

Міністерство освіти і науки України  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**РАТУШНЯК НАТАЛІЯ ОЛЕГІВНА**

**УДК 373.2:376 (072)**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

013 Початкова освіта

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

---

Н. О. Ратушняк

Науковий керівник: Чайка Володимир Мирославович, доктор педагогічних наук, професор

Тернопіль – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Ратушняк Н. О.* Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи. — Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 013 Початкова освіта. — Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2021.

Дисертаційна робота присвячена проблемі індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи. Досліджено та проаналізовано стан реалізації індивідуального підходу під час навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл в теорії і практиці.

Актуальність дослідження полягає в необхідності подолання окремих негативних явищ, які мають місце в освітньому процесі початкової школи, а саме: збільшення кількості учнів з ООП, які потребують соціалізації та повноцінного спілкування з однолітками; слабка реалізація системного підходу до організації інклюзивного навчання в початковій школі; недостатнє врахування індивідуальних освітніх потреб учнів з особливими потребами; фрагментарна підготовка вчителів початкової школи до організації інклюзивного навчання цієї категорії школярів. Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

*Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи (формування стійкої мотивації до учіння у процесі інтелектуально-особистісного розвитку учня; формування освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності; забезпечення корекційної допомоги учням з особливими потребами у процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності).*

*Змодельовано процес реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи, що охоплюють мотиваційний, змістовий і процесуальний компоненти навчальної діяльності. У моделі*

відображено мету, принципи, завдання та зміст процесу індивідуалізації інклюзивного навчання; форми та методи роботи в умовах інклюзії (інтегровані уроки, уроки-екскурсії, уроки-конкурси, виховні заходи, індивідуальні ігрові заняття, у змісті яких ураховано навчальні можливості учнів та завдання індивідуальної програми розвитку; самопрезентації, проекти, корекційні завдання, педагогічні ігрові вправи, імітаційні вправи, рольові і ділові ігри, ігрове проектування, виробничі ігри, навчальні ігри, дослідницькі ігри, бліц-ігри); критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, корегувально-результативний) і показники (сформованість пізнавального інтересу і зацікавленості процесом і результатами навчання; сформованість знань про особливості самостійної навчальної діяльності; здатність усвідомлювати і корегувати власну навчальну діяльність, оцінювати її результат) для визначення рівнів сформованості самостійної навчально-пізнавальної діяльності (початковий, середній, достатній).

У процесі дослідження *уточнено основні поняття* (індивідуалізація, інклюзія, інклюзивне навчання молодших школярів) у контексті освітнього процесу початкової школи та *сформульовано авторське визначення поняття індивідуалізація інклюзивного навчання*. Під цим поняттям розуміємо процес реалізації індивідуального підходу, у якому передбачено врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей під час організації спільної навчальної роботи звичайних учнів та учнів з особливими освітніми потребами, результатом якої є сформованість їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

*Набули подальшого розвитку* зміст, методи і форми індивідуалізації навчання учнів з особливими потребами.

Експериментальне дослідження проведено у три етапи. На констатувальному етапі експерименту за допомогою діагностичних методів (спостереження, анкетування, інтерв'ювання і т. ін.) було визначено початковий рівень сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами. Формувальний етап

полягав в обґрунтуванні ефективних прийомів, форм і методів формування рівнів сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами інноваційними засобами корекційного навчання (корекційні вправи, ігри, завдання, розвантажувальні вправи). Контрольний етап експерименту — визначення ефективності впливу педагогічних умов і корекційної допомоги на формування компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами.

На різних етапах дослідження брали участь учні початкової школи Тернопільської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 28 (протокол № 4 від 27. 11. 2020 р.), Тернопільської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 14 імені Богдана Лепкого (протокол № 7 від 20. 03. 2020 р.), Борщівського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів № 3 – гімназія імені Романа Андріяшика» (протокол № 8 від 21. 03. 2019 р.) та Волосківської загальноосвітньої школи I-II ступенів Острозької районної ради Рівненської області (протокол № 3 від 26. 02. 2020 р.). Усього дослідженням було охоплено 55 учнів, 56 учителів Тернопільської, Львівської, Рівненської, Київської та Хмельницької областей, а також батьки учнів.

Здійсненою діагностикою сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами встановлено: достатній рівень самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами сформований у 2 учнів (7,4 %), середній — у 12 школярів (44,4 %), початковий — у 13 (48,2 %). Причиною цього є слабка реалізація системного підходу до організації інклюзивного навчання в початковій школі; недостатнє врахування індивідуальних освітніх потреб учнів з особливими потребами; фрагментарна підготовка вчителів початкової школи до організації інклюзивного навчання цієї категорії школярів.

Програма інклюзивного навчання була спрямована на формування компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими

освітніми потребами у єдності таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, за допомогою якого було забезпечено інтелектуально-особистісний розвиток учнів; змістового, який охоплював індивідуальні завдання з навчальних дисциплін для дітей з особливими потребами, створення освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності; діяльнісно-результативного, за допомогою якого було організовано корекційну допомогу учням з особливими потребами, контроль і самоконтроль знань і корекцію результатів навчання.

У програмі індивідуалізації навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі було охоплено компоненти навчальної діяльності (мотиваційно-цільовий, змістовий, діяльнісно-результативний), кожний з яких крім загальної мети, характеризується власною, яка поєднує формування мотивації до навчання (зниження рівня негативних емоцій учнів у процесі навчання та рівня шкільної тривожності); розвиток пізнавальної сфери учня, необхідної для засвоєння навчального матеріалу; забезпечення корекції загального розвитку, умінь самоконтролю, результатів навчальної діяльності.

Для перевірки ефективності експериментального навчання на завершальному етапі експерименту було проведено контрольний зріз за допомогою комплексу методів дослідження (розв'язування пізнавальних завдань, спостереження, бесіди, аналіз продуктів навчальної діяльності), проаналізовано отримані дані та здійснено інтерпретацію його результатів.

Аналіз результатів формувального етапу експериментального дослідження засвідчив дієвість педагогічних умов. Про це свідчать позитивні зміни рівнів сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами в експериментальних групах: кількість учнів ЕГ, які досягли достатнього й середнього рівнів збільшилася на 18,5 %, та 19,4 %, а в КГ — на 3,6 %). Кількість учнів із початковим рівнем в ЕГ зменшилася на — 37,9 %, а в КГ — 3,6 % відповідно.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в розробці методики реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання

учнів початкової школи; програми експериментального навчання, методичних рекомендацій для вчителів початкової школи щодо забезпечення індивідуалізації інклюзивного навчання молодших школярів. Методичні розробки можна використати під час роботи в інклюзивному класі початкової школи; у процесі вивчення психолого-педагогічних і методичних дисциплін у системі підготовки вчителя початкової школи та у системі післядипломної педагогічної освіти.

**Ключові слова:** індивідуалізація, індивідуальний підхід, інклюзивне навчання, учні з особливими освітніми потребами, початкова школа.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, в яких опубліковані наукові результати дисертації*

1. Ратушняк Н. О. Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи в системі підготовки майбутніх вчителів. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2019. № 145. С. 156-164.
2. Zdanevych, L. V., Chaika, V. M., Pysarchuk, O. T., Tsehelnik, T. M., & Ratushniak, N. O. (2020). Training of future teachers for work with children under the conditions of preschool inclusive education. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1-15. URL: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14943> (web of science).
3. Ратушняк Н. О. Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи : методичні рекомендації. Тернопіль : Вектор, 2020. 64 с.
4. Чайка В. М., Писарчук О. Т., Ратушняк Н. О., Теслюк О. Я. Формування вмій самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами. *Zeszyty Naukowe. Wyższej Szkoły Gospodarki*, Tom 36, S. 163-177. URL: <http://www.ers.byd.pl/userfiles/files/ZN%20ERS%20tom%205%202020.pdf>

*Опубліковані праці апробаційного характеру*

1. Ратушняк Н. О. Врахування вікових особливостей учнів початкової школи з особливими потребами в умовах індивідуалізації навчання. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2017. № 3. С. 134-140.

2. 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.

3. Yankovych O., Chaika V., Yashchuk I., Binytska K., Kokel A., Pysarchuk O. & Ratushniak N. Training of future specialists in primary education in universities of Ukraine and Poland for the formation of a class team. *Espacios*. 2019. Vol. 40 (Number 44). P. 22-38.

*Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації*

1. Ратушняк Н. О., Чайка В. М. Особливості інклюзивної освіти в країнах Європи. *Тенденції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи* : матеріали Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю (м. Хмельницький, 23 листопада 2017 р.). Зб. наук. пр. Хмельницький, 2017. С. 268-275.

2. Ратушняк Н. О. Передумови ефективного впровадження інклюзивної освіти в початковій школі. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кам'янець-Подільський, 26-27 квітня 2018 р.). Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 254-257.

3. Ратушняк Н. О. Індивідуалізація інклюзивної освіти учнів початкової школи в сучасному полікультурному середовищі. *Сучасні соціокультурні психолого-педагогічні координати розвитку дитини* : матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 19-20 квітня 2018 р.). Зб. наук. пр. Тернопіль, 2018. С. 147-150.

4. Ратушняк Н. О. Впровадження інклюзивної освіти в початковій школі в умовах НУШ. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: Формування розвиток та удосконалення* : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, 22 травня 2020 р.). Зб. наук. пр. Тернопіль, 2020. С. 21-23.

## SUMMARY

*Ratushniak N. O.* Individualization of inclusive education of primary school students. — Qualifying scientific work, manuscript.

The thesis for the PhD Degree, specialty 013 Primary education. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2021.

The dissertation is devoted to the problem of individualization of inclusive education of primary school students. The state of realization of individual approach during training of children with special educational needs (PD) in inclusive classes of secondary schools in theory and practice is investigated and analyzed.

The pedagogical conditions for individualization of primary school pupils' inclusive education (formation of stable motivation to learn in the process of pupils' intellectual and personal development; formation of educational and developmental environment for independent learning; provision of correctional assistance to pupils with special needs in the process of individual educational and cognitive activities) *are theoretically substantiated and experimentally tested.*

The realization process of pedagogical conditions for individualization of primary school pupils' inclusive education, covering motivational, semantic and procedural components of educational activity, *is modelled.* The model reflects the purpose, principles, objectives and content of the inclusive education individualization process; forms and methods of work in the conditions of inclusion (integrated lessons, lessons-excursions, lessons-competitions, educational actions, individual game lessons in the content of which the pupils' educational opportunities and tasks of the individual development program are taken into account; self-presentations, projects, correctional tasks, pedagogical game exercises, simulation exercises, role and business games, game designing, production games, educational games, research games, blitz games); criteria (motivational-value, cognitive, corrective-effective) and indicators (formation of cognitive interest and interest in the process and learning outcomes; formation of knowledge about the independent learning features; ability to understand and adjust one's own learning activity,



evaluate its outcome) to determine the levels of independent educational and cognitive activities (initial, average, sufficient).

In the course of the research the basic concepts (individualization, inclusion, primary school pupils' inclusive education) in the context of primary school educational process *are specified* and *the author's definition of the inclusive education individualization concept is formulated*. Under this concept we understand the process of implementing the individual approach, which takes into account individual psychophysiological features in the organization of common educational work of ordinary pupils and pupils with special educational needs, the result of which is the formation of their independent learning activities.

The content, methods and forms of individualization of pupils' with special needs education *have been further developed*.

The experimental study was conducted in three stages. At the ascertaining stage of the experiment with the help of diagnostic methods (observation, questionnaire, interview, etc.) the initial level of primary school pupils' with special needs independent educational and cognitive activity components formation was determined. The formative stage consisted in substantiation of effective receptions, forms and methods of formation of levels of primary school pupils' with special needs independent educational and cognitive activity components formation by innovative means of correctional training (corrective exercises, games, tasks, unloading exercises). The control stage of the experiment was to determine the effectiveness of pedagogical conditions and correctional assistance influence on the formation of primary school pupils' with special needs independent educational and cognitive activities components.

Primary school pupils of Ternopil region took part in different stages of the research. In total, the study covered 55 pupils and 56 teachers from Ternopil, Lviv, Rivne, Kyiv and Khmelnytsky regions, as well as pupils' parents.

The performed diagnostics of primary school pupils' with special needs independent educational and cognitive activity components formation established: a sufficient level of primary school pupils' with special needs independent

educational and cognitive activity was formed in 2 pupils (7,4 %), average — in 12 pupils (44,4 %), initial — in 13 (48,2 %). The reason for this is the weak implementation of a systematic approach to the organization of inclusive education in primary school; insufficient consideration of pupils' individual educational needs; fragmentary training of primary school teachers to organize inclusive education for this category of pupils.

The program of inclusive education was aimed at forming the following components of independent educational and cognitive activities of pupils with special educational needs: motivational-value, through which pupils' intellectual and personal development was ensured; semantic, which covered individual tasks in academic disciplines for children with special needs, the creation of educational and developmental environment for the organization of independent learning activities; activity-productive, with the help of which correctional assistance was organized for pupils with special needs, control and self-control of knowledge and correction of learning outcomes.

The program of education individualization of pupils with special needs in an inclusive classroom covered the components of educational activities (motivational-targeted, meaningful, activity-effective), each of which in addition to the overall goal, is characterized by its own, which combines the formation of motivation to learn (reducing the level of pupils' negative emotions in the learning process and the level of school anxiety); development of the pupil's cognitive sphere necessary for mastering the educational material; ensuring the correction of general development, self-control skills, learning outcomes.

To test the effectiveness of experimental training at the final stage of the experiment, a control section was performed using a set of research methods (solving cognitive tasks, observation, conversation, analysis of educational products), analysed the data and interpreted its results.

Analysis of the results of the formative stage of the experimental study showed the effectiveness of pedagogical conditions. This is evidenced by the positive changes in the levels of independent educational and cognitive activities components

formation of primary school children with special needs from experimental groups (EG): the number of EG pupils who reached sufficient and average levels increased by 18,5 % and 19,4 %, and in control groups (CG) — by 3,6 %. The number of pupils with the initial level in EG decreased by — 37,9 %, and in CG — 3,6 %, respectively.

**The practical significance of the obtained results** lies in the development of methods for implementing the pedagogical conditions of individualization of primary school pupils' inclusive education; experimental training programs, guidelines for primary school teachers to ensure the individualization of primary school pupils' inclusive education. Methodological developments can be used while working in an inclusive primary school classroom; in the process of studying psychological-pedagogical and methodological disciplines in the system of primary school teacher training and in the system of postgraduate pedagogical education.

**Key words:** individualization, individual approach, inclusive education, students with special educational needs, primary school.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>13</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>14</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....</b>	<b>21</b>
1.1. Характеристика основних понять дослідження.....	21
1.2. Психолого-педагогічна характеристика учнів початкової школи з особливими потребами.....	48
Висновки до першого розділу.....	74
<b>РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>77</b>
2.1. Педагогічні умови індивідуалізації інклюзивного навчання в початковій школі як компоненти моделі.....	77
2.2. Модель реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи.....	102
Висновки до другого розділу.....	107
<b>РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>111</b>
3.1. Діагностика стану забезпечення індивідуалізації навчання учнів 1-2 класів початкової школи.....	111
3.2. Зміст і методика формувального експерименту.....	129
3.3. Результати експериментальної роботи та їх теоретична інтерпретація.....	147
Висновки до третього розділу.....	166
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>169</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>174</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>198</b>

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

ІІН — індивідуалізація інклюзивного навчання

ООП — особливі освітні потреби

ПШ — початкова школа

ІК — інклюзивний клас

ОРС — освітньо-розвивальне середовище

ЗВО — заклад вищої освіти

ЗЗСО — заклад загальної середньої освіти

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** зумовлена соціальною та педагогічною значущістю проблеми індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи, необхідністю її розв'язання на сучасних методологічних і теоретичних засадах, ураховуючи нові цілі та можливості першої ланки освіти.

В умовах сучасного розвитку освіти в Україні та світі важливого значення набуває індивідуалізація освітнього процесу для дітей з особливими потребами, створення сприятливого і доброзичливого мікроклімату для інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Важливість вирішення цього завдання обумовлене тенденцією до зростання кількості дітей, у яких офіційно діагностовано різного виду порушення розвитку. Відсутність в учнів із особливими потребами достатнього рівня розвитку елементарних умінь та навичок, натомість — шкільна дезадаптація, порушення поведінки та низька успішність спонукають науковців до ґрунтовного аналізу проблеми залучення таких учнів у загальноосвітній простір шляхом індивідуалізації інклюзивного навчання.

Актуальність дослідження зумовлена також необхідністю індивідуалізації навчання учнів з особливими потребами, що відображено в Конституції України, законах України «Про освіту», «Про внесення змін до деяких законів України про освіту з організації інклюзивного навчання»; наказах Міністерства освіти і науки України «Концепція розвитку інклюзивної освіти», «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах», «Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів» та інших нормативно-правових актах.

Індивідуалізація навчання, як міждисциплінарна проблема, відображена у педагогічній спадщині педагогів минулого. Я. Коменський, Й. Песталоцці, А. Дістервег, які звертали увагу на необхідність урахувувати в роботі з учнями

різного рівня їхню підготовленість. Їхні ідеї розвинули К. Ушинський, М. Бунаков, В. Вахтеров, В. Водовозов, П. Каптерев та інші.

Результати аналізу вітчизняної та зарубіжної педагогічної й методичної літератури свідчить, що вчені сконцентровують увагу на індивідуалізацію освітнього процесу. Зростає кількість праць теоретичного та практичного характеру, у яких висвітлено різні аспекти цієї проблеми (В. Володько, О. Кірсанов, Г. Кумаріна, Є. Рабунський, І. Сікорський, І. Унт та інші). А. Комбс, Д. Майерс, К. Паттерсон, Дж. Холт виступають з погляду гуманізації освіти, виявлення пізнавальних потреб та формування індивідуальності. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки вагомий внесок у дослідження проблеми індивідуалізації навчання вніс Г. Терещук.

Міждисциплінарна проблема педагогічної підтримки учнів із особливими потребами стала предметом досліджень вітчизняних науковців з різних галузей науки: шкільної освіти (М. Бойченко, Е. Фісун, М. Шутова); інклюзивної освіти (О. Будник, М. Захарчук, А. Колупаєва, І. Найда, М. Сварник, Н. Софій, М. Швед, В. Шищенко); педагогічної підтримки дітей з особливими потребами (С. Бадер, О. Василенко, В. Шпак); шкільного консультування (Т. Анохіна, І. Козубовська, І. Орлова, О. Тичинська); особистісно орієнтованої освіти (І. Бех, І. Зиміна, В. Рибалка, О. Савченко); соціально-педагогічної роботи із сім'єю (В. Безлюдна, О. Безпалько, І. Трубавіна, Т. Шульга); гуманістичної педагогіки (О. Бевз, О. Плахотнюк). Визначними для дослідження є праці зарубіжних учених щодо розуміння самої природи різного виду розладів у дітей, умов та впливу цих порушень на здатність засвоєння учнем змісту навчальних предметів Р. Барклі (R. Barkley), А. Беддлі (A. Baddley), К. Бейкер (K. Baker), С. Клементс (S. Clements), Е. Тейлор (E. Taylor) та інші.

Проблема навчання та виховання учнів із особливими потребами стала предметом наукових пошуків у ХХ ст. Зарубіжні науковці досліджували: теоретичні основи педагогічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами (С. Окон (S. Okon), Л. Рулі (L. Ruly), В. Фауст (V. Faust), С. Ханд (S. Hand)); систему шкільного консультування (Ф. Бемак (F. Bemak), К. Роджерс

(С. Rogers)); різні аспекти процесу надання педагогічної підтримки (М. Дюрхейм (M. Durheim), Дж. Епштейн (J. Epstein), Т. Рібардер (Th. Rebarder), К. Хувер-Демпсі (K. Hoover-Dempsey), А. Шартранд (A. Shartrand)); урахування психологічних особливостей дітей із особливими потребами (Р. Барклі (R. Barkley), Р. Валлер (R. Waller), Т. Саваж (T. Savage)); педагогічні характеристики учнів із різними психічними і фізичними розладами (П. Вайтекер (P. Whitaker), Дж. ДуПауль (G. DuPaul), Д. Гіллборн (D. Gillborn), С. Зенталь (S. Zental) С. Ріф (S. Rief)); вивчення особливостей соціалізації (С. Амес (C. Ames)); забезпечення педагогічної підтримки учнів початкової та основної школи (Ф. Бредлі (F. Bradley), Т. Коттман (T. Kottman), Дж. Муро (J. Muro), Л. Стоун (L. Stone)).

Важливим напрямом ефективної роботи щодо навчання учнів з особливими потребами є реалізація індивідуального підходу. Індивідуальний підхід спрямований на врахування психофізичних особливостей, які впливають на навчальну діяльність учнів і від яких залежать результати учіння. Такими можуть бути різні фізичні й психічні якості і стани особистості: пізнавальні процеси, пам'ять, властивості нервової системи, риси характеру і волі, мотивація, здібності, обдарованість, постійні або тимчасові дефекти органів чуття і всього організму та інші. На успішність навчальної діяльності учня впливають також різні соціальні чинники. Усі ці та багато інших внутрішніх та зовнішніх чинників так чи інакше впливають на процес учіння. У зв'язку з цим виникає суперечність у навчальному процесі: з одного боку необхідно враховувати різні індивідуальні особливості учня, а з іншого — можливості реалізації його особливих потреб, що обумовлені психофізичними вадами, у масовій школі обмежені.

Актуальність проблеми дослідження і прагнення розв'язати означені суперечності обумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи»**.

Тема дисертаційної роботи затверджена на засіданні вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира



Гнатюка (протокол № 7 від 25. 10. 2016 р.). Вона є складовою комплексної теми кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти: «Теоретико-методичні засади розвитку освітніх технологій у закладах дошкільної та початкової освіти» (№ 0120U105364).

**Об'єкт дослідження:** інклюзивне навчання учнів початкової школи.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи.

**Мета дослідження:** обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи.

Мета дослідження конкретизована в таких **завданнях:**

1) на основі аналізу теорії і практики інклюзивного навчання молодших школярів конкретизувати зміст основних дефініцій дослідження, критерії і показники для визначення рівнів сформованості компонентів самостійної навчальної діяльності;

2) охарактеризувати психолого-педагогічні особливості учнів з особливими потребами як основу їх індивідуалізованого навчання;

3) визначити педагогічні умови індивідуалізації інклюзивного навчання, що охоплюють його мотиваційний, змістовий і процесуальний компоненти, змоделювати процес їх реалізації;

4) експериментально перевірити ефективність педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи.

**Методи дослідження.** Щоб досягнути мети і розв'язати поставлені завдання було використано комплекс методів дослідження: *теоретичні:* вивчення, аналіз та узагальнення філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури, що їх використовували для визначення сутності основних понять дослідження, психолого-педагогічних характеристик учнів початкової школи з особливими потребами; *емпіричні:* діагностичні (анкетування учителів та учнів, інтерв'ювання, бесіда, тестування); *обсерваційні* (спостереження, ранжування, самоспостереження), що дали змогу вивчити стан

проблеми в практиці; експериментальні (діагностичний, констатувальний, формувальний експеримент) використовували для організації експериментального дослідження; *методи математичної статистики*: аналіз результатів проведеного дослідження було здійснено за допомогою методів кількісної обробки отриманих даних, що забезпечило достовірність результатів експерименту.

**Експериментальною базою дослідження** були загальноосвітні школи, а саме учні початкової школи (Тернопільська загальноосвітня школа I-III ступенів № 28 (протокол № 4 від 27. 11. 2020 р.), Тернопільська загальноосвітня школа I-III ступенів № 14 імені Богдана Лепкого (протокол № 7 від 20. 03. 2020 р.), Борщівський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів № 3 – гімназія імені Романа Андріяшика» (протокол № 8 від 21. 03. 2019 р.) та Волосківська загальноосвітня школа I-II ступенів Острозької районної ради Рівненської області (протокол № 3 від 26. 02. 2020 р.)). Усього дослідженням було охоплено 55 учнів, 56 учителів Тернопільської, Львівської, Рівненської, Київської та Хмельницької областей, а також батьки учнів.

**Наукова новизна і теоретичне значення дослідження** полягають у тому, що вперше:

- обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи (формування стійкої мотивації до учіння в процесі інтелектуально-особистісного розвитку учня; формування освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності; забезпечення корекційної допомоги учням з особливими потребами у процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності);

- змодельовано процес реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи, що охоплюють мотиваційний, змістовий і процесуальний компоненти навчальної діяльності. Модель відображає мету, принципи, завдання та зміст процесу індивідуалізації

інклюзивного навчання; форми та методи роботи в умовах інклюзії (інтегровані уроки, уроки-екскурсії, уроки-конкурси, виховні заходи, індивідуальні ігрові заняття, у змісті яких ураховано навчальні можливості учнів та завдання індивідуальної програми розвитку; самопрезентації, проекти, корекційні завдання, педагогічні ігрові вправи, імітаційні вправи, рольові і ділові ігри, ігрове проектування, виробничі ігри, навчальні ігри, дослідницькі ігри, інноваційні ігри, бліц-ігри); критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, корегувально-результативний) і показники (сформованість пізнавального інтересу і зацікавленості процесом і результатами навчання; сформованість знань про особливості самостійної навчальної діяльності; здатність усвідомлювати і корегувати власну навчальну діяльність, оцінювати її результат) для визначення рівнів сформованості самостійної навчально-пізнавальної діяльності (початковий, середній, достатній).

У процесі дослідження уточнено основні поняття (індивідуалізація, інклюзія, інклюзивне навчання молодших школярів) у контексті освітнього процесу початкової школи; набули подальшого розвитку зміст, методи і форми індивідуалізації навчання учнів з особливими потребами.

**Практичне значення** полягає в тому, що здобуті результати використано у практиці роботи загальноосвітніх шкіл, зокрема, методику реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи. Програма експериментального навчання, методичні рекомендації для вчителів початкової школи щодо забезпечення індивідуалізації інклюзивного навчання молодших школярів використовують під час роботи в інклюзивних класах початкової школи; як елемент вивчення психолого-педагогічних і методичних дисциплін у системі підготовки вчителя початкової школи та у системі післядипломної педагогічної освіти. Розроблено індивідуальну програму розвитку та експериментального навчання учнів, які потребують особливого підходу в навчанні.

**Результати дослідження** впроваджено в навчальний процес Тернопільської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 28 (протокол № 4 від

27. 11. 2020 р.), Тернопільської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 14 імені Богдана Лепкого (протокол № 7 від 20. 03. 2020 р.), Борщівського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів № 3 – гімназія імені Романа Андрияшика» (протокол № 8 від 21. 03. 2019 р.) та Волосківської загальноосвітньої школи I-II ступенів Острозької районної ради Рівненської області (протокол № 3 від 26. 02. 2020 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Різні тематичні аспекти дослідженої проблеми було оприлюднено на:

- міжнародних науково-практичних конференціях: «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» (м. Кам'янець-Подільський, 2018 р.); «Професійна компетентність учителя Нової української школи: Формування розвитку та удосконалення» (м. Тернопіль, 2020 р.);

- всеукраїнському круглому столі «Тенденції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи» (м. Тернопіль, 2019 р.);

- всеукраїнських (з міжнародною участю) науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми виховання, розвитку та навчання дітей передшкільного віку крізь призму освіти для сталого розвитку» (м. Хмельницький, 2019 р.); «Сучасні соціокультурні психолого-педагогічні координати розвитку дитини» (м. Тернопіль, 2018 р.)

