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 09 серпня 2017 року № 588. – [Електронний Ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF> – Назва з екрану.

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

8. Снісаренко О. І. Диференціація як система навчання інтегрованих учнів в загальноосвітньому закладі. / О. І. Снісаренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 33: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 73-80.

9. Снісаренко О. І. Науковий погляд на диференціацію як шлях до освітньої інтеграції осіб з особливостями психофізичного розвитку / О. І. Снісаренко // Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: зб. наукових праць : вип. 5. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017 - С. 35-43

References

- 1. Halus O.M.** Porivnyal'na pedahohika : navchal'nyy posibnyk / O.M. Halus, L.M. Shaposhnikova – K. : Vyshcha shk., 2006. – 215 s.
- 2. Bordovskaya N.V.** Pedahohyka : uchebnoe posobye / N.V. Bordovskaya, A.A. Rean. – SPb. : Pyter, 2007. – 304 s.
- 3. Informatsiya** pro stan vykonannya zobov'yazan' Ukrayiny za Konventsiiyeyu pro prava osib z invalidnistyyu v haluzi zahal'noyi seredn'oyi ta doshkil'noyi osvity // Veb-sayt MON Ukrayiny. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/05/18/informacziya-na-minsocz-shhodo-vikonannya-konvencziyi-pro-prava-osib-z-invalidnistyyu-\(5\).doc](http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/05/18/informacziya-na-minsocz-shhodo-vikonannya-konvencziyi-pro-prava-osib-z-invalidnistyyu-(5).doc) – Nazva z ekranu.
- 4. Lyst** MON Ukrayiny «Pro navchal'ni plany ta orhanizatsiyu navchal'no-reabilitatsiynoho protsesu dlya uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv na 2017/18 navchal'nomu rotsi. – [Elektronnyy Resurs]. – Rezhym dostupu: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/7713> - Nazva z ekranu.
- 5. Postanova** Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 kvitnya 2003 r. # 585 “Pro vstanovlennya stroku navchannya u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh dlya ditey, yaki potrebuyut' korektsiyi fizychnoho ta (abo) rozumovoho rozvytku” (Ofitsiynyy visnyk Ukrayiny, 2003 p., # 17, st. 776; 2010 r., # 65, st. 2293) – [Elektronnyy

resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/753-2016-%D0%BF>. - Nazva z ekranu **6. Postanova** KМУ «Pro zatverdzhennya zmin do Poryadku orhanizatsiyi inklyuzyvnoho navchannya u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh» vid 09 serpnya 2017 roku # 588. – [Elektronnyy Resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF> – Nazva z ekranu. **7. Sak T.** Individual'ne otsynuyvannya navchal'nykh dosyahnen' uchniv z osoblyvymy osvithimy potrebamy v inklyuzyvnomu klasi: navch. kurs ta nauk.-metod. posib." / T. V. Sak. – K.: TOV «Vydavnychyy dim «Pleyady», 2011. – 168 s.- (Seriya «Inklyuzyvna osvita»). **8. Snisarenko O. I.** Dyferentsiatsiya yak systema navchannya intehrovanykh uchniv v zahal'noosvitn'omu zakladi. / O. I. Snisarenko // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya. – Vypusk 33: zbirnyk naukovykh prats' / M-vo osvity i nauky Ukrayiny, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. – Kyuyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2017. – S. 73-80. **9. Snisarenko O. I.** Naukovyy pohlyad na dyferentsiatsiyu yak shlyakh do osvith'oyi intehratsiyi osib z osoblyvostyamy psykhofizychnoho rozvytku / O. I. Snisarenko // Korektsiyna ta inklyuzyvna osvita ochyma molodykh naukovtsiv: zb. naukovykh prats' : vyp. 5. – Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2017 - S. 35-43

Received 05.09.2017

Reviewed 18.10.2017

Accepted 27.11.2017

УДК 378:376-056.25

Л. Л. Стахова

laraStakhova4@meta.ua

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Відомості про автора: Стахова Лариса Львівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку. E-mail: laraStakhova4@meta.ua

Contact: Information about the author: Larisa Stakhova, Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor of logopaedics department at Sumy