**Публікації.** Основні наукові положення та результати дослідження висвітлено в 11 наукових публікаціях, з них: 3 статті у наукових фахових виданнях України, 1 стаття в зарубіжному науковому періодичному виданні (Scopus), 1 стаття в зарубіжному науковому періодичному виданні (WOS), 5 — у матеріалах наукових конференцій, 1 методичні рекомендації.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, додатків, списку використаних джерел (244 найменування) і викладена на 249 сторінках. Обсяг основного тексту становить 173 сторінки.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

#### 1.1. Характеристика основних понять дослідження

Проблема індивідуальних особливостей учнів початкової школи з особливими потребами і можливості їх урахування в освітньому процесі є важливою і цінною для педагогічної науки. Відомо, що в суспільстві зафіксовано існування суперечності індивідуального і громадського. Однак громадські інтереси досить часто ставляться вище особистих, повністю поглинаючи їх і не даючи можливості проявити неповторну й унікальну індивідуальність людини.

Проблема індивідуалізації знаходить відображення в наукових працях вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів і педагогів вказаних нижче. Однак, характеризуючи поняття індивідуалізації як педагогічну проблему, ми стикаємося з необхідністю виявлення дефініції цього поняття. Орієнтиром є визначення, що має місце в працях сучасних учених і мислителів минулого, які послужили підставою для утвердження того чи іншого педагогічного підходу до навчання і виховання.

Основою дослідження проблеми індивідуалізації навчання має тлумачення понять «людина», «індивід», «особистість», «індивідуальність», оскільки вони характеризують ті чи інші сторони суб'єкта діяльності.

На жаль, у багатьох філософських течіях нема чіткого визначення поняття «людина». Для екзистенціалізму людина не піддається визначенню, оскільки «спочатку нічого собою не представляє. Людиною вона стає лише згодом, причому такою людиною, якою вона зробить себе сама» [161, с. 323].

З позитивістського погляду, за висловом П. Тейяр де Шардена, «людина найтаємничіший і спантеличивший дослідників об'єкт науки... У своїх зображеннях універсуму наука ще не знайшла йому місця» [180, с. 163].

Із філософських трактувань поняття «людина» співвідноситься з категорією «загальне», оскільки містить «ознаку, подібну до ознак усіх предметів фіксованого класу» [189, с. 433].

Категорії «загальне» відповідне, на нашу думку, поняттю «індивід», що позначає окреме, на відміну від сукупності. Традиційно людський індивід означає лише «приналежність до людського роду і не охоплює конкретних соціальних і психологічних характеристик» [8, с. 239]. Іншими словами, індивід — «найпростіша абстрактна характеристика людини, що свідчить лише про те, що він відділений, насамперед тілесно, від інших індивідів». Ми дотримуємося думки, що індивід — це людина в її одиничному вираженні. Отже, вона наділена не лише фізичними характеристиками, але й духовними властивостями, проте є носієм індивідуально-своєрідних рис, властивих тільки цій людині [8, с. 239].

На думку А. Асмолова, «індивід в своєму розвитку відчуває соціально обумовлену потребу бути особистістю і виявляє здатність стати особистістю, що реалізуються в соціально значущій діяльності» [9, с. 430].

У філософському осягненні поняття «особистість» належить до найскладніших. Воно постає як інтегральне, нескінченно багате конкретне поняття, що підкреслює соціальну форму життєдіяльності індивіда, у межах якої індивід володіє внутрішньою цілісністю і відносною самостійністю [193, с. 528].

На нашу думку, найбільш повне термінологічне трактування поняття «особистість» запропонував Б. Ананьєв: «Особистість — це людина, що володіє історично обумовленим ступенем розумності та відповідальності перед суспільством, користуючись (або здатна користуватися) відповідно до своїх внутрішніх якостей певними правами і свободами, робить своєю індивідуальною діяльністю внесок в розвиток суспільства і провідний спосіб життя, відповідно до ідеалів її епохи або класу» [8, с. 88].

Ґрунтуючись на дослідженнях В. Мерліна, С. Рубінштейна, Б. Теплова, можна стверджувати, що традиційне наукове розуміння особистості охоплює

єдність її природи та історії. Особистість людини представлена ефектом їх конвергенції, характеристикою їх постійного взаємозв'язку [115; 152; 182]. Однак треба визнати, що особистість за своєю природою соціальна, тобто важливу роль у розвитку особистості відіграє процес соціалізації, та інтереси соціуму для особистості пріоритетні. Тому в єдності природного і соціального в особистості останнє виражено найбільш сильно.

На нашу думку, піднімаючи проблему індивідуалізації навчання, не слід ставитися до понять «людина» і «особистість» як до тотожних. Ці поняття можна розглядати з погляду співвідношення філософських категорій «загальне» (людина) і «особливе» (особистість). У такому разі поняття «особистість», поєднуючи в собі «ознаки, подібні з ознаками одних і не подібні до ознак інших предметів фіксованого класу» [189, с. 453].

Поняття «людина» і «особистість» завжди в нерозривній єдності, оскільки будь-яке об'єктивне явище і поняття, що його відображає, втілює єдність загального та особливого.

Однак в діалектичній єдності із загальним існує також одиничне, яким, на нашу думку, є поняття «індивідуальність», оскільки вона виражає неповторні риси і властивості об'єкта, ознаки, що перебувають у відношенні неподібності з ознаками всіх об'єктів фіксованого класу. Індивідуальність означає «єдиність, неповторність, унікальність людської істоти. Передбачає як цілісність нашого «Я», так і набір його специфічних рис і властивостей. Поняття «індивідуальність» виявляє своєрідність цього представника загальності, і тим він не подібний до інших» [189, с. 130].

Одиничне існує лише в окремому, тому поняття «індивідуальність» часто характеризуються як синонімічне поняттю «індивід». Хоча ми вважаємо, що індивід здебільшого підкреслює приналежність людини до загального. Індивідуальність, навпаки, виявляє, у чому полягає своєрідність цього представника загальності, чим він не подібний до інших. Інколи ототожнення виправдана тим, що індивідуальність завжди індивід з комплексом природних властивостей, однак не кожен індивід є індивідуальністю.

У психології під час порівняння й зіставлення понять «людина», «індивід», «особистість», «індивідуальність» прийнято вважати останнім конкретним втіленням психосоціальної цілісності людини. Індивідуальність представлена як «полісистемна освіта, що інтегрує найважливіші властивості особистості, суб'єкта та індивіда, властиві конкретної людини» [8, с. 9].

Діалектику взаємозв'язків між феноменами індивід як продукт антропогенезу, особистість, що засвоїла суспільно-історичний досвід, та індивідуальність, що перетворює світ, може бути відображено такою формулою: «Індивідом народжуються. Особистістю стають. Індивідуальність відстоюють» [9, с. 439].

У процесі вивчення проблеми індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи з'являється необхідність конкретизації сутності понять, які є основою теми дослідження. Під час науково-педагогічного дослідження було проаналізовано педагогічну і психологічну літературу, праці вітчизняних та зарубіжних педагогів та психологів, періодичні видання з цієї теми і т. ін.

Аналіз проблеми індивідуалізації навчання учнів початкової школи було проведено, спираючись на три основні підходи, які обумовлені типом взаємодій педагогів і вихованців: авторитарний (домінування суб'єкт-об'єктних відносин, де учень виконує роль об'єкта), індивідуалізаторський (домінування суб'єкт-суб'єктних відносин, у яких пріоритет надано індивідуальності учня), особистісно-орієнтований (домінування суб'єкт-суб'єктних відносин, в яких пріоритет надано особистості учня).

Оскільки за одиницю аналізу в нашому дослідженні прийняті поняття «особистість» та «індивідуальність», розглянемо сутність двох останніх педагогічних підходів.

Як зауважила Л. Божович, «у міру становлення особистості людина поступово звільняється від безпосереднього підпорядкування впливам навколишнього середовища, що дає змогу їй свідомо видозмінювати як середовище, так і саму себе» [22, с. 13]. С. Шевельова, вважає дитину істотою,



яка стане особистістю тільки завдяки шкільному вихованню та освіті, спрямованим на залучення до масової культури [200, с. 11].

Іншими словами, соціальна спрямованість особистісно-орієнтованого підходу в реальній практиці суспільного розвитку і стан навчально-виховного процесу в сучасній школі призводять до того, що творчі пориви придушуються виконанням будь-якої соціальної функції часто за конкретним шаблоном, а індивідуальність виявляється лише в окремих ситуаціях, тобто відбувається втрата особистістю власної індивідуальності.

Сучасна соціальна система і суспільство в цілому виявляються позбавленими здатності до розвитку без визнання цінності індивідуального підходу, спрямованого на створення умов для прояву і розвитку індивідуальності, наділеною яскравими, неповторними якостями, яка має свій власний погляд, яка прагне до зміни, поліпшення і вдосконалення умов свого життя, підвищення її якості, а не пристосування до вже сформованих умов.

Це твердження засноване насамперед на тому, що в сучасному суспільстві, за словами Т. Базилевич, спостерігається перехід «від епохи «мас» до епохи індивідуальностей» [12, с. 8]. Зусилля філософів, психологів і педагогів нашого часу спрямовані на розкриття сутнісних детермінант формування індивідуальності, що свідчить про крах раніше розповсюджених стереотипів мислення, які створювали широкі можливості підготовки людей під єдиний стандартний зразок вимог діяльності, розглядають зміст освіти як подолання своєрідності людини. Навпаки, в сучасному світі існування різноманітності індивідуальностей є безцінним багатством суспільства.

Таким чином, більш змістовним, на нашу думку, є індивідуальний підхід, який надає пріоритет індивідуальності. Індивідуальність характеризується суто унікальними властивостями і якостями людини, це — неповторна своєрідність окремої людини, сукупність тільки їй притаманних особливостей [54]. Крім того, в індивідуальності передбачено наявність окремого самобутнього внутрішнього світу буття індивіда, «який будучи включеним в соціально-

психологічну структуру особистості, постійно зберігає відносну самостійність» [193, с. 529].

Вивчення індивідуальності в низці робіт [39; 165; 231] вимагає, на нашу думку, розмежування понять «індивідуального» і «індивідуальності». Розуміючи індивідуальність не як просту суму даних, що вже склалися, індивідуальних особливостей, але як живу, творчу силу, яка визначає психічний розвиток особистості, педагоги стикаються вже не з індивідуальним, а з індивідуальністю, не з окремими її проявами, а з нею самою як реальною основою наявних і можливих особливостей. Це трактування дає можливість представити завдання індивідуального підходу в іншому формулюванні і, таким чином, розставити інші акценти в процесі навчання: не індивідуалізація виховання, а виховання індивідуальності.

Підсумовуючи проаналізоване щодо особистісно-орієнтованого та індивідуального підходів, необхідно констатувати про визнання останнього як пріоритетного і затребуваного сучасним суспільством. З цього погляду розглянемо сутність і можливості процесу індивідуалізації в досягненні мети, пов'язаної з вихованням індивідуальності.

У процесі нашого дослідження було проаналізовано багато наукових праць, присвячених проблемі індивідуалізації навчання. Треба зазначити, що не однаково вчені розуміють сутність індивідуалізації навчання, що відповідно стимулює різні підходи у практичній реалізації науково обґрунтованих положень з цієї проблеми. Як доказ багатоаспектності поглядів із досліджуваної проблеми представимо різні підходи до визначення цілей індивідуалізації, її видів, а також базових характеристик, що їх розглядають в наукових працях (див. табл. 1.1).

## Класифікація підходів до визначення сутності індивідуалізації

<i>Автор</i>	<i>Назва підходу</i>	<i>Базові характеристики індивідуалізації</i>
І. Рабунський	Історично-ретроспективний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- відсутність індивідуалізації до введення загальної освіти;</li> <li>- індивідуалізація як одна із загальних проблем дидактики (з 1936 р);</li> <li>- аспекти індивідуалізації навчання: дидактичний, теоретично-виховний, психологічний, історико-педагогічний, методичний (1936-1972 рр.);</li> <li>- цілісне вивчення проблеми індивідуалізації, визнання індивідуального підходу важливим принципом навчання, усвідомлення необхідності поєднання індивідуалізації навчального процесу з колективізмом у вихованні (з 1972 р) [139].</li> </ul>
Ю. Олійник	Загальнонауковий	<ul style="list-style-type: none"> <li>- гуманістичний підхід полягає у визнанні цінності деяких індивідуально-психологічних особливостей і, відповідно, самоцінності людини, пошуку шляхів усебічного розвитку особистості;</li> <li>- індивідуальність, яка виражена в теорії типологічних особливостей вищої нервової діяльності як основа індивідуально-психологічних відмінностей, пріоритетне значення експериментальних методів в пізнанні психологічних характеристик окремої людини;</li> <li>- принцип цілісного вивчення індивідуальності як досліджуваного феномена. Це проявляється в розгляді природно і соціально-обумовлених якостей людини, в їх нерозривній єдності, використанні сукупності методів і методичних прийомів в процесі вивчення різних рівнів</li> </ul>

## Продовження таблиці 1.1

		індивідуальності, розгляді індивідуально-психологічних відмінностей людини в процесі їх формування і розвитку в ході її життєвого шляху, типологічному підході до індивідуальності; - прикладна орієнтованість диференціально-психологічних знань, що відображена в розумінні індивідуальності як основи виховання і навчання, оптимізації різних сфер практики відповідно до нахилів і потреб окремої людини [121, с. 12-15].
І. Унт	Особистісно-орієнтований	- диференціація навчання, тобто групування учнів на основі їх окремих особливостей або комплексів цих особливостей для навчання за кількома різним навчальним планами і(або) програмами; - внутрішньо-групова індивідуалізація навчальної роботи; - «проходження навчального курсу в індивідуальному темпі: або прискорено (акселерація), або уповільнено (ретардація)» [185, с. 37-38].
І. Якиманська	Індивідуалізаторський (індивідуалізація як диференціація)	- індивідуалізація як зовнішня диференціація: створення цілісної структури, у межах якої здійснюється диференціація учнів, а потім виявляти їхню індивідуальність; - індивідуалізація як внутрішня диференціація: підтвердження індивідуальності як початкової заданості. Мета навчання — насамперед вивчити, «розкрити» індивідуальність, а потім визначити структуру, у межах якої ця індивідуальність буде розвиватися оптимально [214].

Представлені вище підходи до визначення сутності індивідуалізації навчання, на нашу думку, недостатньо повно характеризують наявні варіанти

практичної реалізації процесу індивідуалізованого навчання. Зробимо спробу більш глибокого вивчення варіантів індивідуалізації навчання, представлених і емпірично доведених в працях видатних педагогів і психологів. Унаслідок дослідження визначимо дефініцію індивідуалізації щодо сучасного освітнього процесу.

1. Індивідуалізація — процес цілісного вивчення індивідуальності як основи виховання і навчання. Індивідуалізація під час цього спрямована на запобігання прагнення вчителя до здійснення соціальних ідеалів і підпорядкування процесу навчання соціальним цілям. Цінністю виховного процесу є не особистість, а індивідуальність як поняття ширше, що представляє єдність успадкованого і набутого в людині. Навчання здійснює реалізацію індивідуального підходу 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 в цілому. Навчання і виховання діють в тісному взаємозв'язку за пріоритетом останнього. Весь педагогічний процес сприяє духовному підвищенню, емоційному розвитку, інтелектуальному становленню, забезпеченню умов для творчості, розкриттю індивідуальних задатків, розвитку здібностей, виявленню таланту. Представники цього підходу: Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, С. Шевельова [7; 173; 200].

2. Індивідуалізація як процес збудження і розвитку закладених в дитині природних задатків, потенційних «внутрішніх сил» під час створення умов для активного погляду самої дитини і мінімізації впливу соціального середовища. Завдання вчителя — сприяння саморозвитку всіх природних сил дитини в єдності фізичного, морального та розумового виховання; здійснення ідеї гуманізації на основі єдності навчання і виховання. Представники цього підходу: Г. Адлер, Г. Айзенк, А. Дістервег, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, А. Шопенгауер [1; 2; 49; 84; 206].

3. Індивідуалізація як система виховних і дидактичних засобів, що відповідні меті діяльності і реальним пізнавальним можливостям школярів.

Особливе значення надається: 1) застосуванню форм індивідуальної самостійної роботи на уроці і в позаурочний час для активізації процесу навчання (Ю. Бабанський) [10]; 2) індивідуальним методам перевірки і оцінки знань учнів (А. Граніцька) [43]; 3) індивідуалізації домашніх завдань (Є. Рабунський) [139]. Ефективність виявляється в підвищенні якості знань і в зростанні творчої активності учнів.

4. Індивідуалізація як організація навчального процесу відповідно до рівня підготовки учнів: 1) оптимальне поєднання колективних та індивідуальних форм роботи на уроці (Л. Грищенко, В. Загвязинський, Я. Коменський) [56; 83]; 2) розподіл класу на диференційовані групи на підставі яких-небудь особливостей для підвищення якості навчання і розвитку кожного школяра, його здібностей (В. Монахов, В. Орлов, У. Розенталь, І. Унт) [118; 185].

5. Індивідуалізація як взаємопов'язаний комплекс організаційно педагогічних і методичних заходів, спрямованих на створення умов за допомогою диференційованих класів: 1) для виділення яскраво виражених здібностей учнів і формування на цій основі системи знань, умінь, навичок і особистісних характеристик кожного учня в умовах розвивального навчання та виховання творчої активності (В. Крутецький, Н. Менчинська, В. Шадриков) [95; 114; 132]; 2) для педагогічної взаємодії з тими учнями, які мають слабкі здібності до навчання для попередження неуспішності, а також корекції психофізичних недоліків (П. Блонський, Б. Єсіпов, Т. Стульпінас, В. Харківська, Л. Шевчук) [17; 171; 190; 201].

6. Індивідуалізація як процес виявлення індивідуальних особливостей навчальної роботи: навчальні вміння, навченість, пізнавальні інтереси; реалізація індивідуального підходу, урахування відмінностей учнів за рівнем і своєрідністю розвитку здібностей і характеру особистості в цілому, сформованих внаслідок навчання, що виявляється в стилі навчальної роботи. Представники цього підходу є: Б. Блум, Г. Карпова, П. Москаленко, К. Платонов, І. Якиманська [131; 214; 229].

7. Індивідуалізація як метод, заснований на принципі індивідуального підходу, акцентуючи увагу на одній або декількох психічних особливостях учня (темперамент, пам'ять, мислення і т. ін.) під час визнання того, що всі фази розвитку організму знаходяться між собою в генетичному зв'язку. Представники цього підходу: Р. Кейс, В. Мерлін, С. Рубінштейн, Б. Теплов [115; 152; 182; 226].

8. Індивідуалізація як процес управління формуванням особистості, побудований на взаємовідносинах вихователя і вихованця, виражений у формі співпраці і спрямований на забезпечення оптимального розвитку учня під час акцентування уваги на особистості педагога. Представник цього підходу В. Галузинський [35].

9. Індивідуалізація як один із методів реалізації ідей програмованого навчання за допомогою індивідуально-диференційованого підходу щодо впровадження адаптивно-навчальних програм під час обліку не тільки відмінностей у підготовці учнів, а й індивідуально-типологічних особливостей людини: мотивація і установка мислення, обсяг оперативної пам'яті, особливості уваги і перцепції. Представники цього підходу: Н. Розенберг, Р. Шнейдерман [205].

10. Індивідуалізація як метод викладання окремого предмета на основі врахування вікових і психологічних особливостей школярів. Представники цього підходу: Д. Богоявленський, Н. Костюкович, Л. Назарова [20; 87; 119].

11. Індивідуалізація як принцип реалізації індивідуального підходу, спрямованого на формування індивідуального стилю діяльності, базуючись на внутрішніх законах розвитку вихованця, його активності та діяльності для характеристики індивідуальної своєрідності здобуття знань через аналіз способів навчальної роботи і розвиток пізнавальної самодіяльності. Представники цього підходу: Дж. Дьюї, Л. Занков, М. Зверева, П. Каптерев, К. Ушинський [63; 64; 70; 186].

12. Індивідуалізація як процес професійної підготовки: 1) учнів середньої та старшої школи на основі надання можливості вибору профілю навчання за

інтересами і схильностями шляхом формування класів з поглибленим вивченням окремих предметів; 2) студентів ЗВО шляхом створення педагогічних умов для ефективного оволодіння професією. Представники: І. Колодежний, Д. Лефбрідж, А. Орлов [74; 232; 123].

13. Індивідуалізація як форма індивідуального підходу до навчальних програм, що припускає індивідуальну корекцію навчальних вимог за наявності загальних стандартів навчання. Представники цього підходу: П. Біммель, А. Макаренко, Р. Шмек [109; 225; 235].

14. Індивідуалізація як один із методів реалізації особистісно-орієнтованого навчання, в основі якого лежить виявлення особливостей учня як суб'єкта діяльності при постійному узгодженні в процесі навчання двох видів досвіду — громадського та індивідуального; надання учневі можливості активно проявити себе в соціальному середовищі на основі розкриття своїх здібностей відповідно до суспільних потреб. Представники даного підходу: Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, Ч. Найк, О. Перелигіна [23; 32; 127; 210; 234; 239].

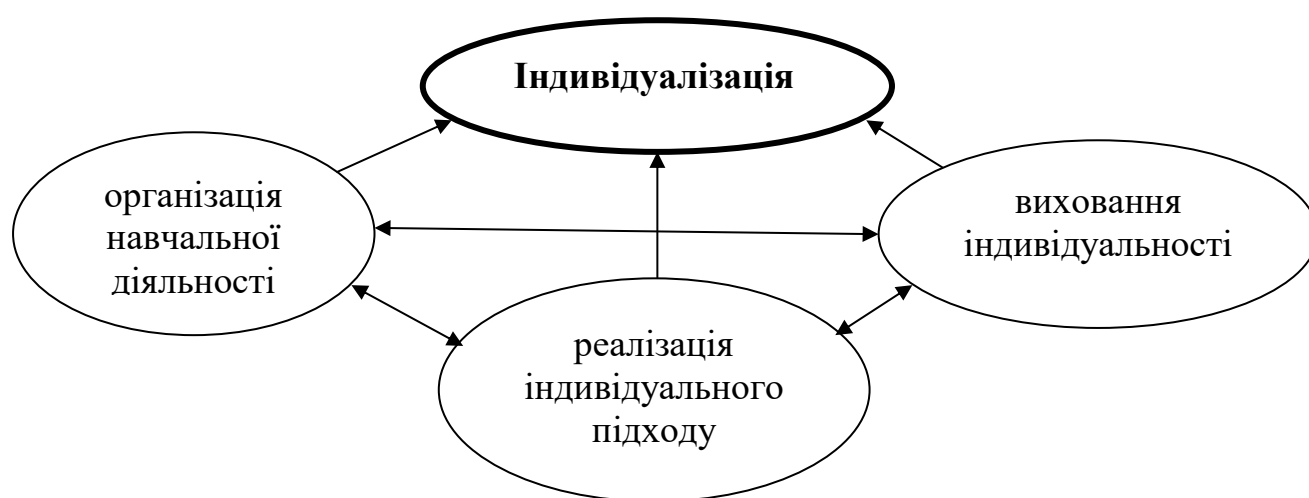
15. Індивідуалізація як явище, що певною мірою гальмує педагогічний процес, в основі якого виховання та навчання при ретельно розробленій системі засобів управління дитиною і визнання людини істотою суспільною. Індивідуальний підхід характеризується процесами впливу на людину, обмеження її свободи, управління нею, її дисциплінування для удосконалення людської природи і формування активності особистості, спрямованої на задоволення інтересів держави і суспільства. Представники цього підходу: Б. Бім-Бад, Л. Виноградова, Г. В. Ф. Гегель [15; 31; 37].

Аналіз поданих варіантів індивідуалізації навчання дав змогу систематизувати й проаналізувати погляди з проблеми індивідуалізації їх емпіричної цінності, що призвело до прийняття першого варіанта індивідуалізації як найбільш затребуваного для сучасної школи. Відповідно до інтеграції наукових ідей, що їх відображено під час характеристики варіанта індивідуалізації навчання, зупинимося на дефініції поняття «індивідуалізація»



як процесу реалізації індивідуального підходу, що обумовлює необхідність організації навчальної діяльності, спрямованої на виховання індивідуальності як моральної цінності.

Згідно з цим визначенням процес індивідуалізації охоплює такі взаємопов'язані складники: реалізація індивідуального підходу, організація навчальної діяльності, виховання індивідуальності. Охарактеризуємо кожний із компонентів процесу індивідуалізації: (див. рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Процес індивідуалізації навчання**

Вважаємо за необхідне охарактеризувати кожний із компонентів процесу індивідуалізації.

У науковій літературі мають місце різні тлумачення індивідуального підходу.

Є. Манузіна зазначає два види індивідуального підходу:

- «1) урахування комплексу різних особливостей учня;
- 2) урахування будь-якої окремої особливості» [112, с. 112].

Л. Сьомін характеризує зміст поняття «індивідуальний підхід» і виділяє загальне для всіх дефініцій розуміння:

- 1) індивідуальний підхід як один з важливих принципів навчання і виховання;

2) індивідуальний підхід як принцип навчально-виховної роботи, що створює можливість вирішення найскладніших завдань у системі колективного виховання;

3) індивідуальний підхід як система педагогічних впливів на особистість дитини для всебічного і гармонійного розвитку;

4) індивідуальний підхід як умова здійснення навчально-виховної роботи, вивчення, знання та врахування індивідуально-психологічних і вікових особливостей дітей [162, с. 23].

Використовуючи ці компоненти у власному трактуванні поняття, ми розуміємо індивідуальний підхід як принцип навчання і виховання, в основі якого — врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів для гармонізації внутрішнього світу дитини. Під індивідуально-психологічними особливостями учнів розуміють незмінні якості індивідуальності, такі як характер і темперамент, задатки і схильності, спрямованість та інтерес, які виявляються в активній навчально-пізнавальній діяльності учнів.

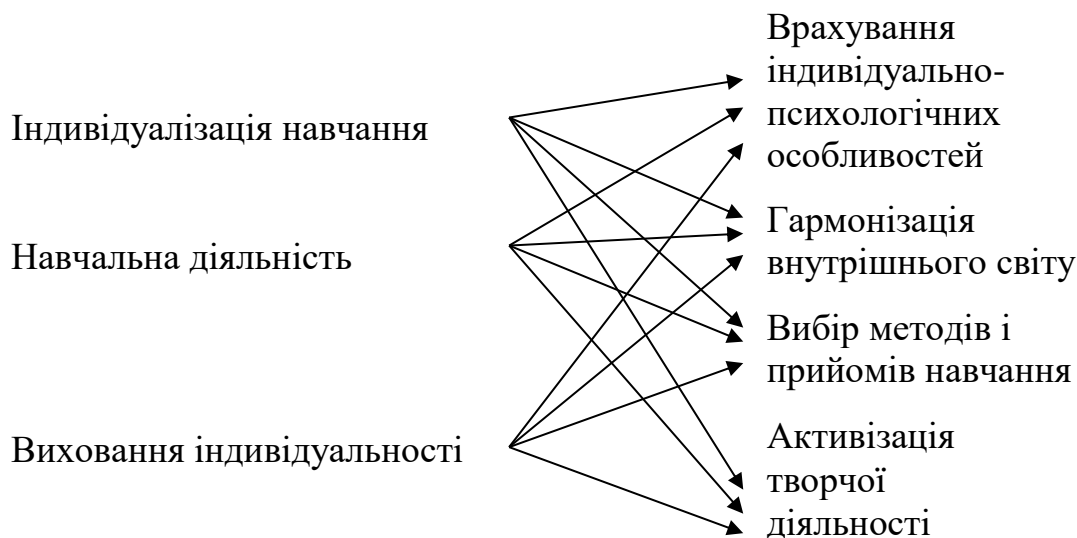
Організація навчальної діяльності передбачає створення комфортного освітньо-розвивального середовища навчання, створення принципово нових і зміни відомих форм і методів навчання, де, перш за все, буде ураховано індивідуальні особливості і якості учнів.

Акцентування уваги на вихованні індивідуальності зумовлене пріоритетом виховання над навчанням. Такий погляд відображено в наукових працях В. Сухомлинського («виховувати знаннями») та ін. [172, с. 74].

Виховання індивідуальності здійснюється через розвиток творчого потенціалу учня, що реалізовується за допомогою активізації духовної, емоційної та інтелектуальної сфер внутрішнього світу індивідуальності. Вказані сфери Г. Штерн називає «внутрішньо зумовленими силами і рухами душі» [239].

На підставі вищезазначеного структуру процесу індивідуалізації можна відобразити в такій схемі (див. рис. 1.2):

## Індивідуальний підхід



**Рис. 1.2. Процес індивідуалізації навчання і його складові**

У цій схемі відображено сутність процесу індивідуалізації, що дає змогу визначити педагогічні умови індивідуалізації.

Аналіз єдності понять «людина», «індивід», «особистість», «індивідуальність» з погляду філософської діалектики, визначення пріоритету індивідуальності для сучасного освітнього процесу, формулювання базових понять дасть можливість перейти до розгляду вікового і психологічного аспектів індивідуалізації навчання молодших школярів.

Як стверджує С. Гончаренко: «Індивідуалізація являє собою врахування індивідуальності учнів у навчальній роботі. Загальновизнаним є визначення індивідуалізації як сукупності рис, що характеризують самотність людини, її відмінність від інших людей; своєрідність психіки та особистості індивіда, її неповторність. Індивідуалізація виявляється в характеристиці темпераменту, характеру, специфіці інтересів, якостей перцептивних процесів і інтелекту, потреб і здібностей індивіда. У психології — як цілісна характеристика окремої людини, як оригінальність, самотність її психологічної структури» [42, с. 153].

З огляду на те, що поняття «індивідуальність» є багатогранним і багатовимірним, яке охоплює як сукупність певних властивостей і якостей, так і

неповторну своєрідність людини, вчитель зобов'язаний враховувати ці якості і своєчасно реагувати на їх прояв. З цієї причини педагогіка зобов'язана, з одного боку, враховувати виявлені якості особистості, а з іншого боку, створювати відповідні умови для активного розвитку особистості.

Аналіз наукової літератури свідчить, що дотепер немає єдиного розуміння поняття «Індивідуалізація навчання». Дослідники розглядають цю проблему по-різному.

Досліджуючи індивідуалізацію навчання, необхідно використати наукові надбання видатних учених минулого. Видатний педагог Я. Коменський у «Великій дидактиці» розробив шість типів вроджених здібностей. «У одних здібності гострі, в інших — тупі, в одних — гнучкі і податливі, в інших — тверді і вперті, одні прагнуть до знань заради знань, інші захоплюються механічною роботою» [83].

Я. Коменський свої дослідження підтверджує висловлюваннями Плутарха: «Якими діти народжуються, це ні від кого не залежить, але щоб вони вирости хорошими завдяки правильному вихованню — це в наших силах». У своїх висловлюваннях учений стверджує, що загальногрупові методи навчання потрібно обов'язково поєднувати з індивідуальним навчанням. Я. Коменський вперше науково обґрунтував необхідність застосування на уроках індивідуальної роботи, розглядаючи індивідуальний підхід до учнів як одну з умов просування кожного учня на вищій щабель розвитку [83].

Зокрема, в психологічному словнику-довіднику поняття індивідуалізації сконцентровано навколо розуміння відмінності, неподібності людей між собою. Як зауважує В. Крутецький «індивідуалізація навчання — це максимальне наближення процесу навчання до оптимальної моделі, коли кожен учень працює у звичному для нього темпі й манері. Це відповідає його загальній підготовці, природним здібностям, пам'яті та характеру» [96].

У педагогічному словнику С. Гончаренка зазначено, що «індивідуалізація процесу навчання — це організація навчально-виховного процесу, в якому вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності

учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання. Індивідуалізація процесу навчання в українській школі здійснюється в умовах колективної навчальної роботи з класом і в межах завдань та змісту освіти: всі учні повинні оволодіти знаннями, вміннями й навичками в обсягах, передбачених навчальними програмами. Необхідність індивідуалізації зумовлена тим, що рівень підготовки і розвитку здібностей до навчання не в усіх школярів однаковий. Індивідуальний підхід, ґрунтуючись на глибокому знанні вчителем індивідуальних особливостей, духовного світу кожного учня, сприяє розвитку пізнавальних здібностей усіх учнів, враховує їхні нахили й інтереси, різне ставлення до навчання, до окремих навчальних предметів. Мета індивідуального процесу навчання полягає в тому, щоб забезпечити максимальну продуктивну роботу всіх учнів, і має здійснюватися на всіх етапах навчання й головним чином під час засвоєння нових знань. Індивідуалізація передбачає перспективне планування вивчення навчального матеріалу» [42, с. 183].

Неоціненний внесок у вирішення проблеми індивідуального підходу до учнів вніс відомий педагог К. Ушинський. Він зазначав, що якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед знати її в усіх відношеннях [186].

Безцінний внесок у вирішення проблеми індивідуального підходу до навчання учнів вніс Л. Виготський. Відповідно до його концепції, навчання стимулює розвиток особистості. Розвиток відбувається настільки, наскільки дитину навчають. Навчання є джерелом виникнення нового в розвитку [34].

Важливим положенням теорії Л. Виготського є те, що розвивальне навчання спирається не на наявні інтелектуальні особливості, але й на ті, які ще відсутні, але для розвитку їх є необхідні передумови [34].

Л. Виготський доводить, що навчання ніби штовхає і веде за собою розвиток вперед. «Тоді воно пробуджує і викликає до життя цілу низку функцій, які перебувають в стадії дозрівання, наявних в зоні найближчого розвитку» [32].

Значний внесок у вивчення індивідуальних особливостей людини зробив П. Блонський, який висунув концепцію розвитку пам'яті [18]. Він розрізняє чотири види пам'яті: моторна, емоційна, образна і словесна, які є генетичними ступенями її розвитку, які виникають саме в цій послідовності. Моторна пам'ять спостерігається вже в перших рухових рефlekсах дітей. До 6-ти місяців життя дитини П. Блонський відносить появу емоційної, або афективну пам'ять. Її специфіка виявляється в появі афективної реакції на безпосередні дії і викликає її стимул.

У ході свого дослідження він дійшов висновку, що в шкільний період розвивається більше вибіркова і соціально-обумовлена пам'ять. А вже в зрілому віці досягає великого рівня розвитку пам'ять, яка використовує писемність.

У педагогічній науці індивідуалізацію навчання характеризують як «організацію навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання» [209]. У це поняття вкладено вузький сенс: внутрішньокласна індивідуалізація навчальних занять або самостійних робіт відповідно до індивідуальних здібностей учнів. Але зазвичай, як зазначає Г. Щукіна, під індивідуалізацією розуміють урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються [209].

Як підкреслюють М. Акімова і В. Козлова: «Незважаючи на те, що в педагогічній літературі засуджувалась помилковість ототожнення розумового розвитку і обдарованості людини, багато вчителів продовжують орієнтуватися в роботі з учнями саме на ці критерії. Але якщо обдарованість означає перш за все якісно своєрідне поєднання здібностей, яке забезпечує успішне виконання діяльності і залежне більшою мірою від природних задатків, то рівень розумового розвитку характеризують навченість деяким знанням, умінням, сформованість деяких навичок» [5, с. 63].

Рівень розумового розвитку характеризує навченість деяким знанням, умінням, сформованість деяких навичок. Тому рівень розумового розвитку зазвичай пов'язують із запасом знань, вмінь і навичок.

Із розумовим розвитком пов'язана низка особистісних рис:

- а) працьовитість;
- б) самостійність;
- в) ініціативність.

Аналіз цих якостей дає змогу зробити висновок, що сукупність розумового розвитку і названих вище рис характеру — це результат шкільного навчання.

Але оскільки розумовий розвиток і особистісні риси учня характеризуються непостійністю, коливаннями, мінливістю, то враховувати це потрібно з конкретною метою, стимулювати їх розвиток.

Ще одна особливість індивідуальності учня — властивості його нервової системи й індивідуальні прояви процесів функціонування мозку. Ці особливості досить консервативні, знизити їх практично не можна через їхні природні особливості. Але й не брати їх до уваги теж не можна, бо вони мають значення в діяльності особистості, в її поведінці, взаємовідносинах у колективі.

Вчитель має знати основні властивості нервової системи своїх учнів. Психологи М. Акімова і В. Козлова вважають, що внаслідок стабільності індивідуальних рис, за якими ховаються основні властивості нервової системи, їх обов'язково потрібно брати до уваги. До того ж, як свідчать психологічні дослідження, ці властивості безпосередньо впливають на навчальну діяльність [4; 5]. Н. Лейтес, перший дослідник психологічних проявів основних властивостей нервової системи в навчальній діяльності школярів, описав виразні психологічні портрети кількох дуже здібних учнів, що відрізняються індивідуально-типологічними рисами, але досягли в школі однаково високих результатів. Допомогло їм в цьому вміння організувати свою навчальну діяльність урахувавши свої специфічні природні особливості. Стало зрозуміло,

що не тільки сам процес навчання, а й його ефективність знаходяться під впливом індивідуально-типологічних особливостей [103; 104].

Варто пам'ятати, що слабкість та інертність нервової системи безсумнівно «тягнуть» за собою труднощі і відставання в навчанні, але це не означає, що такі учні заздалегідь приречені на шкільні невдачі. М. Акімова і В. Козлова доводять у своїх спостереженнях думку: «Серед відмінників часто є школярі зі слабкою та інертною нервовою системою. Однак треба визнати, що окремі навчальні завдання, дії і ситуації неоднаково важкі для них, відрізняються за своїми типологічними особливостями» [5, с. 56].

Далі вони роблять висновок: «Тому успіх або неуспіх у навчанні може пояснюватись не лише природними особливостями школяра, а тим, наскільки у нього сформувалися прийоми і способи дій, відповідно до вимог навчального процесу, з одного боку, та індивідуальним проявам основних властивостей нервової системи — з іншого» [5, с. 56].

Високі досягнення в навчанні слабких та інертних учнів, ніж у сильних і рухливих, значною мірою, зумовлені їхньою вмілою адаптацією, пристосованістю до школи і умов навчальної діяльності. Великого значення набувають особливості організації роботи на уроці, яку скеровує педагог.

Часто доводиться спостерігати на уроці інтенсивну роботу вчителя і учнів. Зазвичай такі уроки характеризуються високим темпом, який задає учитель, відсутністю межі між опитуванням і поясненням нового матеріалу. Учитель практично не дає учням часу на обдумування відповідей, і якщо хтось забарився, учитель викликає іншого: «Швидко», «швиденько», «швидше» підганяє він дітей. Діти практично одночасно слухають вчителя і відповідають йому. Від учнів вимагають постійного переключення уваги. В цих умовах продуктивно працюють далеко не всі учні, особливо важко доводиться дітям з особливостями психофізичного розвитку. Таким чином, організовуючи освітній процес, доцільно враховувати, що для цієї категорії дітей, потрібно створювати ситуацію індивідуалізованого навчання.



Отже, вчитель не завжди «бачить» психологічні особливості своїх учнів і будує навчання, не враховуючи ці властивості. Таким чином він ускладнює їхню навчальну діяльність.

Сучасна школа з її інтенсивністю навчально-виховного процесу, значними навантаженнями на нервову систему призвела до страждань школярів зі слабким типом нервової системи. Очевидно, успіх або неуспіх у навчанні можна пояснити не лише природними особливостями учня, а й тим, наскільки у нього сформувалися прийоми дій, які відповідні вимогам навчального процесу і індивідуальним проявам його типу нервової системи.

Психолог О. Леонтьєв вважає, що зовнішні форми поведінки набагато більше визначаються набутими звичками, ніж проявом внутрішньої спрямованості [105].

Серед природних індивідуально-типологічних властивостей найбільш вивчені дотепер сила — слабкість (тобто ступінь витривалості, працездатності нервової системи, її стійкість до різних перешкод) і рухливість — інертність (тобто швидкість зміни і швидкість протікання процесів збудження й гальмування).

Таким чином, за наявності сильної або слабкої, гнучкої або негнучкої нервової системи в ході розвитку, за різних умов життя, виховання, навчання, можуть виникнути різні психологічні риси особистості.

Характеризуючи сильні і слабкі психологічні портрети учнів, М. Акімова і В. Козлова виділяють серед учнів найбільш яскравих представників тієї чи іншої властивості. «Відразу впадає в очі учень зі слабкою нервовою системою — найчастіше спокійно-тихий, обережний, слухняний. Він не може довго брати участь в гучних іграх, що пов'язано з його невеликим запасом сил, підвищеною стомлюваністю. Він відрізняється підвищеною вразливістю. Незвичне середовище, навколишні, які чинять на нього психічний тиск — все це може для такої дитини стати надто сильним подразником. В такому разі вона губиться, не знаходить потрібних слів, не відповідає на запитання, не виконує найпростіших завдань» [5, с. 57]. Нерідко таким дітям не вистачає впевненості в

собі, їм властиві боязнь невдачі і страх погано виглядати, внаслідок цього для них значно ускладнюється рух до успіху. М. Акімова і В. Козлова зовсім іншою бачать дитину із сильною нервовою системою. «Найчастіше бадьора, упевнена в собі, яка не відчуває будь-якого напруження в навчанні і вражає легкістю, з якою вона засвоює значний за обсягом матеріал. Вона сповнена енергії, невтомна, постійно готова до діяльності. Вона майже не буває втомленою, млявою, розслабленою. У роботі вона майже не відчуває труднощів» [5, с. 57].

Отже, індивідуалізація — це 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. Важливим фактором впливу на навчальну діяльність учня є різні соціальні чинники (статус учня в класному колективі, сім'я, друзі, засоби масової інформації). Усі ці та багато інших внутрішніх і зовнішніх чинників тією чи іншою мірою впливають на процес учіння.

На результативність учіння впливає стан здоров'я учня, а також різні фізичні дефекти (розлад зору, слуху, олігофренія, затримки в розумовому розвитку та інше). Вони часто гальмують навчально-пізнавальну діяльність учня і зумовлюють необхідність у спеціальній або інклюзивній освіті [188].

Сучасний суспільний устрій засуджує ізоляцію людей з різноманітними психофізіологічними особливостями та забезпечує право на повне інтегрування в суспільство різних верств населення і насамперед осіб з обмеженими можливостями. Одним із перших ступенів інтеграції людей з особливими потребами є рівний доступ до здобуття якісної освіти.

Згідно з резолюцією Генеральної асамблеї ООН: «Принцип доступності освіти ґрунтується на засадах дотримання прав людини (резолюція Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 року). Принцип вимагає перенести акценти з медичних аспектів інвалідності, піклування про осіб з психофізичними

порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на реформування самого соціуму, де особа з психофізичними порушеннями має змогу задовольнити свої потреби. У якісній освіті передбачено задовольнити особливі освітні потреби кожного індивіда, в тому числі і з порушеннями психофізичного розвитку, без відриву від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів» [124].

Інклюзивна освіта зазвичай сприймається тільки як навчання інвалідів у змішаних або корекційних групах освітніх закладів. Проте документи Організації Об'єднаних Націй (ООН), Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) та практичний досвід країн Європи свідчить про необхідність широкого розуміння поняття «інклюзивна освіта», його змісту. На основі цього виокремлюють групи осіб, що належать до інклюзивних: інваліди, обдаровані особи, особи з різними інтелектуальними і фізичними відхиленнями, представники етнічних меншин, мігранти, іноземці, люди з неблагополучних сімей та ін. Таким чином, інклюзію характеризують як у вузькому, так і в широкому сенсі [124].

Як зазначає О. Кучерук: «Інклюзивна освіта в широкому значенні — це унікальний процес доступної освіти для кожного, в якому ліквідовані бар'єри, пов'язані з несхожістю тих, кого навчають» [100, с. 124-129]. У процесі спільної освіти звичайних учнів і учнів з особливими потребами, реалізується методика індивідуального підходу, в якому враховано інтелектуально-особистісний потенціал, що розвивається в творчому руслі й оцінюється позитивно, специфічну форму організації навчально-виховного процесу усіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних та інших особливостей. «Вони входять у загальну систему освіти і навчаються за місцем проживання разом зі своїми однолітками без інвалідності в одних і тих же загальноосвітніх школах, які враховують їх особливі освітні потреби і надають своїм учням необхідну спеціальну підтримку. Інклюзивна освіта дітей з особливостями розвитку спільно з їх однолітками — це навчання

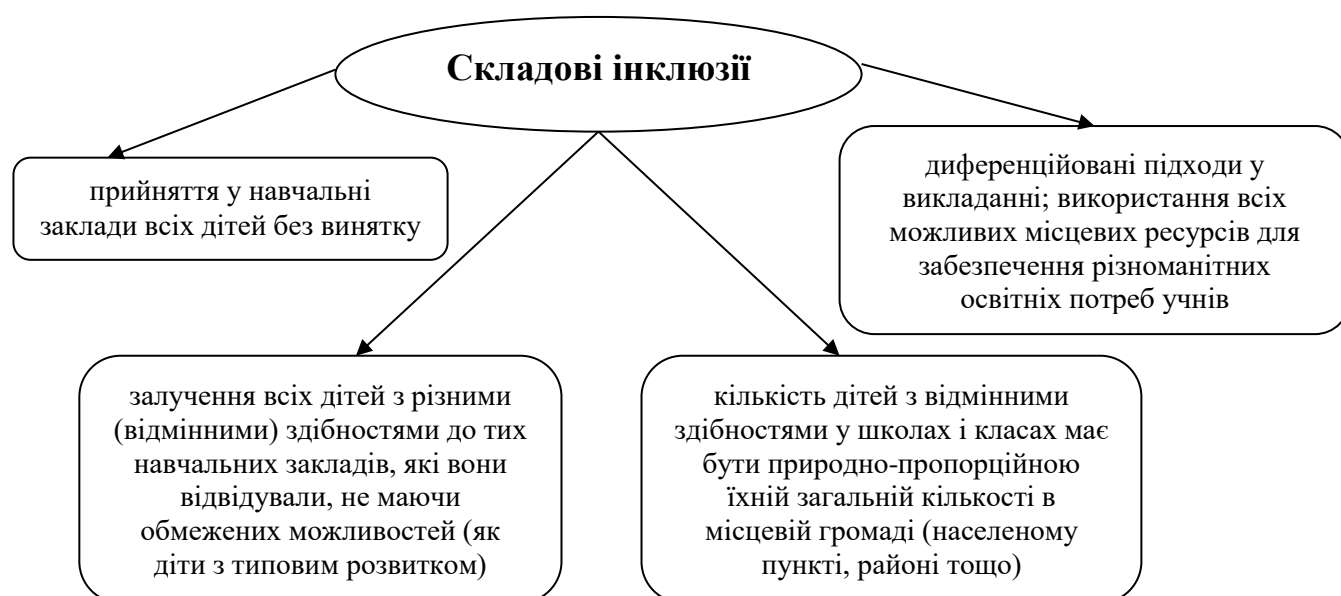
різних дітей в одному класі, а не в спеціально виділеній класі загальноосвітньої школи» [113, с. 16-23].

Інклюзія не тільки розвиває індивідуальні здібності, сприяє адаптації, соціалізації, самореалізації, набуттю досвіду (комунікативного, соціального, психологічного), але й забезпечує можливість гармонійно, не дистанціюючи себе від суспільства і не відчуваючи відчуження, самотійно і повноправно жити в суспільстві [100, с. 124-129].

«У вузькому значенні інклюзія (інклюзивної освіти): — інклюзивна освіта (Inclusif — що включає, Include — роблю висновок, включаю, залучаю) — це процес трансформації навчання, що ґрунтується на розумінні, що інваліди в сучасному суспільстві можуть (і повинні) бути залучені в соціум. Ця трансформація орієнтована на формування умов доступності освіти для всіх, у тому числі забезпечує доступ до освіти дітей з особливими освітніми потребами» [101, с. 309-310].

Як стверджує А. Колупаєва: «Домінантною ідеєю в інклюзії є положення про те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки — суспільство має створювати умови для задоволення особливих потреб кожної особистості. Обмежені можливості не повинні сприйматися «як явище виняткове, приречене», наявність того чи іншого порушення не зумовлює маргінальність життєвого шляху людини. В центрі уваги цієї моделі суспільної поведінки є: автономність, участь у суспільній діяльності, створення системи соціальних зв'язків, прийняття суспільством усіх без обмежень, кожної особистості» [124, с. 10].

У науковій літературі є багато визначень поняття «інклюзія». Результати аналізу [25; 28; 36; 46; 50; 68; 124] дають можливість визначити складові інклюзії (див. рис. 1.3).



**Рис. 1.3. Складові інклюзії**

Як зазначає А. Колупаєва: «Інклюзія в кожному окремому разі обумовлена відповідним конкретним контекстом (місто - село, етнічна/релігійна однорідність розмаїтість, культурні традиції, економічний та соціальний рівень розвитку країни тощо), і тому єдиної формули успішного залучення дітей з різними (відмінними) здібностями, яку можна застосувати до будь-якої школи, не існує. Найбільші успіхи у втіленні інклюзивної форми освіти мають навчальні заклади, де розуміють і демонструють ефективні методики навчання та викладання в атмосфері співпраці, підтримки з боку шкільної адміністрації та громади» [124, с. 39].

«Аномальні особи», «дефективні», «інваліди», «діти з вадами» — ці терміни в Україні донедавна були законодавчо закріпленими і загальноживаними. Понятійна основа цих термінологічних визначень — фіксація порушень, вад, відносної аномальності. Втім, ще у 1927 році Л. Виготський, обґрунтовуючи теорію надкомпенсації, передбачав: «...доведеться відмовитись від поняття і від терміна «дефективні діти» [124, с. 11-12].

Щодо терміна «інвалід», міжнародне визначення якого вперше подано в Декларації ООН «Про права інвалідів» у 1975 році, то це — «особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого

і соціального життя через вроджене або набуте порушення фізичних чи розумових здібностей» [124, с. 11-12].

Сучасні міжнародні тенденції в галузі міжнародних правових норм, соціальної політики, освіти засвідчують найбільш прийнятне використання терміна «особа з обмеженими можливостями», оскільки основна увага концентрується на «особі», а «обмежені можливості» — другорядна характеристика.

Таким чином, інклюзивна освіта — це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. В інклюзивній освіті передбачено створити освітнє середовище, відповідне потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [124].

Спільними для всіх визначень інклюзивної освіти є такі положення:

- в основі інклюзивної освіти — підхід, що базується на забезпеченні права на освіту всіх дітей, в тому числі дітей із соціально вразливих груп;
- позитивне сприйняття багатогамності — сприйняття індивідуальних відмінностей учнів як корисного ресурсу, а не проблеми;
- максимально значуща участь в освітньому процесі, а не лише фізична присутність у класі;
- виявлення й усунення бар'єрів (фізичних, інформаційних, інституційних та негативного і упередженого ставлення) [153].

Відповідно до міжнародних документів, діти з особливими потребами — це особи до 18 років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі.

У Законі України «Про освіту» зазначено таке тлумачення термінів:

- «Інклюзивне навчання — система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципі недискримінації, врахуванні багатоманітностей людини, ефективному залученні та включенні до освітнього процесу всіх його учасників»;

- «Інклюзивне освітнє середовище — сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти, урахуваючи їхні потреби та можливості»;
- «Особа з особливими освітніми потребами — особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі для забезпечення її права на освіту» [58].

На основі міжнародних документів і чинного законодавства України можна зробити висновок, що діти з особливими освітніми потребами — це усі категорії дітей, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі для забезпечення їхніх основних прав і свобод, зокрема права на освіту.

У міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування багатьох країн загальноживаним є термін «діти з особливими потребами» («Children with Special Needs»). У цьому термінологічному визначенні передбачено зміщення акцентів з фіксації недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до визнання їхніх особливих потреб [124, с. 11-12].

Таким чином, урахуваючи результати досліджень прояву загальних і спеціальних здібностей у процесі навчання, необхідно розрізняти учнів як за рівнем здібностей, так і за їх структурою, а також за потенційними можливостями розвитку здібностей. Тому неможливо залучати учнів до роботи за здібностями на основі однакових завдань; їм необхідно пропонувати завдання, які відповідають рівню їхніх здібностей і потенційних можливостей.

Отже, на основі вивчення наукових джерел сформульовано авторське тлумачення індивідуалізації інклюзивного навчання. 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.

## **1.2. Психолого-педагогічна характеристика учнів початкової школи з особливими потребами**

Наші спостереження свідчать, що навчання в інклюзивних класах не тільки корисне для дітей з особливими освітніми потребами, але й для інших учнів, членів родин і суспільства в цілому. Як зазначає А. Колупаєва, «Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. У процесі цієї взаємодії діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги» [79, с. 9-10].

Важливим завданням нашого дослідження є характеристика психолого-педагогічних особливостей учнів молодшого шкільного віку та аналіз впливу різних відхилень на ці особливості.

Оскільки в інклюзивному середовищі учні з особливими потребами навчаються разом із звичайними дітьми, треба охарактеризувати типові анатомо-фізіологічні, психічні та психологічні особливості, які притаманні учням молодшого шкільного віку.

Анатомо-фізіологічні особливості охоплюють, діяльність окремих органів організму та їх систем в цілому, функції організму та їх зв'язки між собою. До психологічних особливостей належать психічні процеси (пам'ять, мислення, увага, спостережливість, уява, мовлення). Психічні особливості — це стійкі душевні якості особистості, такі як темперамент, характер і здібності [94, с. 75-82].



## Вікові особливості дітей молодшого шкільного віку

<i>Анатомо-фізіологічні особливості</i>	<i>Психологічні особливості</i>	<i>Психічні особливості</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ріст організму</li> <li>• зміна пропорцій тіла</li> <li>• гнучкість кісткового апарату</li> <li>• розвиток м'язової системи</li> <li>• пластичність нервової системи</li> <li>• розвиток органів чуття</li> </ul>	<p>Функціонування мимовільної і покращення довільної пам'яті; розвиток наочно-образної та словесно-логічної пам'яті</p>	<p>Темперамент:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• діти <i>сангвініки</i>: швидкі, рухливі, енергійні, активні, характерна легка збудливість почуттів, на зауваження реагують спокійно;</li> <li>• діти <i>холерики</i>: енергійна та різка поведінка, сильна реакція на подразники, складне переключення на інший вид діяльності, характерна легка збудливість почуттів, на зауваження часто реагують негативно;</li> <li>• діти <i>флегматики</i>: повільні, спокійні, почуття важко збуджувати, але стійкі й тривалі, у всьому дотримуються порядку і організованості, на зауваження реагують болісно, але не показують цього;</li> <li>• діти <i>меланхоліки</i>: чутливі, вразливі, швидко втомлюються, сором'язливі, малоактивні, важко пристосовуються до нових обставин, невпевнені в своїх силах, почуття виникають швидко, вони міцні і стійкі у часі</li> </ul>
	<p>Домінування конкретно-образного мислення</p>	
	<p>Розвиток довільної уваги, водночас низький рівень її диференційованості</p>	
	<p>Розвиток творчої уяви</p>	
	<p>Розвиток спостережливості</p>	
	<p>Розвиток умінь: аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати</p>	

Пізнавальні психічні процеси учнів початкової школи відзначаються зростанням довільності та керованості його дій і вчинків [142].

Як зазначає Т. Дуткевич: «Сприймання функціонує на рівні впізнавання та називання кольору і форми; спостереження починає функціонувати як

цілеспрямоване сприймання з виділенням значної кількості деталей (цьому сприяє написання учнями творів-описів, творів за картинкою); формується спостережливість як риса особистості» [53, с. 360].

На думку Л. Божович: «Увага молодшого школяра значною мірою мимовільна, але все більшого значення набуває довільна. Учень може зосереджуватись на тому, про що говорить вчитель, показує у підручнику чи на дошці. Водночас, стійкість довільної уваги незначна, і тому вчитель повинен «підключати» мимовільну увагу учня, використовуючи значну кількість наочності» [22, с. 267].

**Мислення** функціонує як наочно-образне та наочно-дійове. Тому учень найкраще виділяє зовнішні ознаки, які лежать в основі його умовиводів та узагальнень. Тому учень краще вирізняє префікси, наприклад, «на» у конкретному значенні («на тарілці»), ніж в абстрактному («напам'ять») [53, с. 360].

На початку навчання у молодших школярів активно *формується теоретичне мислення*, що відокремлюється від сприймання і спирається на розвиток рефлексійних механізмів психіки. За останніми експериментальними дослідженнями В. Давидова та С. Максименка доведено: «в розвитку мислення молодших школярів є невикористані резерви, які полягають у тому, що спеціально побудоване навчання (його називають розвивальним) забезпечує ефективне здійснення учнями переходів не тільки від конкретного до абстрактного, а й від абстрактного до конкретного» [137, с. 53].

На основі процесів аналізу і синтезу в учнів початкової школи формуються складніші мисленнєві дії: класифікації, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації.

У дослідженнях Л. Прохоренко зазначено: «Учні класифікують предмети за кількома спільними ознаками. Геометричні тіла вміють згрупувати за формою, розміром, кольором: кубики червоні маленькі, кубики червоні великі, кулі сині маленькі, кулі червоні великі тощо. У молодших школярів виникає здатність при класифікації орієнтуватись на внутрішні спільні ознаки, а не

тільки на зовнішні. Так, вони вміють утворити групи слів за ознакою їх приналежності до частин мови: дієслова, іменники тощо» [137, с. 54-55].

Під час узагальнення молодші школярі все більшою мірою орієнтуються на суттєві спільні ознаки. Вони об'єднують в одну групу задачі з різними конкретними умовами: додавання яблук, ящиків, олівців тощо. Під впливом вимог навчальної діяльності поступово вдосконалюються і способи узагальнення, від переважно наочно-мовних діти переходять до уявно-мовних, а згодом і до понятійно-мовних способів. Відповідно змінюються й результати узагальнення [137, с. 55].

Молодшим школярам особливо вдаються завдання на порівняння предметів, гірше — на порівняння абстрактного матеріалу (процесів, явищ). Загалом навчання учнів початкової школи умінню порівнювати покращує їхню аналітико-синтетичну діяльність.

Як зазначає Л. Прохоренко: «Абстрагування дає змогу дітям відокремлювати властивості від його носія — конкретного предмета. На основі здатності до абстрагування учні засвоюють перші наукові поняття. Так, учні усвідомлюють, що іменниками треба називати слова на позначення предметів, а дієсловами — дій та станів» [137, с. 55].

Розвивається і зворотна до абстрагування операція — конкретизація, яка відображена у завданнях, які вимагають наведення прикладів до даного загального твердження за схемою «Овочі ростуть на городі. Наприклад, ...» [137, с. 55].

На думку М. Шардакова: «Достатній розвиток операцій абстрагування і конкретизації, узагальнення та класифікації слугує основою індуктивних та дедуктивних умовиводів. Більш доступними для молодших школярів є індуктивні висновки, які проявляються у здатності учня на основі своїх спостережень зробити певне узагальнення, змістовність та істинність яких залежить від нагромадженого дітьми досвіду». Так, учитель може організувати на уроці спостереження учнів за написанням частки «не» із різними словами, а потім запитати дітей, до якої частини мови належать слова, з якими «не»

пишемо окремо. Діти самостійно роблять висновок: «не» з дієсловами пишуть окремо». Водночас формуються і дедуктивні умовиводи, які є основою теоретичного мислення. У молодшого школяра дедуктивні умовиводи значною мірою спираються на чуттєвий досвід, а також на індуктивні умовиводи. Якщо учень узагальнив часткові випадки у правилі (індуктивний умовивід), то йому легше визначити конкретні умови, коли це правило потрібно застосувати (дедуктивний умовивід) [53, с. 362-363].

На думку Т. Дуткевич: «Пам'ять молодших школярів поряд із мисленням відіграє важливу роль у засвоєнні навчального матеріалу, оволодінні новим соціальним досвідом: знаннями, уміннями, навичками. Відбувається зміна співвідношення між різними видами пам'яті порівняно з дошкільним віком. Зростає значення довільної й словесно-логічної пам'яті» [53, с. 363].

Значний обсяг навчального матеріалу, який чимдалі зростає, зумовлює розширення використання довільного запам'ятовування, під час якого молодші школярі починають оволодівати прийомами запам'ятовування (мнемонічними прийомами): використовують асоціативні зв'язки, план, опорні схеми, малюнки, повторення тощо. Спочатку вчитель знайомить їх з цими прийомами, разом з учнями складає план, опорну схему. Обов'язковість і систематичність навчального процесу ставить перед учнем завдання довільно відтворювати матеріал [53, с. 363].

Учні, оволодіваючи досконалішими мнемонічними прийомами, запам'ятовують навчальний матеріал більш міцно і точно.

На думку Т. Дуткевич: «Підвищується точність впізнавання запам'ятованих об'єктів. До того ж спостерігають і якісні зміни у цих процесах. Так, першокласники, впізнаючи об'єкти, більше спираються на їх родові, загальні ознаки, а вже третьокласники більшою мірою зорієнтовані на аналіз, виділення в об'єктах специфічних видових та індивідуальних ознак» [53, с. 363].

«У молодшому шкільному віці виникає загроза неправильного використання пам'яті, яка особливо негативно позначається на подальших етапах навчання. Намагаючись запам'ятати якомога більший обсяг матеріалу,

учень послаблює роботу над його осмисленням, спирається на механічне запам'ятовування. Вчителю потрібно забезпечити усвідомлення і виконання дітьми правила: запам'ятовувати тільки після того, як зрозумів. У процесі осмислення матеріалу, відбувається мимовільне запам'ятовування, яке зберігає своє важливе значення» [53, с. 363].

Основою розвитку словесно-логічної пам'яті є розуміння навчального матеріалу, як новоутворення психіки молодшого школяра, що тісно пов'язане із теоретичним мисленням [137].

**Мовлення.** У сучасній системі навчання передбачено широке використовувати спілкування вчителя з учнями за допомогою мови, це ставить високі вимоги до розвитку мовлення молодших школярів: говоріння і слухання; монологічне мовлення, писемне, внутрішнє. Розвиваються такі сторони мовлення, як говоріння і слухання; види мовлення — монологічне, писемне, внутрішнє. У всіх проявах розвитку мовлення учня містяться ознаки зростання його довільності [53, с. 364].

«Слухання нерозривно пов'язане із розумінням почутого. Щоб полегшити цей процес, вчитель повинен постійно зберігати зворотній зв'язок із класом, контролювати, як діти сприймають його слова. Для цього широке використання знаходить навчальний діалог. Завдяки слуханню розширюється запас пасивної лексики» [53, с. 364].

Як у процесі діалогів, так і у зв'язних відповідях на уроках, які наближені до монологу, розвивається говоріння учнів. «Навчальний матеріал з різних предметів містить свою спеціальну термінологію, засвоєнням якої учні збагачують свій словник. На початок шкільного періоду розвитку молодші школярі вже володіють певним словниковим запасом і мовною граматиною. Учень свідомо ставитись до свого говоріння, задумується над правильною побудовою висловлювання, підбирає відповідну форму слова» [53, с. 364].

«Важливим надбанням молодшого школяра є оволодіння писемним мовленням, яке пов'язане із засвоєнням читання. Писемне мовлення — найбільш довільний вид мовлення, вимагає від учня неабияких зусиль,

пов'язаних із складною аналітико-синтетичною діяльністю щодо співвіднесеності слів з їх значеннями, встановлення зв'язків між словами тощо. У процесі оволодіння читанням та писемним мовленням дитина молодшого шкільного віку поповнює свій словниковий запас, урізноманітнює функції мовлення, удосконалює його синтаксичну структуру тощо» [53, с. 364].

Читання мовчки стимулює розвиток внутрішнього мовлення, яке має важливі функції мислення та планування: збільшується кількість слів і речень у письмових роботах, зростає швидкість письма, підвищується його якість на основі засвоєння правил граматики [53, с. 364].

Як стверджує Т. Дуткевич: «Уява молодшого школяра розвивається у напрямі зростання її керованості, реалістичності, втілюваності. Репродуктивна уява відіграє важливу роль у розумінні навчального матеріалу, особливо при відсутності унаочнення. Образи уяви слугують тими опорами, на яких ґрунтується мислення дитини. Водночас ці образи досить конкретні і можуть утруднювати процес узагальнення. Так, вислів «легка рука» викликає образ висохлої, тонкої руки» [53, с. 364-365].

Чуттєвий досвід учня розширюється та інтенсивно формується творча уява під час виконання завдань на малювання за задумом, написання творів чи складання усних оповідань, казок. Від випадкового комбінування уявлень молодших школярів поступово переходять до логічно обґрунтованої побудови нових образів.

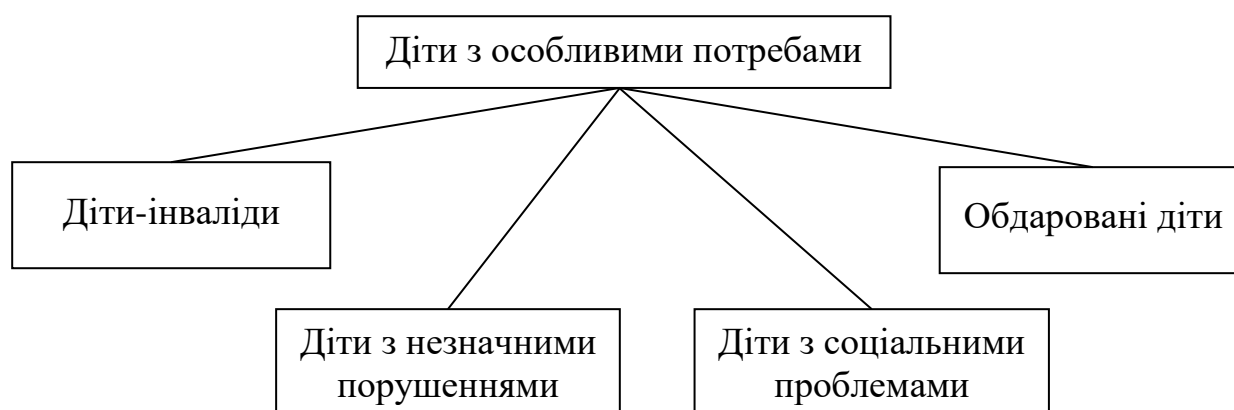
«В початковій школі в учня активно формується теоретичне мислення, внутрішній план дій та рефлексія. Розвивальне навчання спрямоване на підвищення можливостей у розвитку мислення учнів; зростає значення довільної й словесно-логічної пам'яті; розвиваються різні сторони мовлення (говоріння і слухання) та його види (монологічне, писемне, внутрішнє); уява молодшого школяра розвивається у напрямі зростання її керованості, реалістичності, втілюваності. Отже, пізнавальні психічні процеси молодшого школяра відзначаються зростанням довільності та регульованості» [53, с. 365].

Аналізуючи різні класифікації дітей з особливими потребами, ми, насамперед, взяли за основу Постанову Кабінету Міністрів України від 14 листопада 2018 р. № 952, у якій чітко зазначено категорії дітей з особливими освітніми потребами [135]. Згідно цієї Постанови до категорій осіб з особливими освітніми потребами, які потребують додаткової підтримки під час освітнього процесу, належать:

- особи з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарата; хворобами нервової системи; затримкою психічного розвитку, інтелектуальними порушеннями, складними порушеннями мовлення (у тому числі з дислексією);
- іншими складними порушеннями розвитку (у тому числі з розладами спектру аутизму);
- особи, яким встановлено електрокардіо-стимулятор або інший електронний імплантат чи пристрій;
- особи, які мають захворювання, що можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначені МОН спільно з МОЗ;
- особи, які мають захворювання, що потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом;
- особи, які потребують відновлення стану здоров'я у закладах загальної середньої освіти санаторного типу;
- особи, які опинились у складних життєвих обставинах, влаштовані до дитячих будинків сімейного типу, соціально-реабілітаційних центрів, перебувають у школах соціальної реабілітації;
- особи, які проживають на тимчасово окупованій території, або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють своїх повноважень, або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення;
- особи, які мають статус внутрішньо переміщених;

- діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту;
- особи, які здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів;
- особи, які здобувають(ли) повну загальну середню освіту мовою, що не належить до слов'янської групи мов, або базову чи профільну середню освіту — мовою корінних народів (особи з особливими мовними освітніми потребами) [135].

Наведені вище категорії дітей можна зіставити з класифікацією А. Колупаєвої, яка виокремлює 4 категорії дітей з особливими потребами: діти-інваліди, діти з незначними порушеннями здоров'я, діти з соціальними проблемами, обдаровані діти (див. рис. 1.4) [124, с. 11-12].



**Рис. 1.4. Категорії дітей з особливими потребами (за А. Колупаєвою)**

Перша категорія — це діти-інваліди. Розрізняють 5 категорій інвалідів із наступними порушеннями:

- а) фізичні недоліки, а саме порушення опорно-рухового апарату;
- б) порушення інтелекту і психічні захворювання;
- в) порушення функцій слуху (глухі та слабочуючі);
- г) порушення функцій зору (сліпі та слабозорі);
- г) порушення роботи внутрішніх органів, тобто інваліди по «загальному» захворюванню (цукровий діабет, бронхіальна астма, онкозахворювання та інше) [79, с. 37].



Як зазначає А. Колупаєва: «Серед порушень опорно-рухового апарату виділяють:

- захворювання нервової системи: дитячий церебральний параліч; поліомієліт;

- вроджені патології опорно-рухового апарату: вроджений вивих стегна, кривошия, клишоногість та інші деформації стоп; аномалії розвитку хребта (сколіоз); недорозвиток і дефекти кінцівок: аномалії розвитку пальців кисті; артрогрипоз (природжене каліцтво);

- набуті захворювання та ураження опорно-рухового апарату: травматичні ушкодження спинного мозку і кінцівок; поліартрит; захворювання скелета (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт); системні захворювання скелету (хондродитрофія, рахіт). У всіх цих дітей провідним порушенням є недорозвиток, порушення або втрата рухових функцій. Домінантами серед цих розладів є дитячий церебральний параліч (близько 90 %). Для пристосування соціального середовища необхідно підготувати вчителів та учнів школи, класу до сприйняття ними дитини з такими порушеннями як звичайного учня» [79, с. 46].

Часто для дітей молодшого шкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату характерна слабка пізнавальна активність, яка частково обумовлена недостатністю комунікаційних функцій. Особливо актуальна ця проблема в молодшому шкільному віці, оскільки фізичні та мовленнєві дефекти перешкоджають учням з обмеженими можливостями повноцінно спілкуватися з однолітками. На думку Т. Скрипник: «У розвитку особистості дитини з обмеженими можливостями є два типи перешкод. Перший тип — це певні фізичні, фізіологічні чи психічні розлади дитини, другий — вторинні такі явища, як власна неповноцінність, відчуженість». Б. Паригін виділяє два види соціально-психологічних бар'єрів: «1) внутрішні бар'єри особистості, які пов'язані з такими утвореннями, як норми, установки, цінності, а також з особистісними особливостями — ригідність, конформність і таке інше;

2) бар'єри, причина яких — поза особистістю: незрозуміння з боку іншої людини, дефіцит інформації і т. ін.» [27, с. 73].

Насамперед для таких дітей необхідне спеціальне обладнання класу та школи, оскільки у них збіднена координація рухів. Щодо навчальної діяльності, то вчителю потрібно зосередити увагу на сильних сторонах учня, подавати навчальний матеріал невеликими частинами, підтримувати позитивну мотивацію до навчання, сповільнювати темп навчання, підбирати посильні для учня завдання та урізноманітнювати їх.

У дослідженнях А. Колупаєвої: «Затримка психічного розвитку може зумовлюватися багатьма чинниками. Зокрема, це: спадкова схильність, порушення функціонування мозку в період внутрішньоутробного розвитку, пологові ускладнення, хронічні й тривалі захворювання в ранньому дитинстві, невідповідні умови виховання тощо. Залежно від цих факторів виділяють різні форми затримки:

- конституціонального та соматогенного походження — дитина мініатюрна і зовні тендітна, структура її емоційно-вольової сфери відповідна більш ранньому вікові, часті хвороби знижують вимогливість батьків, загальна слабкість організму знижує продуктивність її пам'яті, уваги, працездатності, гальмує розвиток пізнавальної діяльності;
- психогенного походження — зумовлена невідповідними умовами виховання (надмірна опіка чи недостатнє піклування про дитину). Розвиток затримується внаслідок обмеження комплексу подразнень, інформації, що надходить з довкілля;
- церебрально-органічного походження — найстійкіша і найскладніша, зумовлена ураженням головного мозку дитини внаслідок патологічних впливів (переважно у другій половині вагітності). Характеризується зниженою навчаюваністю з огляду на низький рівень розумового розвитку і проявляється у труднощах засвоєння навчального матеріалу, відсутністю пізнавального інтересу та мотивації навчання [79, с. 40-41].

Значна частина дітей із затримкою психічного розвитку, отримавши своєчасну корекційну допомогу, засвоює програмовий матеріал і «вирівнюється» по закінченні початкової школи. Водночас чимало учнів і в наступні роки шкільного навчання потребують особливих умов організації педагогічного процесу через значні труднощі у засвоєнні навчального матеріалу [79, с. 41].

Під час порушень інтелектуального розвитку дитини спостерігається несформованість пізнавальної діяльності, що зумовлена дефектами мови і виявляється в обмеженні активного словника порівняно з пасивним. Механічна пам'ять задовільна порівняно зі смисловою пам'яттю. Недостатність розвитку мови, емоцій, пам'яті обумовлена недорозвиненням мислення. Несформованість пізнавальної діяльності призводить до специфічних порушень вольової сфери особистості в цілому. Особливістю емоційної сфери є низький рівень диференційованих емоцій [27, с. 86]. Ураховуючи ці особливості вчителю треба правильно організовувати навчальний процес: поділ складного матеріалу на прості частини, збільшення часу на сприймання та усвідомлення інструкції, сповільненість темпу викладу матеріалу, використання наочності з небагатьма об'єктами, керівництво кожною дією школяра, чітке планування навчального матеріалу, залучення максимальної кількості аналізаторів.

Поняття «порушення слуху» часто використовують для опису широкого діапазону розладів, пов'язаних зі зниженням слуху, що містить і глухоту. Шість із 1000 новонароджених дітей мають порушення слуху, в одного із шести фіксують глухоту.

Пологові травми, інфекційні захворювання, отити, запалення, наслідки вживання певних медичних препаратів тощо є поширені причини зниження слуху.

Як вважає А. Колупаєва: «Глухота визначається як цілковита відсутність слуху або його значне зниження, внаслідок якого сприймання та розпізнавання усного мовлення неможливе. Порівняно з глухими, діти зі зниженим слухом (слабочуючі) мають слух, який з допомогою аудіопідсилювальної апаратури дає

змогу сприймати мовлення тих, хто їх оточує та самостійно опанувати мовлення (хоч і певною мірою спотворено). Загалом, дітей, які мають втрату слуху від 15 до 75 дБ вважаються слабочуючими, вище ніж 90 дБ — вважають глухими (за педагогічною класифікацією). За статистичними даними близько 10-12 % населення має той чи інший ступінь зниження слуху» [79, с. 44].

У молодших школярів з порушеним слухом формується мовленнєве спілкування та розвивається мовленнєвий слух, що дає їм можливість достатньо успішно навчатися у звичайних школах, отримувати вищу та професійну освіту. Також зниження слуху можна компенсувати слуховими апаратами та кохлеарними імплантами.

У психічному розвитку учнів з порушеним слухом Н. Пахомова і М. Кононова виділяють дві характерні закономірності. Перша з них полягає в тому, що через порушення слуху обсяг зовнішніх впливів на глуху дитину обмежений, взаємодія із середовищем збіднена, спілкування з людьми ускладнене, водночас як необхідною умовою успішного психічного розвитку всякої дитини є значне зростання кількості, розмаїтості й складності зовнішніх впливів. Унаслідок цього психічна діяльність такої дитини спрощується, реакції на зовнішні впливи стають менш складними й різноманітними, система міжфункціональної взаємодії змінена. Друга закономірність — відмінності в темпі психічного розвитку в дітей з порушеннями слуху порівняно з дітьми, які нормально чують. Шлях психічного розвитку дитини з порушеним слухом здійснюється у такий спосіб: відмінність в психічній діяльності між дитиною, яка чує, й глухою дитиною, незначні на початкових етапах онтогенезу, потім зростають упродовж наступного часу. Так відбувається до певного етапу, коли внаслідок систематичного сурдопедагогічного впливу розходження зменшуються. Що кращі умови, то швидше й значніше зближується розвиток дитини з порушеним слухом з розвитком молодшого школяра, який нормально чує [125]. Серйозне порушення слуху, значною мірою впливає на обробку мовної інформації через слухання, оскільки дитина не може повною мірою оволодіти нею, що сильно впливає на успішність дитини [149, с. 23-26]. Часто у

таких дітей спостерігається дисбаланс наочно-образного й словесно-логічного мислення (домінує перше); письмова мова в обох формах — імпресивній (читання) і експресивній (письмо) — відіграє більшу роль порівняно з усною, тому організовуючи навчальну діяльність таких дітей, треба задіювати передусім зорові аналізатори.

Сьогодні в Україні діти з порушенням зору посідають перше місце серед інших розладів. До цієї групи належать сліпі (близько 10 %) та слабозорі (діти зі зниженим зором). «Сліпими вважають особи, у яких повністю відсутні зорові відчуття або ж ті, котрі мають лише незначну частку світловідчуттів (гострота зору до 0,004). Слабозорими — ті, хто має значне зниження зору (в межах від 0,05 до 0,2 під час використання коригувальних окулярів)» [79, с. 42].

Як зазначає А. Колупаєва: «Основною причиною зниження гостроти зору є вроджені захворювання або аномалії очей (70 % випадків). Фактори, що спричинюють аномалії очей надзвичайно різноманітні. Серед ендогенних (внутрішніх) — спадковість, гормональні порушення у матері та плоду, резус-несумісність, вік батьків, порушення обміну речовин тощо. До ендогенних (зовнішніх) факторів можна віднести різноманітні інтоксикації, інфекційні та вірусні захворювання та ін.» [79, с. 42].

«Серед поширених розладів органів зору — мікрофтальм, анофтальм, катаракта, глаукома, атрофія зорового нерва, дегенерація сітківки, астигматизм, короткозорість, далекозорість і т. ін.» [79, с. 42].

Зниження гостроти зору, звуження поля зору, порушення просторового зору — порушення зорової функції, що сприяє захворюванню очей.

«Унаслідок неповного чи спотвореного сприйняття довкілля уявлення таких молодших школярів певною мірою збіднені, фрагментарні, одержана інформація погано запам'ятовується. Учні відчувають труднощі під час читання, письма, виконання практичних робіт; швидко стомлюються, що зумовлює зниження розумової та фізичної працездатності. Тому вони потребують дозованого зорового навантаження та охоронного режиму під час організації навчального процесу» [79, с. 42].

Скоординована робота педагогів, шкільного лікаря, офтальмолога та батьків, які повинні контролювати допустимі фізичні та зорові навантаження, може змінювати зір учня (відповідно змінюватимуться офтальмологічні рекомендації).

Учені визначають особливості психічного розвитку сліпої або слабозорої дитини так: по-перше, низка психічних процесів (відчуття, сприйняття) прямо залежать від глибини дефекту, а на деякі психічні функції (кольоровідчуття, швидкість сприйняття та ін.) впливає також і характер патології; по-друге «психічні процеси й стани, на які порушення зору здійснюють опосередкований вплив (наприклад, мислення, розвиток якого до певного моменту залежить від порушень у сфері сприйняття та уявлення); по-третє, є такі структурні компоненти психіки, які ні від глибини дефекту, ні від характеру патології зору є незалежними (світогляд, переконання, темперамент, за винятком його зовнішніх проявів, моральні риси характеру і таке інше)» [27, с. 93]. У процесі застосування загальних методик для слабозорих дітей необхідна адаптація їх процедури проведення: збільшення часу на виконання завдань, через труднощі сприймання, координації рухів рук і очей необхідний тактильний контроль з об'єктами вивчення; у пред'явленні завдань повинен домінувати вербальний спосіб, точні словесні інструкції; тривалість зорової роботи не повинна перевищувати 15 хвилин. Окрім цього, для таких дітей повинні організовуватись спеціальні корекційні заняття.

Охарактеризуємо психологічні особливості молодших школярів з порушеннями роботи внутрішніх органів (цукровий діабет, онкологічні захворювання та бронхіальна астма).

«Діабет нерідко супроводжується астеничною симптоматикою у вигляді підвищеної стомлюваності, зниження працездатності, порушень сну, головного болю, емоційної лабільності. Характерна підвищена збудливість і виснаженість нервових процесів, ослаблення активної уваги, зниження пам'яті на поточні події, підвищена лабільність вегетативної нервової системи, нав'язливі сумніви, нав'язливі спогади, нав'язливий страх, дратівливість, що переходить у

пригніченість і тривожність із фіксацією на дрібних образах, відволікання. Поєднання деякої егоцентричності й підвищеної самооцінки з великою емоційністю в багатьох хворих було досить суттєвою основою багатьох психотравмувальних переживань. Хворі на цукровий діабет мають також схильність застрягати на різних емоційних конфліктах, мають підвищену тривожність і боязкість, що не супроводжується посиленою руховою активністю, некритичність, норовливість, упертість, деяку інтелектуальну негнучкість. Нерідко хворі стають млявими, пригніченими» [27, с. 97-98].

Г. Кожарська, Н. Колмановська, Ж. Смірнова, Г. Цейтлін вказують на те, що психологічний статус дітей характеризується численними страхами, високим рівнем тривожності, почуттям провини, нерідко підвищеною агресією й аутоагресією, елементами посттравматичного синдрому. Крім того, в них порушені комунікативні функції у зв'язку з дефіцитом спілкування зі здоровими однолітками, має місце певна педагогічна занедбаність, девіантність поведінки. В 10 % дітей шкільний вік відстає від паспортного, але й у тих, хто формально не відстав від своїх однолітків у навчанні, виявляється дефіцит знань, умінь, навичок [27, с. 129].

На думку, Д. Ісаєва: «Більшості хворих на бронхіальну астму (83 %), яка протікає у важкій або середньо-важкій формі, спостерігають зміни особистості, невропатичні прояви: підвищена чутливість, збудливість, тривожність, лякливність, дратівливість, швидка зміна настрою. Більш виражені ці риси у дівчат, які хворі на важку форму бронхіальної астми, а також у тих, хто хворіє понад п'ять років та чітко усвідомлює своє захворювання. Більшості хворим властиві істероїдні риси особистості: демонстративна поведінка, прагнення завойовувати увагу, негайно одержати бажане, прагнення досягти успіху, переоцінка власної особистості, вразливість та бурхлива емоційність. Значно меншій кількості дітей властиві часті депресії, у них легко виникають приступи зниженого настрою» [27, с. 85].

Друга категорія дітей — це діти з незначними порушеннями. До цієї категорії належать діти з такими ж порушеннями, як і до першої, але ці

порушення проявляються в легкій формі, а саме: діти, які мають труднощі у навчанні, діти з гіперактивністю та дефіцитом уваги та діти з раннім дитячим аутизмом.

«Друга категорія дітей з особливими потребами — діти, які мають труднощі у навчанні. Серед причин навчальних труднощів домінують окремі порушення психофізичного розвитку. Труднощі у навчанні пов'язані з функціональними обмеженнями слуху, мовлення, академічних здібностей, научуваності, уваги, координації, сприйняття та переробки інформації, гнучкості мислення та ін. Учні, які мають такі проблеми відчувають труднощі запам'ятовування та відтворення інформації з пам'яті, концентрації уваги, застосування набутих знань, умінь та навичок тощо [36, с. 40-41].

Розглянемо окремі випадки, використовуючи класифікацію та термінологію, усталені в Україні. До таких порушень належать:

- дислалія (порушення звуковимови);
- порушення голосу (дисфонія та афонія);
- ринолалія (порушення звуковимови і тембру голосу, пов'язане з вродженим дефектом будови артикуляційного апарату);
- дизартрія (порушення звуковимови та мелодико-інтонаційної сторони мовлення, зумовлені недостатністю іннервації м'язів артикуляційного апарату);
- заїкання;
- алалія (відсутність або недорозвиток мовлення у дітей, зумовлене органічним ураженням головного мозку);
- афазія (повна або часткова втрата мовлення, спричинена органічним локальним ураженням головного мозку);
- загальний недорозвиток мовлення;
- порушення письма (дисграфія) та читання (дислексія)» [36, с. 7-11].

Такі порушення усувають переважно в дошкільному та молодшому шкільному віці. Однак є випадки, коли і в середніх та старших класах ці розлади не усунуто.



Як зазначає О. Гаяш: «Учні з мовленнєвими порушеннями мають функціональні або органічні відхилення у стані центральної нервової системи. Вони часто скаржаться на головні болі, нудоту, запаморочення. У багатьох дітей спостерігаються порушення рівноваги, координації рухів, недиференційованість рухів пальців рук та артикуляційних рухів. Під час навчання вони швидко виснажуються, втомлюються. Їм притаманні дратівливість, збудливість, емоційна нестійкість. У них спостерігається нестійкість уваги і пам'яті, низький рівень контролю за власною діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька розумова працездатність; часто виникають невротичні реакції на зауваження, низьку оцінку чи несхвальні висловлювання вчителя чи дітей» [36, с. 7-11].

Допомога таким учням має бути комплексною і здійснюватися групою фахівців: логопедом, невропатологом, психологом та педагогом. Ефективність їх роботи залежить від вибору оптимальних методів, форм й темпу навчання.

«Один із вказаних розладів мовлення, притаманний за різними даними 3-5 — 8-15 % дітей та 4-5 % дорослих. Причини цього стану досі вивчають. Серед факторів, що спричинюють його, можна виділити спадкові та соматичні порушення (соматичний — від грец. — тіло, тілесний — у медичній практиці використовується для визначення явищ, які пов'язані з тілом, на відміну від явищ психічного характеру. Хвороби за цією ознакою поділяють на соматичні та психічні). У таких дітей спостерігається комплекс клінічних, фізіологічних, психологічних і біохімічних змін, іноді окремі мінімальні мозкові дисфункції (збірна група різних патологічних станів, які проявляються у комбінованих порушеннях сприймання, моторики, уваги) тощо. Водночас, такий стан може нагадувати низку інших порушень: неврози, затримку психічного розвитку, аутизм, деякі психічні розлади та ін. Іноді гіперактивність з дефіцитом уваги важко відмежувати від нормального розвитку з характерною для певного віку руховою активністю, від особливостей темпераменту окремих дітей. Зазвичай цей стан частіше спостерігається у хлопчиків. Серед характерних ознак гіперактивності з дефіцитом уваги можна виділити надмірну активність,

порушення уваги, імпульсивність у соціальній поведінці, проблеми у стосунках з тими, хто оточує, порушення поведінки, труднощі у навчанні, низьку академічну успішність, низьку самооцінку тощо» [79, с. 49].

Вчитель, виявивши ознаки гіперактивності із дефіцитом уваги, має залучити до команди, окрім відповідних фахівців та батьків, застосувати медикаментозне лікування. У спілкуванні з учнем всі члени команди повинні дотримуватися виробленої спільної стратегії поведінки. Важливі також сімейні психологічні тренінги, які зменшать ймовірність конфліктів у соціальній взаємодії з молодшими школярами, сформуують у батьків навички позитивного спілкування, знизять рівень стресу в сім'ї.

Вразливість, боязкість, лякливість, емоційні порушення (депресії), незначні — все це обмежує товариськість молодших школярів.

Характеристика особливостей мало контактних дітей:

1) невміння організовувати спільну гру та встановлювати дружні стосунки з однолітками;

2) відсутність чуйності до людей, байдужість до проявів любові, фізичного контакту;

3) уникнення емоційних прихильностей, негативістичні реакції на прохання;

4) недостатність очного контакту і мімічного реагування;

5) підвищений рівень тривоги від контакту з іншими людьми [79, с. 50].

«Ці особливості можуть бути спричинені специфічним психічним захворюванням — ранній дитячий аутизм. Частота прояву хвороби 1 : 800 дітей. Ранній дитячий аутизм часто плутають з дитячою шизофренією (спільні ознаки: фантазії, мутизм). Причиною аутичних проявів можуть бути холодність та відчуженість матері зі слабкою емоційною прихильністю до дитини, недостатнє заохочення, тривала депривація (відсутність матері). У внутріутробному періоді причинами виникнення аутизму можуть бути краснуха, кисневе голодування» [79, с. 50-51].

«Низка особливостей дітей із синдромом раннього дитячого аутизму:

- 1) нерухомий або «наскрізний» погляд;
- 2) не любить фізичний контакт, уникає обіймів;
- 3) неадекватна реакція на нове;
- 4) відсутність контакту з однолітками (не спілкується, спроби втекти);
- 5) любить іграшки звукові і ті, що рухаються;
- 6) агресія до тварин, дітей, аутоагресія;
- 7) затримка навичок жування, самообслуговування;
- 8) відмова від спілкування, ехолалії, мова про себе в 3-ій особі: «Оленка не може поїсти»» [79, с. 51].

Організуючи допомогу дитині з аутизмом, треба започаткувати заняття з психологом, забезпечувати дитину увагою і любов'ю, привчати до тактильності, різної міміки, формувати почуття безпеки, самостійності, сприймання музики, віршів, до складання пазлів.

Третя категорія дітей — це діти з соціальними проблемами. За даними благодійного фонду UWCF до них належать такі категорії:

- 1) діти-переселенці;
- 2) діти сироти;
- 3) діти з неблагополучних та малозабезпечених сімей;
- 4) діти хворі на алкоголізм та наркоманію;
- 5) діти, які постраждали внаслідок насильства у сім'ї;
- 6) діти, які перебувають у місцях відбування покарання;
- 7) діти, які стали жертвами зґвалтування;
- 8) ВІЛ-інфіковані діти;
- 9) безпритульні діти;
- 10) діти щодо яких було вчинено злочин [241].

Характеризуючи третю категорію дітей з особливими потребами, а саме дітей з соціальними проблемами, ми виокремили психологічні характеристики, які їм притаманні.

Клініко-психологічне дослідження дітей із родин переселенців виявило такі групи симптомів: тілесні (затиснення і малорухливість як прояв

«застигання», маскоподібне амімічне обличчя), афективні (плаксивість, дратівливість, примхливість) і астеничні прояви (стомлюваність, порушення сну, неуважність, зниження успішності, мотивації навчання), симптоми ізоляції та регресу, реакцію здригування на різкий звук.

Психосоматичні симптоми виявляються у 100 % дітей: серед них — головні болі (100 %), тахікардія (6,6 %), нудота, біль у животі, енурез (6,6 % дітей віком 6-8 років). Частота інших симптомів є різною у дітей різного віку: мовні порушення, а саме затримка вимовляння, відзначено у дітей трирічного віку, логоневроз — у дітей 6-7 річного віку, рухове розгальмування характерне для дітей 5-6 років, симптоми ізоляції — апатія, замкненість — у підлітків 10-14 років, тики й голосові нав'язливості — у дошкільнят і дітей молодшого шкільного віку [38].

Як стверджує І. Манохіна: «У дітей-сиріт спостерігається зниження пізнавальної активності, обмеженість кругозору, викривлення спогадів про себе у минулому. Дітям цієї категорії властива крайня ситуативність розумових дій, яка визначається або предметним оточенням, або прямими вказівками дорослого, нерозвинена уява, відсутність пізнавальної ініціативи і цілеспрямованості. Такі діти не вмюють фантазувати, мріяти, їхні бажання обмежені сьогоденними потребами. Водночас спостерігається низка негативних рис характеру: замкнутість, заздрість, недовіра, впертість, егоїзм, агресивність. Звичайно, особливості психічного розвитку цієї категорії дітей проявляються в різних вікових групах по-різному. Розвиток таких дітей зазвичай багато в чому визначається тим, у якому віці вони набули статусу сирітства. Що раніше дитина залишилася без батьків, то більше позначаються на її особистісному розвитку наслідки сирітства. Для дітей молодшого шкільного віку характерні такі особливості: специфічні відхилення у розвитку інтелектуальної та мотиваційної сфер, нерозвинена здатність до саморегуляції, планування своїх дій, відставання в оволодінні навичками читання й письма, байдуже ставлення до тих, хто оточує, відсутність адекватного ставлення учня до вчителя» [111, с. 83].

Насилля над молодшими школярами часто пов'язане з характером сімейних взаємин та особливостями сім'ї, на тлі яких виховується дитина. Встановлено, що найвищий рівень деструкції жорстокого ставлення до дітей та нехтування їхніми життєвими потребами спостерігається у неблагополучних сім'ях.

Сімейне насилля виникає внаслідок порушень функціонування пізнавальної сфери учнів, апетиту, сну, соматичних розладів, які зумовлюють порушення поведінки — агресивність, девіантність, схильність до тютюнопаління, ранньої алкоголізації, наркотизації, суїцидності.

Встановлено, що «насилля над дитиною існує в усіх типах неблагополучних сімей, оскільки всі вони так чи інакше у своїй життєдіяльності піддаються негативному впливу нестабільної економічної системи країни. Однак у малозабезпечених сім'ях насилля щодо дітей існує частіше, ніж в родинях із стабільними матеріальними статками» [191].

Характеризуючи молодших школярів з соціальними проблемами, в United World Cultures Foundation зазначається: «що ці діти живуть в умовах постійного стресу, а це зумовлює такі особливості їхнього психічного розвитку:

- **поведінкові розлади:** дитина виходить за межі моральних і соціальних норм, починаючи від звичайнісіньких бійок з однолітками і закінчуючи вираженою асоціальністю: крадіжками, залежною поведінкою, безконтрольністю, жорстокістю тощо;

- **тривожні стани та проблеми емоційно-вольової саморегуляції:** занижена самооцінка, труднощі у взаємодії з однолітками невротичні стани, фобії, неадекватність самооцінки, тривожні розлади. До того ж часто ці проблеми виникають не поодиночі, а поєднуються між собою в однієї дитини;

- **проблеми з навчанням:** відсутність навчальної мотивації, низька успішність, труднощі у виконанні домашніх завдань. Зазначимо, що йдеться про дітей, інтелектуальний розвиток яких відповідний їхньому віку. Певна «загальмованість», коли йдеться про виконання уроків при відносній жвавості

дитини; відсутність будь-якого інтересу до навчання; заперечливо-негативне ставлення до навчання; незначущість уроків;

- **депресивні стани:** власне депресивні стани, суїцидальна поведінка та стан ціннісної кризи;

- **проблеми взаємодії дітей та батьків:** міжособистісна дистантність між дітьми та батьками, конфронтаційні відносини, порушення емоційного сприйняття один одного» [241].

Четверта категорія дітей — обдаровані діти. Вітчизняними психологами розроблено класифікацію дитячої обдарованості, яка містить чотири основні види:

- загальна обдарованість (торкається психічного життя дитини);
- спеціальна обдарованість (проявляється в якій-небудь сфері діяльності: музичній, фізичній тощо);
- актуальна чи неприхована обдарованість (показники успішності, яка є в наявності);
- потенційна чи прихована (показники можливої реалізації здібностей за дотримання певних умов) [19].

Як зазначає Т. Бобрикова, до учнів з особливими потребами належать також обдаровані діти. Ці діти виявляють випереджувальний розвиток сприймання та пізнання, володіють живою уявою, використовують елементи гри у розв'язанні задач, характеризуються творчістю, винахідливістю і багатою фантазією. Одночасно з цим у них недостатній емоційний баланс, характерні надмірні страхи та вразливість. Часто в обдарованих молодших школярів формується негативне самоусвідомлення, виникають труднощі у спілкуванні з однолітками. Обдарованих дітей відрізняє здатність класифікувати і категоризувати інформацію та досвід, уміння широко користуватися накопиченими знаннями. Маленькі «вундеркінди» із задоволенням читають словники та енциклопедії. Обдарованих дітей відрізняють такі якості, як висока вимогливість до себе, до інших людей, критичність розуму, вразливість, негативне сприйняття самих себе («чому я не такий, як усі»), висока чутливість

та дратування, яскрава уява, провідна здатність до перебільшених жахів. Нерідко має місце неприязнь до школи. Таке ставлення часто з'являється від того, що навчальний матеріал для них нудний та нецікавий. Порушення у поведінці обдарованих дітей можуть з'являтися тому, що зміст навчального матеріалу часто не відповідний їхнім здібностям і потребам. Тому потрібно формувати взаємини з такими дітьми на основі творчої співпраці, організовувати навчання на основі особистісної зацікавленості учня, створювати умови для вільного вибору форм та напрямів діяльності [19].

Відповідно до статті 23 Конвенції про права дитини зазначено, що розумово чи фізично неповноцінна дитина повинна проводити повноцінне гідне життя в умовах, які забезпечили б її гідність, сприяли впевненості в собі і полегшували б активну участь у житті суспільства. Згідно з цим документом: «Для здійснення корекції порушень у фізичному та психічному розвитку учнів з особливими освітніми труднощами має проводитися відповідна корекційно-педагогічна діяльність, яка є складним психофізіологічним і соціально-педагогічним явищем, що охоплює весь освітній процес. Таким чином, корекційно-розвивальна робота вирішує специфічні завдання, зумовлені особливостями психофізичного розвитку учнів» [85].

Корекційно-розвивальна робота потребує реалізації інтегрованого навчання, особистісно-зорієнтованих програм, розвитку та корекційно-спрямованого індивідуального і диференційованого навчання.

«Корекційно-розвивальна робота спрямована на:

– розвиток зорового чи слухового сприймання, мовлення, корекцію пізнавальної діяльності, фізичний розвиток, формування навичок просторового, соціально-побутового орієнтування;

– розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку учнів шляхом взаємодії з навколишнім середовищем на основі знань, умінь і навичок мовленнєвої, зокрема, комунікативної діяльності і творчості;

– формування компенсаційних способів діяльності як важливої передумови підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання в основній школі;

– створення передумов для соціальної реабілітації та інтеграції, розвиток самостійності та життєво важливих компетенцій, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (із Постанови Кабінету Міністрів України від 5 липня 2004 р. № 848 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку») [124, с. 11-12].

Отже, навчання молодших школярів з особливими потребами у початковій школі орієнтоване на психолого-педагогічну корекцію і компенсацію відхилень у розвитку, формування початкової грамотності.

«Ураховуючи структуру і складності психофізичного порушення та можливостей учнів початкової школи виділяють чотири варіанти навчання:

– загальноосвітня підготовка (передбачено засвоєння змісту загальноосвітньої програми; формування навичок і вмінь навчання; корекцію основних психічних функцій, рухової та емоційно-вольової сфери; розвиток умінь соціальної комунікації з іншими учнями та дорослими, творчих здібностей та усвідомлення дітьми своїх реальних та потенційних можливостей); профілактика вторинних відхилень у психофізичному розвитку;

– корекційно-розвивальне навчання (спрямоване на подолання труднощів у навчанні, пов'язаних із соціальною ізоляцією, педагогічною занедбаністю, затримкою психічного розвитку; передбачено поглиблену роботу з корекції психічних функцій, пізнавальної діяльності, навичок спілкування розвитку умінь і навичок у процесі трудового навчання, формування компенсаторних способів діяльності шляхом максимального використання потенційних можливостей, спроможності і здібностей дитини);

– компенсаторно-адаптаційне навчання (організовується для дітей, які мають низькі навчальні можливості, виражені інтелектуальні порушення,



відхилення в емоційно-вольовій сфері, комбіновані вади розвитку; програму треба розробляти, урахувавши комплексну патологію розвитку дитини);

– абілітаційне навчання (організовується для дітей за індивідуальними освітніми програмами різних варіантів залежно від патології, рівня розвитку дитини, готовності до навчання)» [163, с. 4-6].

Узагальнюючи характеристики психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку з особливими потребами, можна зробити висновок, що у цієї категорії учнів спостерігаємо нестійкий психологічний стан. У школярів першої та другої груп взаємодія із середовищем збіднена, спілкування з навколишніми людьми ускладнено, водночас як необхідною умовою успішного психічного розвитку учня є значне зростання зовнішніх впливів. Школярі не достатньо розвиваються у словесно-логічному мисленні. Такі учні, без спеціального навчання, з труднощами опановують навички аналізу і синтезу, порівняння й узагальнення. Щодо дітей з соціальними проблемами, то їм притаманний високий рівень тривожності, ставлення до себе в основному характеризується заниженою самооцінкою. Саме ці чинники негативно впливають на навчальну діяльність учнів цієї категорії. На відміну від попередніх двох груп, обдаровані діти відрізняються високими інтелектуальними здібностями. Одночасно з цим у них нестійкі емоції, надмірні страхи та вразливість. Часто в обдарованих учнів спостерігаємо негативне самоусвідомлення, виникають труднощі у спілкуванні з однолітками. Це призводить до замкнутості дитини, небажання до комунікації та низької навчальної діяльності. Навчання таких учнів потребує створення особливих педагогічних умов для їх духовної, емоційної і інтелектуальної активності, розвитку творчої активності, у процесі якої передбачаємо максимальний прояв індивідуальності. Для ефективної організації інклюзивної освіти молодших школярів потрібно також урахувати особливості сприймання, розумової активності, індивідуальних процесів функціонування психічної і пізнавальної діяльності учнів.

## Висновки до першого розділу

Проблема індивідуальних особливостей учнів початкової школи з особливими потребами і можливості їх урахування в освітньому процесі є важливою і цінною для педагогічної науки.

У першому розділі дисертації ми охарактеризували такі основні поняття дослідження, як індивідуалізація, людина, особистість, індивід, індивідуальний підхід, інклюзивне навчання. Проаналізовано погляди багатьох учених та філософів, які досліджували цю проблему. Представлено класифікацію різних підходів до визначення сутності індивідуалізації, а саме: індивідуалізація як процес цілісного вивчення індивідуальності і як основа виховання і навчання; індивідуалізація як процес збудження і розвитку закладених в дитині природних задатків; індивідуалізація як система виховних і дидактичних засобів, що відповідні меті діяльності і реальним пізнавальним можливостям школярів; індивідуалізація як організація навчального процесу відповідно до рівня підготовки учнів; індивідуалізація як взаємопов'язаний комплекс організаційно педагогічних і методичних заходів, спрямованих на створення умов за допомогою диференційованих класів; індивідуалізація як процес виявлення індивідуальних особливостей навчальної роботи; індивідуалізація як метод, заснований на принципі індивідуального підходу, акцентуючи увагу на одній або декількох психічних особливостях учня; індивідуалізація як процес управління формуванням особистості, побудований на взаємовідносинах вихователя і вихованця; індивідуалізація як один з методів для реалізації ідей програмованого навчання за допомогою індивідуально-диференційованого підходу; індивідуалізація як метод викладання окремого предмета на основі врахування вікових і психологічних особливостей школярів; індивідуалізація як принцип реалізації індивідуального підходу, спрямованого на формування індивідуального стилю діяльності, базуючись на внутрішніх законах розвитку вихованця; індивідуалізація як процес професійної підготовки; індивідуалізація як форма індивідуального підходу до навчальних програм, що припускає індивідуальну корекцію навчальних вимог за наявності загальних стандартів

навчання; індивідуалізація як один із методів реалізації особистісно-орієнтованого навчання, в основі якого лежить виявлення особливостей учня; індивідуалізація як явище, що гальмує педагогічний процес, в основі якого виховання та навчання при ретельно розробленій системі засобів управління дитиною і визнання людини істотою суспільною.

Аналіз поданих варіантів індивідуалізації навчання дав змогу систематизувати і проаналізувати погляди з проблеми індивідуалізації з позиції їх емпіричної цінності, що призвело до прийняття першого варіанта індивідуалізації як найбільш актуального для сучасної школи. Відповідно до інтеграції наукових ідей, що відображено під час характеристики феномена «індивідуалізація навчання», характеризуємо поняття «індивідуалізація» 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.

Також у першому розділі дисертації представлено визначення інклюзивної освіти в широкому та вузькому значенні; розмежовано поняття інтеграції та інклюзії, які часто ототожнюють; визначено складові інклюзивної освіти та представлено спільні положення для всіх визначень інклюзивної освіти.

«Інклюзивна освіта в широкому значенні — процес спільної освіти звичайних і дітей з особливими потребами, в якому реалізується методика індивідуального підходу, що враховує інтелектуально-особистісний потенціал, що розвивається в творчому руслі і оцінюється позитивно» [113].

У вузькому значенні інклюзія (інклюзивна освіта) — один із процесів трансформації навчання, яке спрямоване на формування умов доступності освіти для всіх, у тому числі забезпечує доступ до освіти дітей з особливими освітніми потребами.

У цьому розділі представлено психолого-педагогічну характеристику учнів початкової школи з особливими потребами. Важливим завданням дослідження було виокремити психолого-педагогічні особливості дітей

молодшого шкільного віку та проаналізувати вплив різного виду відхилень на успішність навчальної діяльності. Оскільки в інклюзивному середовищі діти з особливими потребами навчаються разом із звичайними дітьми, було охарактеризовано анатомо-фізіологічні, психічні та психологічні особливості, які притаманні дітям молодшого шкільного віку. У розділі представлено широку класифікацію дітей з особливими потребами, але особливу увагу приділено саме психолого-педагогічним особливостям дітей з вадами фізичного розвитку, що стосується особливостей сприймання, уваги, мислення, пам'яті, мовлення та уяви в учнів з порушеннями опорно-рухового апарату, із затримкою інтелектуального розвитку, порушеннями слуху, зору, роботи внутрішніх органів, з мовленнєвими порушеннями та дітей з аутизмом.

Основні результати висвітлено в дослідженнях: [142; 146; 244].

## РОЗДІЛ 2

### МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

#### 2.1. Педагогічні умови індивідуалізації інклюзивного навчання в початковій школі як компоненти моделі

У філософії під умовою розуміють «ставлення предмета до навколишніх об'єктів, без яких він не може існувати» [184, с. 75].

Як відомо, ефективність освітнього процесу залежить від умов, у яких його здійснюють.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать, що поняття «умова» вживають у таких значеннях:

- обстановка (середовище), в якій відбувається що-небудь;
- обставина, від наявності або зміни якої залежить наявність або зміна чого-небудь іншого;
- сукупність особливостей, що мають істотний вплив на що-небудь;
- дані, вимоги, які слід урахувати [65; 91].

Загальним для всіх значень є те, що обставина стає умовою лише що до інших процесів, явищ, оскільки їх успішне виникнення, розвиток, удосконалення залежить саме від нього. У педагогіці часто використовують поняття «умови», розуміючи фактори, які забезпечують успішне навчання [212, с. 22].

Умова — це обставина, яка уможлиблює здійснення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [30, с. 156]. У контексті нашого дослідження під педагогічними умовами ми розуміємо обставини навчання учнів, які забезпечують успішну індивідуалізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами.

Таким чином, проаналізувавши ці дефініції, незважаючи на різні підходи до тлумачення поняття «умови», «педагогічні умови» має місце тенденція до виокремлення загальних характеристик цього феномена — це ті обставини і

можливості педагогічного процесу, що сприяють досягненню педагогічної мети та спрямовані на підвищення ефективності реалізації індивідуально-диференційованої моделі освітньо-розвивального простору початкової школи. Окрім цього, ми визначаємо не тільки педагогічні обставини, але й ті, що стосуються загальної організації навчального процесу початкової школи.

Ураховуючи складність процесу індивідуалізації інклюзивного навчання в початковій школі, залежність цього феномена від різних факторів, основна мета досліджуваного процесу не може бути зреалізована однією чи декількома педагогічними умовами. Успішність цього процесу повинна бути забезпечена єдністю і взаємообумовленістю цілої низки педагогічних умов. Це означає, що реалізація кожної умови створює підґрунтя для наступної, що і характеризує їх взаємозв'язок [197].

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать, що не визначено педагогічні умови, які забезпечують цілісність і системність процесу індивідуалізації інклюзивного навчання в початковій школі. Тому виникає необхідність обґрунтування педагогічних умов, які підвищують ефективність індивідуалізованого навчання дітей з особливими потребами в початковій школі.

У нашому дослідженні ми спираємось також на думку В. Чайки, який визначає педагогічні умови як обставини процесу навчання, котрі є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання, які забезпечують досягнення відповідної дидактичної мети [197]. У нашому дослідженні педагогічні і дидактичні умови співвідносяться як ціле і його частина. Педагогічні умови охоплюють всі обставини освітнього процесу, в якому здійснюється індивідуалізація інклюзивного навчання. Тому для визначення педагогічних умов необхідно враховувати психолого-педагогічні аспекти, оскільки процес навчання учнів з особливими потребами повинен забезпечувати розвиток їхнього пізнавального інтересу, активності, самостійності та особистісних рис. Таким чином, під педагогічними умовами індивідуалізації

інклюзивного навчання в початковій школі ми розуміємо освітньо-розвивальне середовище, в якому в тісній взаємодії виявляються дидактичні, психологічні, загально-педагогічні фактори, що забезпечують можливість педагогові організувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність учнів з особливими потребами [197].

Отже, індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи з особливими потребами забезпечується комплексом педагогічних умов, які сприяють розвиткові їхнього пізнавального інтересу, самостійності, ціннісних орієнтацій, активності і творчих здібностей. Цей комплекс містить такі умови:

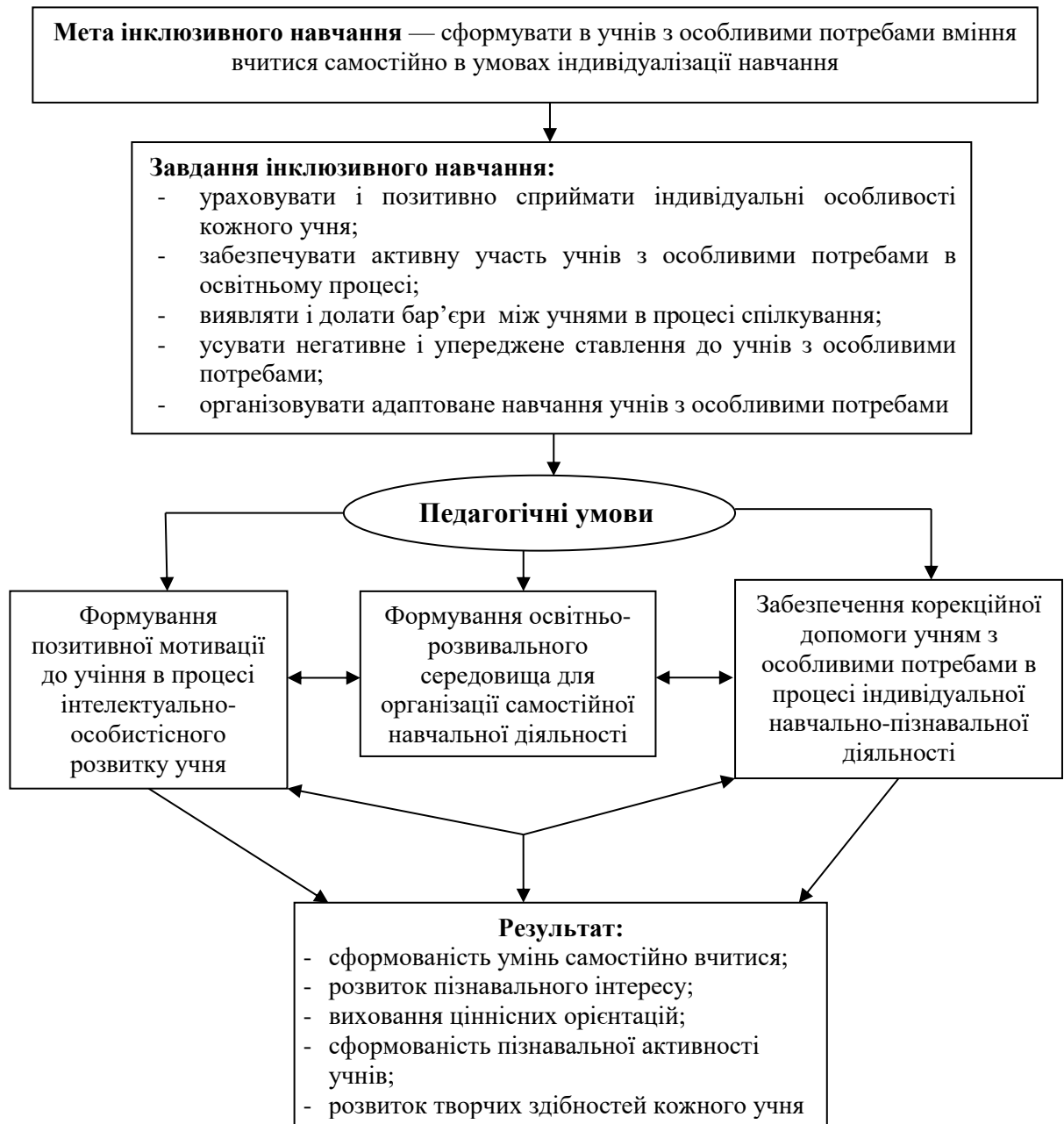
1. Формування стійкої мотивації до учіння в процесі інтелектуально-особистісного розвитку учня.

2. Формування освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності.

3. Забезпечення корекційної допомоги учням з особливими потребами в процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності.

Схематично відобразимо комплекс педагогічних умов у взаємозв'язках з метою і результатом індивідуалізації інклюзивного навчання в початковій школі (див. рис. 2.1).

Таким чином, схема демонструє процес забезпечення індивідуалізації в початковій школі через реалізацію комплексу педагогічних умов. У кожній із названих умов виявляється специфіка змісту освіти, методів і прийомів навчання, а також форм організації навчання. Обґрунтування педагогічних умов здійснено з погляду основних положень теорії діяльності, особистості, мети організації інклюзивного навчання, єдності його основних компонентів, тобто з системного підходу.



**Рис. 2.1. Комплекс педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання в початковій школі**

Важливу роль в організації інклюзивного навчання учнів з особливими потребами відіграють співтворчість і взаємодія вчителя й учнів, які «пронизують» усі педагогічні умови. Перша умова виявляється в конкретизації мети особистісного розвитку учня, формування в нього позитивної мотивації до учіння, урахування індивідуальних особливостей. Отже, перша умова є своєрідною домінантою формування позитивних мотивів діяльності пізнавальної потреби та ціннісних орієнтацій.



Мотивація — це система психологічних факторів, що зумовлюють поведінку та діяльність людини. С. Занюк виділяє динамічний та структурний (змістовий) аспекти мотивації. «Продуктивність діяльності, її процес і результат визначаються спрямованістю мотивів, їх змістом, силою, активністю, напруженістю мотивів відповідного змісту. Структурний елемент мотивації — це прояви усебічних потреб людини. До змістового аспекту мотивації належать такі компоненти як: зміст мотивації, зв'язок між мотивами, ієрархія мотивів, потреби, які лежать в основі мотивів і зумовлюють поведінку. Динамічний аспект мотивації визначається такими характеристиками як сила, стійкість, міра збудження мотивів, здатність переключатися з одних мотивів на інші» [62, с. 153].

Л. Божович, Д. Ельконін стверджують: «Розвиток мотивів у молодшому шкільному віці психологи пов'язують з трьома основними процесами, що відбуваються у мотиваційній сфері в цей період: розширення сфери опосередкованих мотивів; співвідкорення (ієрархізація) мотивів спочатку щодо інших, а потім і щодо самих себе, що є передумовою усвідомленого ставлення учня до своїх обов'язків; усвідомлення власних прагнень, бажань, які дитина сприймає як такі, що належать їй і характеризують її як особистість. Опосередкування, ієрархія й усвідомлення мотивів призводять до підвищення стійкості поведінки та появи такої її якості як довільна організація» [187].

Дані досліджень Л. Божович, М. Гінзбург, Т. Матіс, М. Матюхіної свідчать: «Перше місце в ієрархії найбільш усвідомлюваних мотивів займають широкі соціальні мотиви (самоствердження, самовдосконалення). На другому місці — вузькоособисті мотиви (добробут, престиж), серед яких перемагає мотив — хочу отримувати хороші оцінки. Третє місце займають пізнавальні мотиви, пов'язані з інтересом до процесу і змісту навчання. Четверте місце займають негативні мотиви, серед яких домінантним є «не хочу отримувати негативну оцінку»» [187].

Дітям молодшого шкільного віку властиві пізнавальні мотиви для формування пізнавальної активності, які ще досить нестійкі та ситуативні.

Також вони можуть бути самостійними і скеровують поведінку учнів. На думку І. Беха: «Пізнавальні мотиви сприяють формуванню позитивної і подоланню негативної мотивації особистості. Динаміка розвитку пізнавальних мотивів полягає у тому, що діти цього віку від інтересу до окремих подій, фактів, явищ переходять до інтересу щодо закономірностей, принципів, зв'язків, встановленню причинних залежностей» [187].

У виникненні й формуванні пізнавальних інтересів молодших школярів, в тому числі учнів із особливими потребами, важливим є ефект новизни, який стимулює їх безпосередню увагу та інтерес. «Таким чином, новизна та емоційна привабливість змісту матеріалу, поступовість в оволодінні вміннями і навичками, подолання труднощів, постановка й розв'язання пізнавальних завдань сприяють становленню пізнавальної активності. При цьому радість активного пізнання, самостійного відкриття ще невідомого породжує більш глибокі та значущі для особистості спонукання, ніж отримання готової інформації від інших» [187].

Як зазначає М. Федорова: «Розвиток мотивів навчання молодших школярів характеризується певною динамікою. Для дітей ще не можуть бути актуальними такі мотиви навчання, як усвідомлення обов'язку або далека перспектива продовжити освіту, вони ще не можуть сприймати знання як необхідну особисту і суспільну потребу. Така ситуація зумовлює те, що спочатку в учнів домінує інтерес до зовнішньої сторони перебування в школі, потім виникає інтерес до перших результатів навчання і лише згодом — інтерес до змісту знань. Пізнавальні мотиви змінюються таким чином: спочатку виникає інтерес до окремих фактів, потім — до закономірностей. Однак глибокий інтерес до вивчення навчальних предметів у початковій школі виникає не часто. Зазвичай він формується у дітей із раннім розвитком спеціальних здібностей. У більшості молодших школярів пізнавальні інтереси мають такі особливості: недостатньо дієві, ситуативні, швидко задовольняються, без підтримки з боку вчителя гаснуть і не поновлюються, недостатньо усвідомлені і узагальнені. У дітей, які демонструють високі

досягнення у навчанні яскраво виражена мотивація досягнення успіху — бажання якісно, правильно і самостійно виконувати завдання, досягати необхідного результату. Мотивація досягнення успіху в сполученні із пізнавальними інтересами — найбільш цінний мотив, що стимулює розвиток пізнавальної активності учнів» [187].

У дітей, які демонструють високі досягнення у навчанні яскраво виражена мотивація досягнення успіху — бажання якісно, правильно і самостійно виконувати завдання, досягати необхідного результату. Мотивація досягнення успіху в сполученні із пізнавальними інтересами — найбільш цінний мотив, що стимулює розвиток пізнавальної активності учнів [187].

Мотиви залежать від:

- характеру участі у діяльності (усвідомлені, реально діючі мотиви);
- часу зумовлення діяльності (тривала — коротка мотивація);
- соціальної значущості (соціальні — вузько особистісні);
- включеності у діяльність тощо [62, с. 153].

С. Занюк, посилаючись на класифікацію мотивів Л. Божович, залежно від зв'язку мотиву зі змістом або процесом діяльності, класифікує їх так:

«1. Внутрішні мотиви, пов'язані з процесом і змістом діяльності;

Формування внутрішньої навчальної мотивації має свою закономірність і проходить кілька етапів:

- формування інтересу до процесу навчальної діяльності;
- формування інтересу до результату діяльності;
- формування інтересу до змісту навчальної діяльності.

Відомо, що в основі зовнішньої мотивації лежать соціальні мотиви, а внутрішня мотивація ґрунтується на мотивах пізнавального характеру. Внутрішня навчальна мотивація є важливим новоутворенням, оскільки допомагає учневі швидко засвоювати нові знання, легко вчитися, отримувати задоволення від навчального процесу. Але, як відомо з досліджень Л. Божович, учні молодшого шкільного віку у процесі учіння майже не покладаються на внутрішні мотиви, оскільки через свій психічний розвиток, не усвідомлюють

повною мірою практичну цінність знань, мету навчання. Їх навчання здебільшого супроводжується соціальними мотивами. Отже, пізнавальні мотиви в цей час не є провідними, оскільки мають низьку спонукальну силу. Саме тому одним з основних завдань вчителя є робота, спрямована на формування у молодших школярів внутрішньої мотивації навчання, а значить, і пізнавальної активності в процесі навчальної діяльності» [23].

## 2. Зовнішні мотиви:

- широкі соціальні (обов'язок, відповідальність, самовираження та самовдосконалення);

- вузько особистісні (прагнення отримати схвалення з боку інших людей, набути високого соціального статусу);

- мотиви уникнення неприємностей, котрі можуть виникати у разі незадоволення вимог, очікувань або потреб інших людей [62, с. 138].

Існують також інші підходи до класифікації груп мотивів.

Згідно з поглядами психологів, діяльність спонукається такою групою мотивів:

а) задоволення від самого процесу діяльності;

б) прямий результат діяльності;

в) винагорода за діяльність;

г) уникнення покарань, котрі загрожували б у разі відхилення від діяльності чи несумлінного виконання її.

Найбільш широким є поняття «мотиваційної сфери», у зміст якого Л. Виготський включив «ефективну вольову сферу особистості, переживання задоволення потреби. У загально-психологічному контексті мотивація об'єднує в собі рушійні сили поведінки» [34, с. 82].

О. Леонт'єв характеризував мотиваційну сферу в межах психологічної теорії діяльності. Центральною ідеєю цієї теорії є те, що мотив, який спонукає нас до досягнення цілі, пов'язаний із задоволенням певних потреб [105]. Але іноді ціль може перетворитися в потребу. Наприклад, батьки часто для того, щоб стимулювати інтерес дитини до читання книги, обіцяють купити яку-

небудь іграшку, якщо вона прочитає книгу. В процесі читання книга може стати однією з її основних потреб.

Цей приклад пояснює механізм розвитку мотиваційної сфери через розширення кількості потреб. Їх кількість збільшується в процесі діяльності людини, під час її контакту з навколишнім середовищем.

У сучасній психології формування мотиваційної сфери людини в процесі онтогенезу вивчається на основі формування інтересів людини, як основних причин, які стимулюють її до розвитку і діяльності.

Перша умова спрямована на формування мотиваційно-ціннісного компонента навчальної діяльності, умінь ставити її цілі і завдання, усвідомлювати власні індивідуально-психологічні особливості, забезпечувати реалізацію індивідуального підходу. На основі аналізу наукової літератури, результатів навчальної діяльності учнів з особливими потребами, ми виокремили стимули, які ефективно впливають на організацію інклюзивного навчання учнів початкової школи:

1. Віра у пізнавальні можливості дитини з особливими потребами.
2. Моральне заохочення.
3. Позитивний вплив соціально-психологічного фактора (думка учнівського колективу).
4. Позитивний приклад вчителя.
5. Майбутня перспектива оволодіти необхідними компетенціями.

Формування позитивної мотивації до учіння є інформація про успішність діяльності учня з особливими потребами: позитивного чи негативного зворотного зв'язку. Учні, які відчують вплив позитивного зворотного зв'язку, виявляють більш високу внутрішню мотивацію під час розв'язування навчально-пізнавальних завдань, ніж учні які не мали такої можливості.

Розвиток позитивної мотивації до учіння може бути забезпечений створенням нових виховних ситуацій, спілкуванням, спостереженням, організацією практичної діяльності, вправами. Для того, щоб сформувати повноцінну мотивацію учіння, необхідно забезпечити деякі умови, а саме:

наповнити зміст особистісно-орієнтованим цікавим матеріалом; підтримувати гуманні стосунки з усіма учнями; поважати особистість дитини; задовольняти потребу в спілкуванні з учителем і однокласниками; збагачувати мислення інтелектуальними почуттями; формувати допитливість, адекватну самооцінку власних можливостей; підтримувати прагнення до саморозвитку і самовдосконалення; використовувати різні способи педагогічної підтримки; виховувати відповідальне ставлення до навчальної роботи, почуття обов'язку. Водночас участь в діяльності ще не забезпечує автоматично позитивного виховного і розвивального ефекту. Необхідно пам'ятати, що ставлення до діяльності, її змісту і процесу може бути нейтральним, позитивним чи негативним. Відповідно до соціально-психологічного механізму діяльності вона є виховним чинником за умови наявності в ній об'єктивно позитивних соціальних характеристик.

Друга педагогічна умова спрямована на організацію самостійної навчальної діяльності, формування комплексу знань, способів дій в освітньо-розвивальному середовищі початкової школи. ОРС формує зміст і реальні умови процесу навчання, оптимальний вибір різних елементів і компонентів ОРС на основі урахування вимог дидактичних принципів навчання, оптимального вибору методів, форм і прийомів навчання, які сприяють розвитку пізнавального інтересу учнів, формуванню умінь вчитися і самоорганізовувати власну діяльність.

Реалізація моделі інклюзивного навчання учнів з особливими потребами потребує розв'язання низки завдань: організувати освітній процес, який би задовольняв освітні потреби всіх учнів, організувати спеціальну освітню і фахову допомогу для учнів з особливими освітніми потребами, забезпечити позитивний клімат у шкільному середовищі та поза його межами. Якість освітнього процесу значною мірою визначається можливістю враховувати та реалізовувати потенційні можливості навчання й розвитку кожного школяра, його індивідуальні особливості. Незважаючи на фізичні чи психічні обмеження, в учня початкової школи завжди є можливості для розвитку та успішного

навчання. Створення освітньо-розвивального середовища з його реабілітаційною функцією для дітей з особливими потребами сприяло б розвитку потенційних можливостей учнів і нівелювало «вторинні дефекти» [216].

У нашому розумінні створення освітньо-розвивального середовища охоплює реалізацію сукупності об'єктивних зовнішніх щодо школяра предметно-просторових умов, соціальних об'єктів та освітніх факторів і впливів (зміст освіти, форми організації освітнього процесу, методи, технології тощо), необхідних для ефективного розвитку особистості учня у процесі здобуття ним початкової освіти.

Л. Виготський вказував: «Спеціальне виховання аномальних дітей вимагає «спеціальної педагогічної техніки, особливих прийомів і методів», що «тільки вище наукове знання цієї техніки може створити справжнього педагога в цій галузі». Він підкреслював, що «...не можна забувати і того, що треба виховувати не глухого, а дитину перш за все» [32, с. 82].

Для нашого дослідження важливим є висновок О. Писарчук про те, що будь-який компонент освітнього середовища повинен бути емоційно-розвивальним [129]. Серед умов, які можуть забезпечити емоційно-розвивальний характер компонентів освітнього середовища, можна виокремити:

- позитивні стосунки між учасниками навчально-пізнавальної діяльності, тобто емоційно-підтримувальний компонент;
- чіткий режим, що організовує процес життєдіяльності особистості в освітній установі, тобто емоційно-розвивальний компонент;
- зовнішньо-предметна обстановка (колірне оформлення предметного середовища, зручність парт, столів, меблів і т. ін.) — емоційно-налаштовувальний компонент;
- організація навчально-пізнавальної діяльності (ігри, навчання, самостійна робота) — емоційно-активізаційний компонент;
- використання на заняттях евристичних вправ, частково-пошукових та дослідницьких методів: емоційно-тренувальний компонент [97].

В. Ясвін [218; 219], аналізуючи взаємодію особистості і освітнього середовища з погляду еколого-психологічного підходу, вважає, що модель такого середовища повинна охоплювати чотири компоненти: 1) суб'єктів освітнього процесу; 2) соціальний компонент освітнього середовища; 3) просторово-предметний компонент; 4) технологічний компонент.

Таким чином, результати вивчення наукової літератури дають змогу констатувати, що багато дослідників виокремлюють різні аспекти освітнього середовища, його компонентний склад, при цьому часто поза увагою залишаються питання обґрунтування структури освітнього середовища, зважаючи насамперед на його дидактичні, розвивальні можливості, оптимальні умови для формування навчально-пізнавальної діяльності учня в навчально-виховному процесі початкової школи. Освітнє середовище, на нашу думку, є системою, сукупністю конкретних умов, елементів, засобів, а отже, має певну структуру. Структуру освітнього середовища становить певна сукупність компонентів, які визначають залежно від того, які аспекти середовища є предметом дослідження.

На основі результатів аналізу наукових досліджень В. Рубцова і А. Марголі, С. Тарасова, В. Бикова, Н. Рогальської, Н. Щуркова [8; 23; 24] ми виокремили такі структурні компоненти ОРС: адаптаційно-предметний, психолого-дидактичний, безбар'єрно-комунікаційний та пізнавально-мотиваційний.

Отже, важливим компонентом ОРС є адаптаційно-предметний компонент, що охоплює архітектурні особливості будівлі, обладнання, умови навчально-виховного процесу, які стимулюють розвиток особистості. Для успішної організації освітнього процесу важливо, щоб цей компонент був зреалізований.

Психолого-дидактичний компонент охоплює зміст і методи навчання, зумовлені психолого-педагогічними цілями побудови освітнього процесу, повинен забезпечувати відповідність цілей навчання, його змісту і методів психологічним, фізіологічним і віковим властивостям розвитку дітей. Цей



компонент спрямований на забезпечення змісту освітнього процесу, що його засвоюють через різноманітні види діяльності, організацію навчання, відповідність методів навчання розвитку учнів. Своєрідним ядром цього компонента є відповіді на запитання «чого навчати?», «як навчати?», «як навчити результативно?», «як вчитися?» [129].

Реалізація безбар'єрно-комунікаційного компонента здійснюється насамперед типом культури, соціальними нормами взаємодії, міжособистісними стосунками педагогів, учнів і батьків. Важливо, щоб цей компонент забезпечував взаєморозуміння і задоволеність усіх суб'єктів освітнього процесу (педагогів, учнів, батьків, представників адміністрації та ін.) та представляв типи міжособистісної взаємодії у безпосередній чи предметно-просторовій формі (спілкування, обмін діями, операціями, ролями).

Пізнавально-мотиваційний компонент передбачає формування зацікавленості, пізнавального інтересу до навчання, позитивного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, здатності ставити цілі, наполегливість та самостійність у їх досягненні. Таким чином, цей компонент характеризує співвідношення потреб, мотивів, емоцій, почуттів, усіх сфер пізнання в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності (урочна та позаурочна форма), виховної роботи. До структури ОРС належать і суб'єкти освітнього процесу, які формують його, постійно на нього впливають, але й ОРС впливає на кожного суб'єкта освітнього процесу. У цьому контексті ОРС можна розглядати і як предмет, і як ресурс спільної діяльності [129].

В освітньому середовищі кожен суб'єкт освітнього процесу здійснює свою діяльність, використовуючи навчальні, психологічні, просторово-предметні елементи цього середовища в контексті сформованих соціальних відносин. Таким чином, якість освітнього середовища можна визначити як якість адаптаційно-предметного, психолого-дидактичного, безбар'єрно-комунікаційного і пізнавально-мотиваційного компонентів, як зміст цього середовища, як якість соціальних відносин у такому середовищі, а також і якість їх зв'язків.

Розвивальний ефект кожного компонента освітнього середовища можна забезпечити лише за умови реалізації взаємозв'язків між ними, виокремлення їх насамперед психолого-адаптаційних і дидактичних функцій. Цей комплекс охоплює чотири структурні компоненти, які можливо проектувати, моделювати та експертизувати [129].

Зазвичай ОРС характеризують трьома показниками: насиченістю (ресурсний потенціал), структурованістю (спосіб організації) та змістовим наповненням (цілі, завдання, стратегії, програми, інформаційне забезпечення, технології тощо) [129].

Однак, основними умовами формування ОРС є: створення умов для вільної самостійної діяльності молодшого школяра; створення творчої комфортної взаємодії між учнями під час навчання та спілкування з вчителями, батьками; використання різних методів і засобів активізації діяльності, яка забезпечує особистісно-орієнтовний розвиток учня; раціональне облаштування предметно-ігрового середовища; забезпечення доброзичливої атмосфери, яка б надавала школяреві право на активність, довіру, помилку.

Формування ОРС необхідно здійснювати на основі врахування вимог дидактичних принципів навчання, оптимального вибору форм, методів і прийомів навчання, які сприяють розвитку пізнавального інтересу, активності учнів, формування навчальних умінь вчитися, самоорганізовувати процес учіння, аналізувати його результати. Важливим завданням ОРС є організація самостійної навчальної діяльності учнів, розвиток їх творчих здібностей.

Отже, наше розуміння структури ОРС початкової школи побудоване «на основі взаємодоповнення системи мотивів та потреб індивіда і певних властивостей зовнішнього світу, які надають чи обмежують можливості для його навчання і розвитку [129].

Охарактеризуємо детальніше компоненти ОРС початкової школи.

Відповідно до Закону України «Про освіту»: «Важливою характеристикою адаптаційно-предметного компонента є створення

універсального дизайну навчання та його розумного пристосування, важливості безбар'єрного навчання в контексті українського законодавства [58].

«Універсальний дизайн — це дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання усіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» [58]. Тобто, даний дизайн важливий не лише для осіб з інвалідністю, але й для більшості осіб освітнього процесу та суспільства в цілому. Важливо не забувати, що кожен із нас може належати до цієї категорії людей на певних етапах життя.

«Створення спеціальних умов, які забезпечують доступ у будівлі організації, що здійснюють освітню діяльність, безперешкодне переміщення у самій школі та інші умови, без яких неможливе або утруднене освоєння освітніх програм. Отже, важливою умовою інклюзивної освіти є саме архітектурна доступність навчального закладу — пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з особливостями освітніми потребам відбувається згідно з листом департаменту освіти і науки від 02. 04. 2013 р. № 12-01-11-935 «Про загальнодержавну програму: «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року» про зобов'язання встановлення пандусів у кожному навчальному закладі до 30 квітня 2013 року» [181, с. 10].

Універсальний дизайн — це створення особливого ОРС, де кожен учень навчається «по-своєму» і цінність учня не залежить від його здібностей і досягнень. Тут, доречним буде визначення Л. Виготського «зони найближчого розвитку», коли «навчання веде за собою розвиток» [181, с. 30-31]. Відповідно до цієї моделі те, що сьогодні учень робить у співпраці з педагогом, завтра він зможе робити самостійно. Тому навчання виявляється найбільш плідним тільки тоді, коли воно відбувається в межах періоду, що визначається «зоною найближчого розвитку» [181, с. 30-31].

Адаптаційно-предметне середовище розпочинається із входу до школи: сходи пандусом (пандус має бути пологим, 10-12 градусів); прибрати пороги; відповідна ширина дверей (90-95 см); крайні сходинки при вході до школи

необхідно пофарбувати у контрастні кольори; використати різноманітне рельєфне покриття підлоги; бильця уздовж коридорів та сходів; бажано, щоб був передбачений ліфт; спеціальний заїзд і з'їзд з нахилом. Відповідні зони повинні бути у шкільній роздягальні (лавочки, гачки); кімнаті гігієни (варто передбачити окрему кабінку з відповідними вимогами); шкільній їдальні (бажано, щоб учні з особливими освітніми потребами не були відокремлені від решти однокласників; бажано, щоб столи знаходилися недалеко від буфетної стійки, щоб дітям з особливими освітніми потребами допомагали чергові старшокласники); шкільній бібліотеці (варто обладнати вільний доступ до книг); класній кімнаті (додатковий простір, простір для зберігання інвалідного візка та ін.; освітлення робочого місця; користуватися диктофоном; навчальні фільми, якщо можливо, мають супроводжуватися субтитрами; сигнальні лампочки, що сповіщатимуть про початок і кінець уроку) [181, с. 33].

Як зазначають А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда: «Ресурсна кімната є прикладом удосконалення інклюзивного ОРС та гармонізації навчання учнів з особливими освітніми потребами, приміщення ресурсної кімнати містить навчальну, соціально-побутову, ігрову зони та зону відпочинку. У кімнаті повинна бути також ігрова кухня для розвитку учнів щоденних навичок, а також корекційні та наочні засоби для проведення розвивальних занять. Меблі в ній модульні, що дає змогу по-різному формувати робочі зони — індивідуальні та групові. Окрім того, приміщення оснащено телевізором, ламінатором, комп'ютерним обладнанням та принтером для роботи з додатковим навчальним матеріалом. У ресурсних кімнатах учні можуть займатися з корекційним педагогом та дефектологом, практичним психологом, вчителем ЛФК (лікувальної фізичної культури) та іншими фахівцями, працювати за власним адаптаційним графіком. У таких кімнатах учні можуть розвивати життєві навички, вчитися, відпочивати, гратися» [68].

«Медіатека — це кімната, оснащена новітніми технологіями, які створюють відповідні умови для навчання учнів з особливими освітніми потребами. Вона може бути поділена на зони: *першу зону* використовують для

розвивальних і корекційних занять, які проводять корекційні педагоги і практичні психологи. *Другу* — для розвитку моторики, пізнавальних процесів за допомогою інтерактивних ігор та роздавального матеріалу, наприклад — кінетичним піском, конструктором, магнітної абеткою. *Третю зону* зазвичай облаштовують для релаксації, де можна провести психоемоційне розвантаження, що дуже важливо для учнів, які швидко втомлюються, для них важливий відпочинок і часта зміна діяльності. У зоні релаксації проводять пальчикову гімнастику, дихальні вправи в супроводі асистента вчителя, практичного психолога, вчителя-дефектолога» [181, с. 38].

У середовищі учнів початкової школи з особливими освітніми потребами повинні бути зручні яскраві дивани, крісла, килим, стіл для піскової терапії, проектор, фліп-чарти (спеціальні дошки для маркерів, крейди, магнітів), багато полицок з книгами, іграшками — все для того, аби учні відпочили та розслабилися [181, с. 39].

Для забезпечення оптимального адаптаційно-предметного компонента, як зазначають А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда: «...важливо дотримуватися специфічних принципів: рівність та доступність середовища для кожного; гнучкість у використанні середовища; простота та інтуїтивність використання незалежно від досвіду, рівня освіти користувачів, мовленнєвого рівня та віку; сприйняття інформації, незважаючи на сенсорні можливості користувачів; терпимість до помилок користувачів — дизайн зменшує можливі наслідки несподіваних і ненавмисних дій; не призводить до втоми — дизайн розраховано на незначні фізичні ресурси користувачів; наявність необхідного простору при різних підходах до навчання, незважаючи на фізичні особливості та мобільність користувача» [68, с. 14-15].

Найважливіше для цього компонента — створення загальної позитивної атмосфери довіри. Таке ставлення до дитини як до звичайного школяра формує відповідне ставлення до нього інших однокласників та учителів, які надаватимуть посильну допомогу учневі з особливими потребами. У такій ситуації він почуватиметься вільно [68].

Психолого-дидактичний компонент ОРС спрямований на формування навчально-пізнавальної діяльності. Він охоплює процеси викладання та учіння. Неодмінною умовою цих процесів є активність обох учасників. Учитель організовує та спрямовує дії учня, повідомляє нову інформацію, використовуючи конкретні методи та засоби. Але формування знань, умінь та навичок, мисленнєвих операцій можливе тільки за умови особистої активності учнів.

Реалізація диференційованого, індивідуального та особистісно-орієнтованого підходів до організації та оцінки освітнього процесу, результату навчально-пізнавальної діяльності сприяє розвитку її особистості.

В. Чайка вважає, що формування компонентів навчально-пізнавальної діяльності учнів має відбуватися за умов партнерства, співуправління, суб'єкт-суб'єктних відносин. У процесі такої взаємодії треба розв'язувати завдання розвитку ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу учнів, прагнення до самореалізації; оптимального добору форм, методів і засобів навчальної взаємодії, ураховуючи індивідуальні особливості. Ефективність навчально-пізнавальної діяльності залежить від особистих якостей учня: його активності, самостійності, ініціативності, а також бажання вчитися (наявність стійкої мотивації). Основне значення навчально-пізнавальної діяльності, її результат — це зміни в інтелектуальному, моральному, особистісному розвитку учнів, а її предмет — процес і результат формування механізмів самоорганізації [197].

Концепцію цієї теорії виражено у формулі: «розвиток — навчання — виховання». Згідно з висновками Д. Ельконіна: «учіння є особливим видом діяльності учня, що його він спрямовує на досягнення мети навчання» [211]. Цілеспрямована навчальна діяльність обов'язково має пізнавальний мотив і орієнтацію на одержання не тільки матеріальних результатів, а безпосередньо на зміну самого учня, на розвиток його особистості, і це найкраще відображається у формуванні його пізнавальних інтересів.

Розвивальне навчання цінне для проектування і реалізації технології сучасного уроку в початковій школі, оскільки створює умови розвитку

мотиваційної готовності учнів, охоплює всі аспекти розвитку мовної, мисленнєвої, естетичної здатності школяра, допускає поєднання інших типів навчання, забезпечує формування активної, самостійної, креативної особистості учня, відповідне завданням сучасної освіти. Використовуючи ідеї розвивального навчання, варто розсудливо поєднувати його з іншими теоріями організації навчального процесу (проблемного, пояснювально-ілюстративного тощо) відповідно до конкретної мети уроку.

На думку В. Давидова: «Серед основних засобів розвитку психолого-дидактичного компонента пріоритет належить навчально-розвивальним завданням, під час яких використовують інноваційні методи навчання, рольові ігри, творчі вправи, спостереження, аналіз додаткових джерел інформації та книг. Це сприяє активізації думки, уяви дитини. Розвивальне навчання, безсумнівно, повинно залучати школярів до емоційно-ціннісного сприйняття навколишньої дійсності у процесі вивчення навчальних предметів» [44].

Для педагогів важливо знати, які зміни потрібно внести у методи та стратегії викладання, формування інклюзивного простору для того, щоб забезпечити максимально активну і значущу участь усіх учнів в освітньому процесі та у житті класу і школи, а не лише діагнози учнів.

Як зазначають А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда: «Інформаційна насиченість сучасного світу вимагає спеціальної підготовки та певної адаптації навчального матеріалу перед його поданням учням з особливими потребами, для того, щоб у візуально доступному для сприйняття вигляді надати учням основні або необхідні відомості, які будуть зрозумілими, легкодоступними та легкозасвоюваними. Доцільність використання візуалізації навчальної інформації зумовлена необхідністю врахування когнітивних особливостей сучасного покоління учнів, а також потребою в компактному поданні навчального матеріалу у вигляді, найбільш зручному для його сприйняття, розуміння, засвоєння і запам'ятовування. Візуальні методи навчання: скрайбінг, інтелект-карти; інтерактивні книги та підручники; інтерактивні стрічки часу; інтернет-меми; лепбуки; хмари слів та ін.» [69].

Як вказують Н. Софій та Ю. Найда: «Необхідно розширювати можливості навчання з використанням тематичних досліджень, музики, рольових ігор, спільного навчання, практичних занять, екскурсій, запрошених доповідачів, веб-комунікацій та ін.; використовувати форми навчання, надаючи можливості для індивідуальної, парної і групової роботи, а також дистанційного; використовувати різні матеріали, щоб учні могли уявити, проілюструвати новий навчальний зміст — он-лайн ресурси, відео подкасти, PowerPoint презентації, електронні книги, організаційні підказки, довідкову інформацію для вивчення нових концепцій з використанням картин, артефактів, відеороликів та інших матеріалів; надавати тимчасову підтримку для зменшення складності завдання, використовувати індивідуальний навчальний план, начерки, навчальні посібники, копії слайдів PowerPoint, різні інструкції — усно, в письмовій формі, щоб залучати учнів візуально, графіків і діаграм, гнучкі методи для оцінювання учнів — візуальні, усні, письмові» [69].

Учнів з особливими потребами необхідно залучати до всіх видів діяльності (урочної, позаурочної та позакласної). При цьому необхідно сформувати в однокласників ставлення до них, як до рівних. Цей настрій у класі залежить від учителів та адміністрації школи. Важливим при цьому буде дотримання загальних правил спілкування з учнями з обмеженими можливостями життєдіяльності. Це одні з важливих характеристик безбар'єрно-комунікаційного компонента. Як зазначає А. Колупаєва, в процесі формування цього компонента слід також пам'ятати, що само по собі спільне навчання здорових учнів і учнів з особливими освітніми потребами не розв'язує всіх проблем їхньої взаємодії — без відповідної педагогічної роботи сфера дитячих стосунків може залишатися деформованою, неповноцінною [75]. Тому важливим в роботі педагогів є здатність до регулювання взаємин між учнями. Успішність вирішення цього завдання залежить від характеру спілкування та психологічної схильності учнів до міжособистісних контактів. При цьому потрібно враховувати особливості розвитку учнів з психофізичними порушеннями.



Під час порушення діяльності зорового аналізатора в учнів виникають труднощі у встановленні контактів однокласниками. В інклюзивному класі учні з порушеннями зору часто відчужуються та не хочуть боротись із труднощами. Через візуально дефекти із зором такі діти можуть стати об'єктом надмірної уваги з боку дітей без відхилень. Під час відсутності відповідного виховання ця увага проявляється в нетактовному розгляданні, постановці незручних запитань або униканні спілкування.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями є характерним значне зниження потреби у взаємодії з дорослими та однолітками.

Соціальний розвиток учнів з вадами слуху обмежений, оскільки немає можливості вербального спілкування з іншими учнями, внаслідок чого страждає емоційна сфера, уявлення про норми поведінки, що призводить до виникнення додаткових утруднень розвитку взаємин з однолітками.

*Пізнавально-мотиваційний компонент пов'язаний з наявністю індивідуальної емоційної комфортності, атмосфери довіри, співпраці, співтворчості, емпатії, зі знайомством, з соціальним світом. Ураховуючи цей компонент, можна формувати в учнів уявлення про себе як представника людського роду, різноманітну діяльність людей, розвиток творчої та вільної особистості, що має почуття власної гідності і поваги до людей [129].*

Пізнавально-мотиваційний компонент спрямований на формування основних пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уявлення), він є системотвірним в ОРС, оскільки формує позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, здатність до постановки значущих цілей, наполегливість та самостійність у їх досягненні. Ці властивості реалізують свідомим керуванням психікою та вчинками, від яких залежить успішність навчально-пізнавальної діяльності [129].

Засобом розвитку мотивації учнів є використання традиційних та інноваційних, а особливо інтерактивних методів навчання, проблемних ситуацій, комунікативних вправ, креативних завдань, які залучають до активної пізнавальної діяльності, занурюють у колективне навчальне спілкування.

О. Леонт'єв переконливо зазначав, що «поняття діяльності треба пов'язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває» [105, с. 38]. Мотиваційний компонент є важливим психологічним чинником організації навчально-пізнавальної діяльності учнів і основною передумовою осмисленого засвоєння знань та розвитку вмінь.

Найбільш продуктивними є пізнавальні мотиви (інтерес до знань, потреба в розумовій діяльності, інтелектуальні почуття, прагнення здобути нові знання і навчитися застосовувати вміння), що виникають у процесі навчання за умови використання евристичних бесід, індивідуальних вправ, креативних та проблемних завдань, творчих експериментів, комунікативних ситуацій пошукового характеру тощо [129].

Зазвичай ОРС характеризують трьома показниками: насиченістю (ресурсний потенціал), структурованістю (спосіб організації) та змістовим наповненням (цілі, завдання, стратегії, програми, інформаційне забезпечення, технології тощо) [97].

Як зазначає О. Писарчук: «Однак основними умовами формування ОРС є: створення умов для самостійної діяльності учня; створення творчої комфортної взаємодії між учнями під час навчання та спілкування з вчителями, батьками; використання різних методів і засобів активізації діяльності, яка забезпечує особистісно-орієнтовний розвиток молодшого школяра; раціональне облаштування предметно-ігрового середовища; забезпечення доброзичливої атмосфери, яка б надавала дитині право на активність, довіру, помилку» [129].

У структурі ОРС важливою складовою є його функції.

ОРС реалізовує основні та специфічні функції. До основних належать: освітня (навчальна), розвивальна, виховна. До специфічних: емоційно-регульовальна; інформаційна; соціокультурна; стимульовальна; інтеграційна; адаптивна, комунікаційна, компенсаційна, координаційна.

Функції між собою взаємопов'язані та реалізуються комплексом виховних і дидактичних цілей, змістом діяльності основних суб'єктів освітнього процесу, різноманітністю технологій навчання і виховання [129].

Формування ОРС необхідно здійснювати на основі врахування вимог дидактичних принципів навчання, оптимального вибору форм, методів і прийомів навчання, які сприяють розвитку пізнавального інтересу, активності учнів, формування навчальних умінь вчитися, самоорганізовувати процес учіння, аналізувати його результати. Важливим завданням ОРС є організація самостійної навчальної діяльності учнів, розвиток їх творчих здібностей.

Третя умова спрямована на забезпечення корекційної допомоги учням з особливими потребами в процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності, диференційоване визначення змісту, обсягу, ступеня складності навчальних завдань і способів дій, урахуваючи навчальні можливості учнів з особливими освітніми потребами.

Основою корекційно-педагогічної роботи з учнями з особливими потребами є реалізація таких принципів навчання:

- принцип спрямованості процесу навчання на всебічний розвиток особистості дитини з особливими потребами забезпечує її розвиток в єдності біологічного, психічного, соціального і духовного. Своєрідність реалізації цього принципу під час навчання школярів полягає в необхідності поряд з особистісним розвитком дитини здійснювати корекцію виявлених порушень пізнавальної та емоційно-вольової сфери;

- принцип зв'язку навчання з життям дає змогу під час планування і відбору змісту навчання враховувати як позитивний, так і негативний вплив соціуму, мікросередовища, мінімізуючи при цьому негативні наслідки такого впливу;

- поєднання принципів науковості та доступності навчання передбачає, з одного боку, відповідність його змісту сучасному стану відповідної галузі наукового знання і врахування тенденцій і перспектив його розвитку, а з іншого боку — необхідність максимального врахування реальних і потенційних можливостей учнів з вадами розвитку;

- принцип систематичності і послідовності в навчанні школярів з особливостями розвитку вимагає, щоб знання, вміння і навички формувалися в

певному порядку, в системі, де кожен елемент навчального матеріалу логічно зв'язується з іншими, а наступне спирається на попереднє;

- принцип створення оптимальних умов для функціонування процесу навчання, крім загальних вимог щодо дотримання санітарно гігієнічних норм, обов'язкового забезпечення дидактичних умов навчання, передбачає створення спеціальних умов навчання;

- принцип оптимального поєднання словесних, наочних і практичних методів навчання заснований на твердженні про те, що ефективність процесу засвоєння знань, умінь і навичок залежить від максимально можливої участі в цьому процесі всіх органів чуття людини: слуху, зору, дотику. Щодо цієї категорії учнів цей принцип передбачає застосування словесних, наочних і практичних методів як в цілях навчання, так і для корекції і розвитку, побудову процесу навчання з опорою на всі аналізатори, функції і системи організму;

- принцип діяльнісного підходу в навчанні підкреслює роль предметно-практичної діяльності в навчанні школярів, в процесі якої розвиваються сприйняття, увага, пам'ять, мислення і мовлення;

- специфіка реалізації принципу свідомості, активності і самостійності учнів у навчанні дітей з особливими потребами полягає в необхідності цілеспрямованої роботи вчителя з розвитку загальноінтелектуальних умінь (аналізу, порівняння, узагальнення, угруповання, класифікації), формування умінь і навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів;

- принцип оперативного контролю і самоконтролю забезпечує своєчасне отримання інформації про рівень знань, умінь і навичок, що їх здобувають школярі в процесі навчання, регулювання і коригування ходу самого процесу навчання, проектування нових цілей навчання;

- принцип забезпечення міцності знань, умінь і навичок в процесі навчання школярів, що мають вади у розвитку, диктує необхідність формування специфічних для цього навчального предмета знань, умінь і навичок в єдності з загальнонавчальними вміннями і навичками, такими, як планування навчальної

діяльності; вміння працювати з навчальною літературою; вміння здійснювати самоконтроль; вміння працювати в певному темпі;

- принцип педагогічного оптимізму, що заснований на сучасному гуманістичному світогляді, який визнає право кожної людини незалежно від його особливостей бути включеною в освітній процес;

- принцип диференційованості та індивідуалізації, зумовлений поліморфністю проявів порушень навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами, спрямований на врахування їх індивідуальних навчальних можливостей і узагальнення типів порушень структури навчально-пізнавальної діяльності.

Третя умова забезпечує індивідуально-диференційовану корекцію учіння та міру педагогічної допомоги учням з різним рівнем вад здоров'я, а також загальнонавчальних знань, умінь та особистих якостей. Під час реалізації третьої умови навчання учнів є не тільки процесом спеціально стимульованого й активного навчального пізнання, але й процесом корекції навчальної діяльності як сферою пізнання, що формує внутрішній досвід учня. Безперечно на корекцію навчальної діяльності суттєво впливає емоційність цього процесу, взаємовідносини вчителя й учня. Вчитель й учні повинні бути співучасниками цього процесу в усіх його компонентах: від постановки мети до одержання і контролю результатів. При цьому співробітництво необхідно поєднувати з індивідуальною, пізнавальною діяльністю учня. Цьому можуть сприяти насамперед корекційно-пізнавальні ігри, дослідницькі завдання, організація практичних робіт, спостереження й аналіз реальних фактів і ситуацій з життя. Важливим завданням реалізації третьої умови є диференціація й індивідуалізація навчання через організацію корекційної роботи, що забезпечить урахування особливостей інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової та дієво-практичної сфер особистості, її фізичного і психічного стану.

Реалізація цієї умови передбачає спрямованість методів і прийомів на розвиток пізнавального інтересу, активності в навчанні через постановку і

розв'язання актуальних для учня проблем і задач, які активізують мисленнєву діяльність школярів.

Важливим засобом реалізації третьої умови є наявність вибору і свобода його здійснення. Тому учням з особливими потребами необхідно створювати можливість вибору завдань із загальної кількості запропонованих. Вони також можуть самостійно розподіляти час, який виділений на їх розв'язання.

Результати експериментального дослідження свідчать, що реалізація зазначених вище педагогічних умов і їх змістові характеристики можуть забезпечити ефективну індивідуалізацію інклюзивного навчання в початковій школі без особливої трансформації змісту освіти, методів, форм і прийомів навчання.

## **2.2. Модель реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання в початковій школі**

Під час нашого дослідження особливого значення набуло питання побудови моделі реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи. Під час її розробки ми спиралися на результати наукових досліджень [191; 215], а також дані, отримані під час констатувального етапу експерименту.

Характерною ознакою всіх моделей є їхня здатність певним чином відображати дійсність. Серед інших властивостей моделі можна виділити такі:

- відображення суттєвих ознак досліджуваного об'єкта;
- дослідження системи в єдності та взаємодії всіх її основних елементів;
- прогнозування результатів подальшого розвитку системи [164].

Дослідники гуманітарної сфери найчастіше використовують структурно-функціональні моделі, що дають змогу отримати нову інформацію про поведінку об'єкта, встановлювати взаємозв'язки та закономірності, які неможливо спостерігати за допомогою інших способів аналізу.

На думку В. Штоффа, метод моделювання доцільно використовувати тоді, коли необхідно керувати складною системою. Він вважає, що модель повинна допомагати встановлювати, яким чином деякі аспекти явища впливають на інші або на явище в цілому. Хоча, як зазначає вчений, основні характеристики об'єкта, що їх досліджують, залишаються незмінними [207, с. 110].

У педагогічній науці значного поширення набуло моделювання професіограм майбутнього вчителя (В. Беспалько [13], В. Бондар [24], Н. Кузьміна [98], І. Шапошнікова [199] тощо).

Аналіз наукової літератури [11; 14; 174] забезпечив можливість використати для обґрунтування необхідних змін у навчальному процесі метод моделювання, суть якого полягає у теоретичній побудові моделей педагогічних явищ у «чистому вигляді», звільнених від емпіричної основи.

Модель реалізації педагогічних умов опосередковано відображена у змісті навчальних планів, програм, підручників, посібників, освітньо-кваліфікаційних характеристик, інших документів.

Така форма моделі, на думку Ю. Лаврікова, у найбільш загальній формі відображає обсяг та структуру соціальних, спеціально-професійних, організаційно-управлінських, педагогічних, морально-етичних знань, властивостей і навичок, важливих для трудової діяльності [102].

В основу моделі реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи покладено модель діяльності педагога (навчальної і педагогічної), а також структуру навчально-пізнавальної діяльності учня. Розробка моделі створює можливість визначити основні принципи, завдання та зміст діяльності суб'єктів освітнього процесу, підготовки фахівців, проаналізувати роботу різних шкіл і побудувати модель як прогностичний результат, що забезпечує вдосконалення індивідуалізації інклюзивного навчального процесу.

Компоненти моделі реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи необхідно розуміти як

сукупність взаємопов'язаних елементів, що перебувають у певних взаємозалежностях між собою.

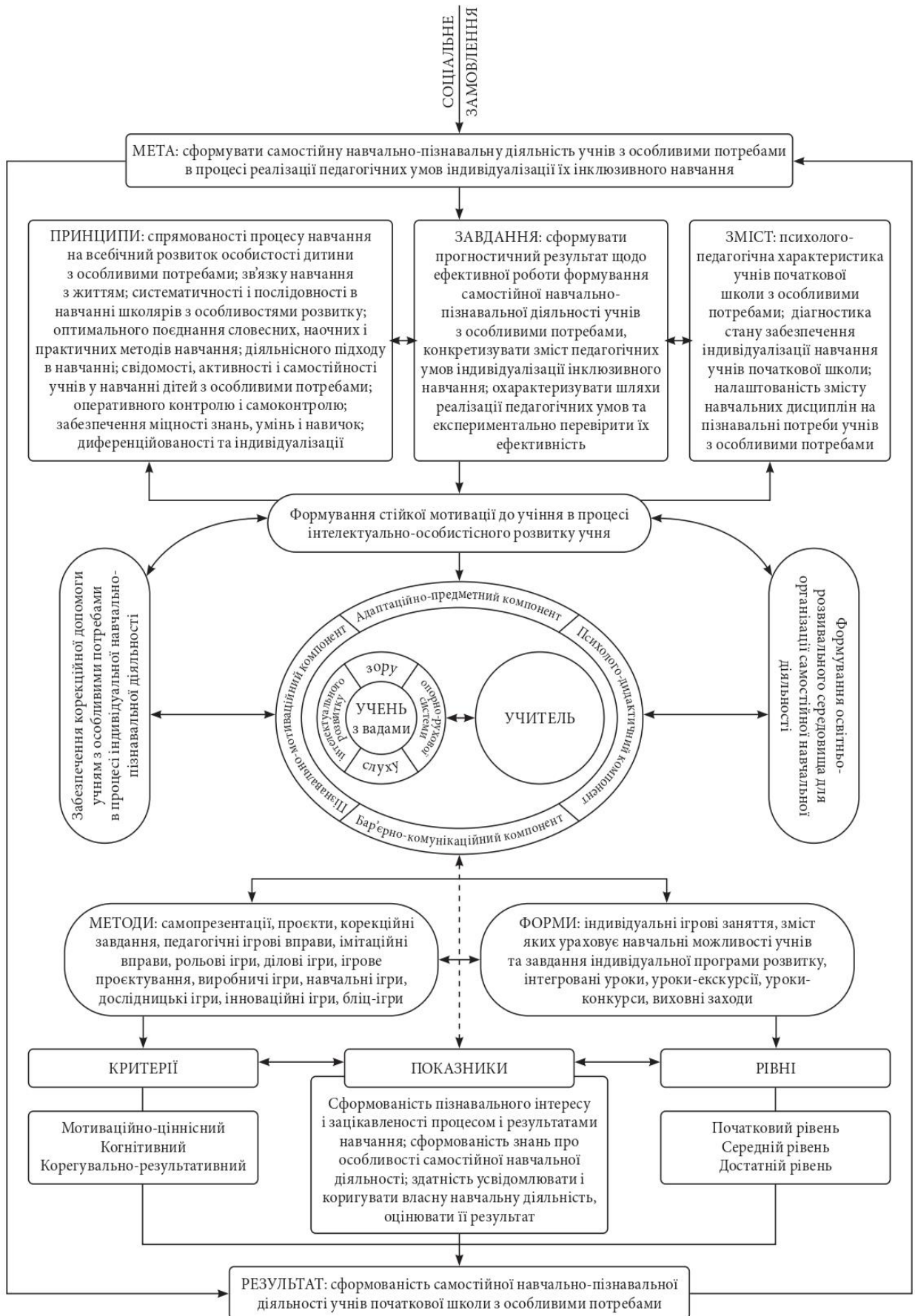
Вихідною у процесі визначення зв'язків між компонентами моделі є процесуальна сторона навчання учнів з особливими потребами в умовах інклюзії. Це дає можливість досліджувати педагогічний процес усебічно, як цілісність, що складається із взаємозалежних структурних компонентів і підпорядкована загальним законам організаційної будови та функціонування будь-якої системи.

У нашій роботі педагогічне моделювання розуміємо як відображення характеристик педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті. Характеризуючи результати досліджень, вважаємо: для того, щоб деякий об'єкт став моделлю іншого об'єкта, він повинен бути відповідним таким умовам: 1) бути системою; 2) бути дещо подібним до оригіналу; 3) певними параметрами відрізнитися від оригіналу; 4) у процесі дослідження замінювати оригінал у певних аспектах; 5) забезпечувати можливість отримувати нові знання про оригінал [194].

Розробляючи модель реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи, ми взяли за основу визначення поняття «педагогічна модель» Є. Романова. Науковець під цим поняттям розуміє узагальнений, абстрактно-логічний образ конкретного феномена педагогічної системи, у якому відображено та репрезентовано суттєві структурно-функціональні зв'язки об'єкта педагогічного дослідження, представлено його в необхідній наочній формі та здатного формувати нове знання про об'єкт моделювання [151, с. 136].

Таким чином, на основі вивчення науково-педагогічної літератури та емпіричного досвіду інклюзивного навчання розроблено модель реалізації педагогічних умов індивідуалізації навчання учнів з особливими потребами (див. рис. 2.2), що охоплює такі компоненти:





**Рис. 2.2. Модель реалізації педагогічних умов індивідуалізації навчання учнів з особливими потребами**

- мету і завдання (сформувані прогностичний результат щодо ефективної роботи формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими потребами, конкретизувати зміст педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання; охарактеризувати шляхи реалізації педагогічних умов та експериментально перевірити їх ефективність);

- зміст: психолого-педагогічна характеристика учнів початкової школи з особливими потребами; діагностика стану забезпечення індивідуалізації навчання учнів початкової школи; налаштованість змісту навчальних дисциплін на пізнавальні потреби учнів з особливими потребами;

- специфічні принципи: спрямованості процесу, навчання на всебічний розвиток особистості дитини з особливими потребами; зв'язку навчання з життям; поєднання науковості та доступності навчання; систематичності і послідовності в навчанні школярів з особливостями розвитку; створення оптимальних умов для функціонування процесу навчання; оптимального поєднання словесних, наочних і практичних методів навчання; діяльнісного підходу в навчанні; свідомості, активності і самостійності учнів у навчанні дітей з особливими потребами; оперативного контролю і самоконтролю; забезпечення міцності знань, умінь і навичок; педагогічного оптимізму; диференційованості та індивідуалізації;

- компоненти ОРС: адаптаційно-предметний; психолого-дидактичний; безбар'єрно-комунікативний; пізнавально-мотиваційний;

- педагогічні умови: формування стійкої мотивації до учіння в процесі інтелектуально-особистісного розвитку учня; формування освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності; забезпечення корекційної допомоги учням з особливими потребами в процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності;

- форми і методи: інтегровані уроки, уроки-екскурсії, уроки-конкурси, виховні заходи, індивідуальні ігрові заняття у змісті яких враховано навчальні можливості учнів та завдання індивідуальної програми розвитку; самопрезентації, проекти, корекційні завдання, педагогічні ігрові вправи,

імітаційні вправи, рольові ігри, ділові ігри, ігрове проектування, виробничі ігри, навчальні ігри, дослідницькі ігри, інноваційні ігри, бліц-ігри;

- критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, корегувально-результативний;

- показники: сформованість пізнавального інтересу і зацікавленості процесом і результатами навчання; сформованість знань про особливості самостійної навчальної діяльності; здатність усвідомлювати і корегувати власну навчальну діяльність, оцінювати її результат;

- рівні: початковий, середній, достатній.

- результат: сформованість самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами.

Результативність розробленої моделі перевірялася у процесі формульовального експерименту. Реалізація моделі індивідуалізації навчання учнів початкової школи сприяє формуванню стійкої мотивації до учіння в процесі інтелектуально-особистісного розвитку, забезпеченні корекційної допомоги учням з особливими потребами в процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності, формуванню освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності та здійсненню інклюзивного навчання учнів початкової школи загалом.

## **Висновки до другого розділу**

У другому розділі визначено та обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективність освітнього процесу в умовах інклюзії. Як відомо, його ефективність навчального процесу залежить від умов, у яких він здійснюється. Педагогічні умови характеризуємо як обставини навчання учнів, які забезпечують успішну індивідуалізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами.

Ураховуючи складність процесу індивідуалізації інклюзивного навчання в початковій школі, його успішність повинна бути забезпечена єдністю і взаємообумовленістю цілої низки педагогічних умов. Це означає, що реалізація

кожної умови створює підґрунтя для наступної, що і характеризує їх взаємозв'язок.

Таким чином, індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи з особливими потребами забезпечується визначеним комплексом педагогічних умов, які сприяють розвитку їхнього пізнавального інтересу, самостійності, ціннісних орієнтацій, активності і творчих здібностей. Цей комплекс містить такі умови:

1. Формування стійкої мотивації до учіння в процесі інтелектуально-особистісного розвитку учня.

2. Формування освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності.

3. Забезпечення корекційної допомоги учням з особливими потребами в процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності.

Перша умова спрямована на формування ціннісно-цільового компонента навчальної діяльності, умінь ставити її цілі і завдання, усвідомлювати власні індивідуально-психологічні особливості, забезпечувати реалізацію індивідуального підходу. На основі аналізу наукової літератури, результатів навчальної діяльності учнів з особливими потребами, виокремлено стимули, які ефективно впливають на організацію інклюзивного навчання учнів початкової школи (віра у пізнавальні можливості дитини з особливими потребами; моральне заохочення; позитивний вплив соціально-психологічного фактора (думка учнівського колективу); позитивний приклад вчителя; майбутня перспектива оволодіти необхідними компетенціями).

Друга педагогічна умова спрямована на організацію самостійної навчальної діяльності, формування комплексу знань, способів дій в освітньо-розвивальному середовищі початкової школи. Освітньо-розвивальне середовище формує зміст і реальні умови процесу навчання, оптимальний вибір різних елементів і компонентів навчально-пізнавальної діяльності на основі урахування вимог дидактичних принципів навчання, оптимального вибору методів, форм і прийомів навчання, які сприяють розвитку пізнавального

інтересу учнів, формуванню умінь вчитися і самоорганізовувати власну діяльність. На основі результатів аналізу наукових досліджень В. Рубцова і А. Марголі, С. Тарасова, В. Бикова, Н. Рогальської, Н. Щуркова [23; 24] виокремлено такі структурні компоненти ОРС: адаптаційно-предметний, психолого-дидактичний, безбар'єрно-комунікаційний та пізнавально-мотиваційний.

Третя умова спрямована на забезпечення корекційної допомоги учням з особливими потребами в процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності, диференційоване визначення змісту, обсягу, ступеня складності навчальних завдань і способів дій з урахуванням навчальних можливостей учнів з особливими потребами. На основі цього було визначено специфічні принципи корекційно-педагогічної роботи з учнями з особливими потребами (спрямованості процесу навчання на всебічний розвиток особистості дитини з особливими потребами; зв'язку навчання з життям; поєднання принципів науковості та доступності; систематичності і послідовності; створення оптимальних умов для функціонування процесу навчання; оптимального поєднання словесних, наочних і практичних методів навчання; принцип діяльнісного підходу в навчанні підкреслює роль предметно-практичної діяльності в навчанні; свідомості, активності і самостійності учнів у навчанні дітей з особливими потребами; оперативного контролю і самоконтролю; забезпечення міцності знань, умінь і навичок в процесі навчання школярів, що мають вади у розвитку; педагогічного оптимізму, що заснований на сучасному гуманістичному світогляді; диференційованості та індивідуалізації, зумовлений поліморфністю проявів порушень навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами).

У розділі дисертації розроблено модель реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи, в основу якої покладено модель діяльності педагога й учня з особливими потребами. Розробка моделі індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи створює можливість визначити основні принципи, завдання, зміст, методи і форми

індивідуалізованого навчання, педагогічні умови і прогностичний результат, що забезпечує подальше вдосконалення навчального процесу в початковій школі.

Вихідною у процесі визначення зв'язків між компонентами моделі є процесуальна сторона навчання учнів з особливими потребами в умовах інклюзії. Це дає можливість досліджувати педагогічний процес усебічно, як цілісність, що складається із взаємозалежних структурних компонентів і підпорядкована загальним законам організаційної будови та функціонування будь-якої системи.

Матеріали розділу відображені в публікаціях: [143; 145]

### РОЗДІЛ 3

## МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### 3.1. Діагностика стану забезпечення індивідуалізації навчання учнів 1-2 класів початкової школи

Формувальним і діагностичним експериментом було охоплено 55 учнів початкової школи інклюзивних класів (27 — в експериментальних групах та 28 — у контрольних) загальноосвітніх шкіл м. Тернополя, Тернопільської та Рівненської областей. Про рівноцінність складових цих груп можна було стверджувати за успішністю завершення навчального року, а також за результатами констатувального зрізу.

Навчання в контрольних групах здійснювалося за традиційною системою, не враховувались вимоги експериментальної програми, а в експериментальних — відповідно до програми індивідуалізації інклюзивного навчання у початковій школі, зокрема формування *компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами* — мотиваційно-цільового, змістового та діяльнісно-результативного.

Висновки за результатами дослідження теоретичних питань і стану сформованості вміння індивідуалізованого навчання учнів початкової школи з особливими потребами стали основою педагогічного експерименту. Його реалізація здійснювалася за допомогою спеціально розробленої програми впродовж 2018-2020 років. У робочій гіпотезі дослідження було передбачено, що індивідуалізація інклюзивного навчання у початковій школі дітей з особливими потребами буде більш ефективною, якщо забезпечити позитивну мотивацію учіння в процесі інтелектуально-особистісного розвитку учня; створити освітньо-розвивальне середовище для організації самостійної навчальної діяльності; забезпечити корекційну допомогу учням з особливими потребами в процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності.

Мета експериментального дослідження — визначити рівні сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами.

Мета була конкретизована в таких завданнях:

1. На основі діагностичних методів (анкетування, бесіди, спостереження, аналізу продуктів навчальної діяльності, оцінювання) вивчити стан забезпечення індивідуалізації інклюзивного навчання в початковій школі.
2. Збагатити зміст навчальних дисциплін завданнями для самостійної навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами. Визначити ефективні форми та методи їх навчання.
3. Розробити програму експериментального навчання учнів, які потребують особливого підходу в навчанні.
4. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи.

Експериментальне дослідження проходило у три етапи:

– констатувальний етап дослідження експерименту — визначення початкового рівня сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами;

– формувальний етап полягав у підборі ефективних прийомів, форм і методів формування рівнів сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з ООП інноваційними засобами корекційного навчання.

– контрольний етап експерименту — визначення ефективності впливу корекційної допомоги на формування компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з ООП.

Вірогідність та надійність отриманих результатів було забезпечено аналізом вітчизняних і зарубіжних наукових праць з досліджуваної проблеми; вибором моделі емпіричного дослідження, адекватного його здійсненню; апробацією і доопрацюванням застосовуваних емпіричних методів у



дослідженні; застосуванням методик отримання емпіричних даних; емпіричним підтвердженням теоретичних положень нашої роботи.

На діагностичному етапі було передбачено анкетування учнів, їхніх батьків та учителів початкової школи, що працюють з учнями, які мають особливі потреби.

На констатувальному етапі експерименту було проаналізовано освітній процес, його цілі, зміст, методи і форми роботи з учнями з особливими потребами в інклюзивних класах початкової школи:

- відвідано та проаналізовано уроки в інклюзивних класах початкової школи;

- проведено анкетування та бесіди з учителями інклюзивних та звичайних класів початкової школи щодо можливості організації інклюзивної освіти; анкетування з батьками учнів початкової школи з особливими потребами;

- визначено рівень прояву індивідуалізації під час навчання учнів з особливими потребами через спостереження за уроками, вивчення їх продуктів діяльності;

- проведено анкетування і бесіди з учнями початкової школи щодо реалізації індивідуального підходу, особливо до учнів з особливими потребами.

Аналіз процесу навчання молодших школярів з особливими потребами дав можливість виявити об'єктивні і суб'єктивні труднощі і недоліки, що впливають на процес навчання, а також виявити резерви для ефективного здійснення індивідуалізації інклюзивного навчання молодших школярів з особливими потребами.

У виборі методик для оцінки рівня сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами орієнтувалися на структуру навчально-пізнавальної діяльності, запропонованої Д. Ельконіним [210]. Компоненти структури навчально-пізнавальної діяльності покладено в основу визначення та критеріїв діагностики.

Для учнів з особливими потребами була розроблена анкета (див. Додаток Б). Під час організації дослідження (анкетування і співбесіда з учнями) була створена спокійна, доброзичлива, довірлива атмосфера, в умовах якої прагнули заохочувати кмітливість і винахідливість школярів, стимулювати пошук альтернативних відповідей.

У процесі спілкування з учнями було з'ясовано важливі аспекти організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Зокрема, на запитання «Чи комфортно навчатися вам у вашій школі та класі?» 72 % дітей підтвердили, що в школі і класі не завжди є сприятливі умови для навчання, відсутні пандуси, спеціальні стрічки для слабозорих, сенсорні навчальні матеріали, спеціальний спортивний інвентар.

Водночас з'ясовано, що великий відсоток учнів (81 %) не відчувають дискомфорту, принизливого ставлення з боку своїх однокласників. Однак у процесі навчання вони не часто отримують індивідуальні завдання для роботи на уроці. Тому учні не завжди виконують їх в тому темпі і часових обмеженнях, які запропонував учитель.

З'ясовано, що лише 26 % учнів із відхиленнями отримують інші домашні завдання, 74 % — виконують традиційні домашні завдання, які пропонує вчитель для всіх учнів класу.

Результати проведеного дослідження свідчать, що тільки 18 % учнів виконують домашні завдання самостійно і часто з власної ініціативи. Натомість 82 % опитаних потребують допомоги батьків, учителів, старших друзів, щоб розв'язати відповідні завдання.

У процесі опитування з'ясовано, що із 63 % учнів працюють інші фахівці, крім класовода (психолог, помічник вчителя, вчитель фізичного виховання, вчитель групи продовженого дня). Із 37 % опитуваних працює лише вчитель-класовод та вчителі-предметники, що унеможлиблює молодшим школярам з особливими потребами повноцінно брати участь в житті класу та школи.

З'ясовано, що з усіх запропонованих видів робіт під час уроків 48 % учнів надають перевагу виготовленню виробів із різних матеріалів, 23 % —

малюванню, 8 % — розв'язуванню задач і читанню, 12 % — співам, 9 % — виконанню фізичних вправ.

Найчисельнішу групу 48 % становили учні, які описали свій клас як дружній, світлий, теплий, радісний, добрий. Були учні (37 %), які охарактеризували його як цікавий, але інколи сумний. 15 % школярів описали свій клас як порожній, нецікавий, сірий.

Дані свідчать, що лише 43 % учнів з особливими потребами залучені до таких цікавих заходів як квести, ігри, змагання та інші види робіт під час уроків та на групі продовженого дня. Водночас 57 % школярів хотіли би брати активну участь у таких видах робіт, але виконують лише роль спостерігача або журі.

Для визначення рівнів сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами було визначено відповідні критерії і показники (на основі вивчення психолого-педагогічної літератури [176; 177; 178; 179; 195; 196], структури навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, результатів емпіричного дослідження). До основних критеріїв належать такі:

- мотиваціо-ціннісний (сформованість пізнавального інтересу і зацікавленості процесом і результатами навчання);
- когнітивний (сформованість знань про особливості самостійної навчальної діяльності);
- корегуально-результативний (здатність усвідомлювати і корегувати власну навчальну діяльність, оцінювати її результати).

На основі цих критеріїв виокремлено три рівні сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами: початковий, середній і достатній.

Охарактеризуємо ці рівні:

1. *Початковий рівень.* Учні позитивно реагують на новий матеріал, але не виявляють стійкої активності. Слабко диференціюють навчальні завдання, виділяють лише окремі проміжні цілі. Під час виконання навчальних дій учнів виконують окремі операції, контролюють їх виконання, але не можуть пояснити

їх втілення. Навчальні дії учні контролюють не завжди, можуть виправити помилки без обґрунтування своїх дій. Потреби в оцінці не відчують, самостійно себе не оцінюють, чекають зовнішньої оцінки.

2. *Середній рівень.* В учнів, які знаходяться на цьому рівні, спостерігаються позитивні реакції на новий матеріал, активне залучення до роботи, але після розв'язання навчального завдання — інтерес згасає. Для вирішення навчального завдання учні використовували засвоєний раніше спосіб розв'язання, не можуть внести змін у спосіб розв'язання самостійно, а тільки за допомогою вчителя. Учні здатні виявити помилки самостійно і виправити їх, контролювати процес учіння, а також самостійно оцінити свої дії, можуть обґрунтувати правильність і помилковість результату.

3. *Достатній рівень.* Учні, які належать до цієї групи, мають стійкий інтерес, творче зацікавлене ставлення до предмета. Вони усвідомлюють навчальну задачу, самостійно формулюють мету. Учні самостійно будують спосіб вирішення або модифікують відомий спосіб. Для вирішення нового завдання застосовують відомі схеми, його виконують безпомилково, якщо необхідно, вносять корективи у процес виконання. Учні здатні оцінити свої можливості і обґрунтувати правильність чи помилковість результату.

Результати первинної діагностики за методикою «Оцінка рівнів сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами» свідчать, що учні з особливими потребами мають такі рівні сформованості компонентів навчально-пізнавальної діяльності:

1. Мотиваційно-цільовий: достатній рівень — 6 учнів (22 %), у яких під час навчання виникає позитивна реакція на новий матеріал, вони активно залучаються до роботи. Середній — 14 осіб (52 %), у них позитивна реакція виникає тільки на новий матеріал, активність не тривала і не стійка. Початковий рівень — 7 осіб (26 %) — у них інтересу практично не виникає.

2. Змістовий: достатній рівень — 5 учнів (18 %) — можуть застосувати відпрацьовані багаторазово навчальні дії під час виконання завдання.

Середній — 12 осіб (44 %) — виконують навчальні дії в співпраці з учителем. Без допомоги вчителя часто не можуть організувати власні навчальні дії. Початковий рівень — 10 осіб (38 %) — не виконують навчальні дії загалом, лише окремі операції. Аналізу своїх дій зробити не здатні.

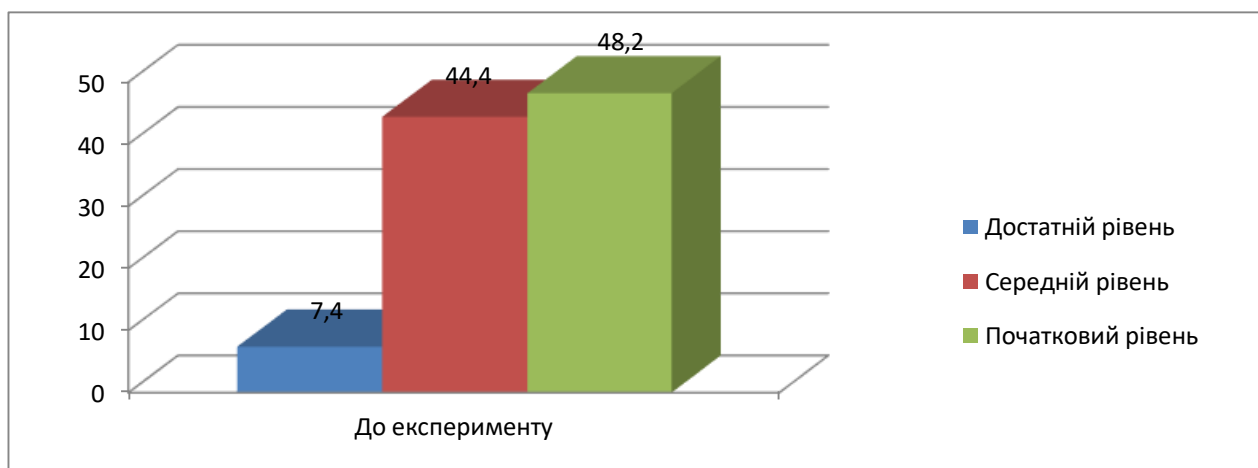
3. Діяльнісно-результативний: достатній рівень — 4 учні (16 %) — виправляють і обґрунтовують помилки відповідно до засвоєного алгоритму. Середній рівень — 13 осіб (46 %) — безсистемно і несвідомо знаходять помилку, можуть її виправити, але не обґрунтовують хід своїх міркувань. Початковий рівень — 10 учнів (38 %) — не контролюють свої дії, не бачать помилок, не можуть їх виправити навіть після того, як на них вказав учитель.

Узагальнені результати первинної діагностики за методикою «Оцінка рівнів сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами» подані в таблиці 3.1. і на рис. 3.1.

Таблиця 3.1

**Розподіл молодших школярів з особливими потребами за рівнями сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності (за результатами констатувального зрізу)**

<i>Компоненти самостійної навчально-пізнавальної діяльності</i>	<i>Рівні сформованості компонентів</i>					
	<i>Достатній</i>		<i>Середній</i>		<i>Початковий</i>	
	<i>к-сть осіб</i>	<i>%</i>	<i>к-сть осіб</i>	<i>%</i>	<i>к-сть осіб</i>	<i>%</i>
Мотиваційно-цільовий	6	22	14	52	7	26
Змістовий	5	18	12	44	10	38
Діяльнісно-результативний	4	16	13	46	10	38
Загальний рівень		7,4		44,4		48,2



**Рис. 3.1. Рівні сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами (за результатами констатувального зрізу)**

Отже, результати діаграми засвідчили, що в учнів початкової школи з особливими потребами домінує початковий рівень сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності (48,2 %). В учнів, які перебувають на цьому рівні, не сформований стійкий інтерес до нового матеріалу, вони вирішують навчальне завдання засвоєними раніше способами, не здатні вносити зміни в процес розв'язання. Після виконання дій дуже рідко можуть знайти помилки та виправити їх без обґрунтування. Себе оцінити вони не здатні, чекають зовнішньої оцінки вчителя та інших учнів.

44,4 % учнів з особливими потребами мають середній рівень сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Це учні, які навчаються з інтересом, реагують на новий матеріал, але після розв'язання навчального завдання інтерес часто зникає. Для розв'язання навчального завдання застосовують засвоєний спосіб, можуть контролювати процес вирішення за запропонованою схемою, здатні самостійно оцінювати власні дії.

7,4 % учнів з особливими потребами знаходяться на достатньому рівні сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Вони виявляють стійкий інтерес, до учіння, самостійно ставлять перед собою

навчальне завдання, вносять корективи в план розв'язування навчального завдання оцінюють свої можливості й обґрунтовують свої дії.

Підсумки, які були отримані внаслідок діагностики рівнів сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами, дали змогу обґрунтувати методи і прийоми, які спрямовані на розвиток самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках і позаурочній діяльності.

Важливим завданням діагностичного етапу дослідження було вивчення думок і можливостей учителів початкової школи, які працюють в інклюзивних і звичайних класах щодо впровадження інклюзії, спрямованості та зацікавленості вчителів початкової школи в індивідуалізації інклюзивного навчання, впровадження інноваційних засобів у процес самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами. В опитуванні взяли участь 56 учителів початкової школи (див. Додаток А).

Результати спостережень, анкетування, бесід засвідчили, що 82 % вчителів початкової школи вважають, що індивідуалізація під час навчання в умовах інклюзії є важливим завданням, для вирішення якого повинні бути створені відповідні умови. Водночас 18 % учителів вважають, що для здійснення індивідуалізації в умовах інклюзії недостатньо часу для одного вчителя, необхідна допомога помічника та відповідне методичне забезпечення.

Більшість учителів (94 %) підтверджують той факт, що індивідуалізація навчального процесу сприяє прояву емоційної, інтелектуальної та духовної активності, що дає змогу проявити індивідуальність у процесі навчання, проте 6 % учителів вважають, що учні з особливими потребами потребують спеціальної допомоги та умов в освітньому процесі.

82 % учителів підтверджують ймовірність формування навчально-пізнавальної активності під час реалізації процесу індивідуалізації. Важливо, що вчителі об'єктивно оцінюють можливості традиційних методик, віддаючи перевагу нетрадиційним методам та засобам навчання. Натомість 18 % учителів

підкреслюють необхідність підвищення кваліфікації для кращого розуміння методики індивідуалізації в умовах інклюзії.

Для визначення рівня компетентності вчителів з питань реалізації інклюзивного навчання було розроблено анкету-опитувальник (див. Додаток А).

Результати анкетування засвідчили, що вчителі самостійно здобувають знання про організацію інклюзивного навчання у ЗЗСО. На запитання «Яку підготовку Ви отримали для роботи в інклюзивному класі?», вчителі мали змогу обрати кілька відповідей. В результаті, на першому місці — тренінги (80,4 %), на другому — курси (56,9 %), 41,2 % — семінари, 17,6 % — самоосвіта, 2 % — відвідування відкритих уроків (див. рис. 3.2).

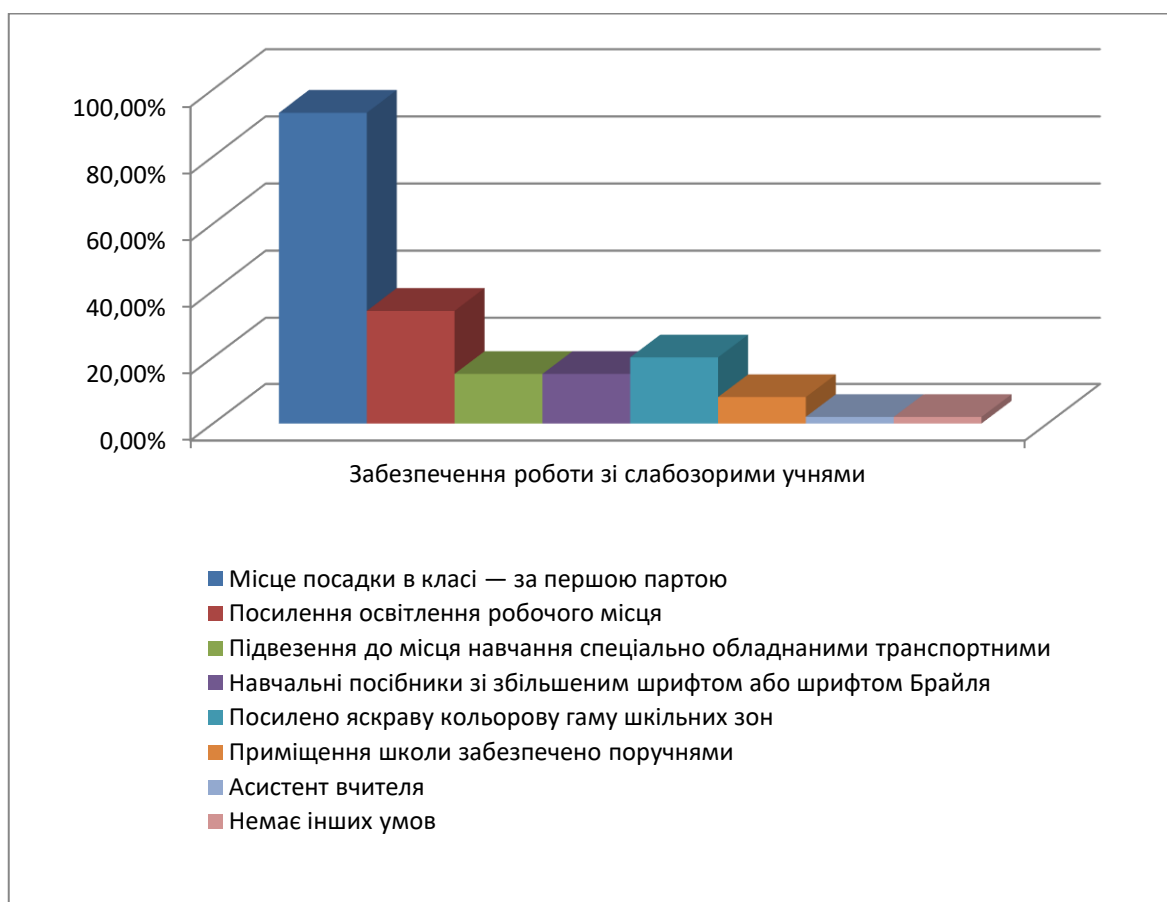


**Рис. 3.2. Співвідношення відповідей вчителів щодо підготовки до роботи в інклюзивному класі**

На запитання «Які умови для прийому до школи дітей з порушенням зору створені у Вашому навчальному закладі?» більшість вчителів обрали відповідь «Місце посадки в класі — за першою партою» (92,5%), наступними були відповіді «Посилення освітлення робочого місця» (34 %), «Підвезення до місця навчання (проживання) спеціально обладнаними транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу» (15,1 %), «Навчальні посібники зі збільшеним шрифтом або шрифтом Брайля» (15,1 %), «Посилено яскраву кольорову гаму під час позначення шкільних зон та спеціально обладнаних місць загального користування» (20,8 %), «Приміщення школи забезпечено поручнями вздовж стін для безпечного пересування учнів по школі» (7,5 %),

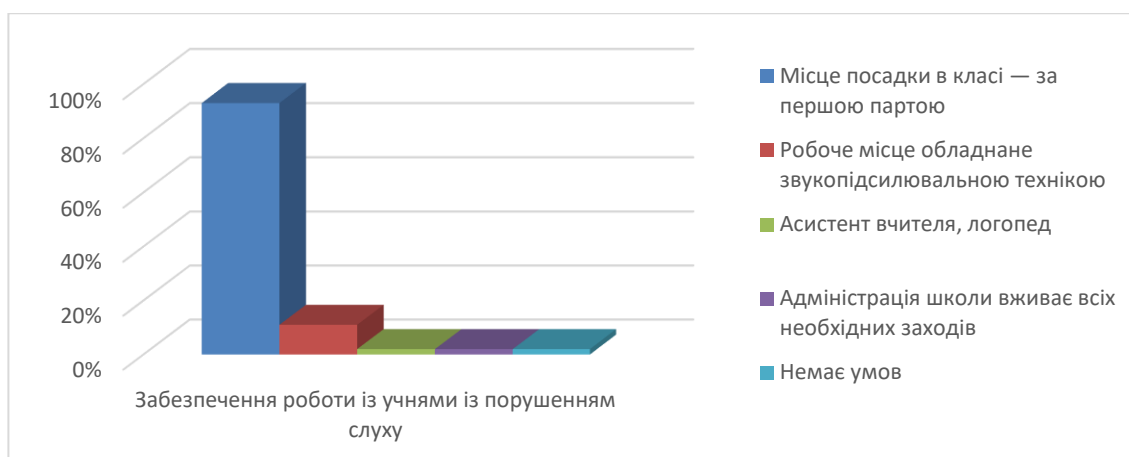


«Немає інших умов» (1,9 %), «Асистент вчителя» (1,9 %) (див. рис. 3.3). Слід зазначити, що під час анкетування можна було обрати кілька варіантів відповідей.



**Рис. 3.3. Співвідношення відповідей учителів щодо організації роботи із слабозорими учнями**

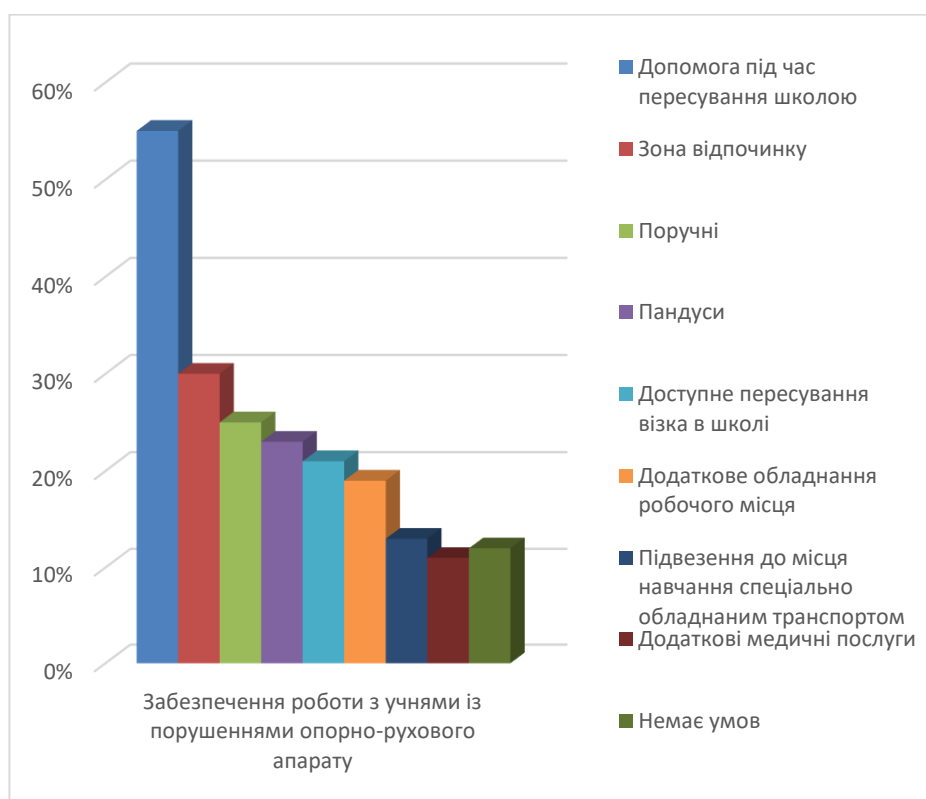
На запитання «Які умови, для прийому до школи дітей з порушенням слуху, створені у Вашому закладі освіти?» 92,5 % обрали відповідь «Місце посадки в класі — за першою партою», лише 11,3 % відзначили, що робоче місце обладнане звукопідсилювальною апаратурою та іншими технічними засобами, що забезпечують передачу інформації на візуальній основі (див. рис. 3.4).



**Рис. 3.4. Співвідношення відповідей учителів щодо організації роботи учнів із порушеннями слуху**

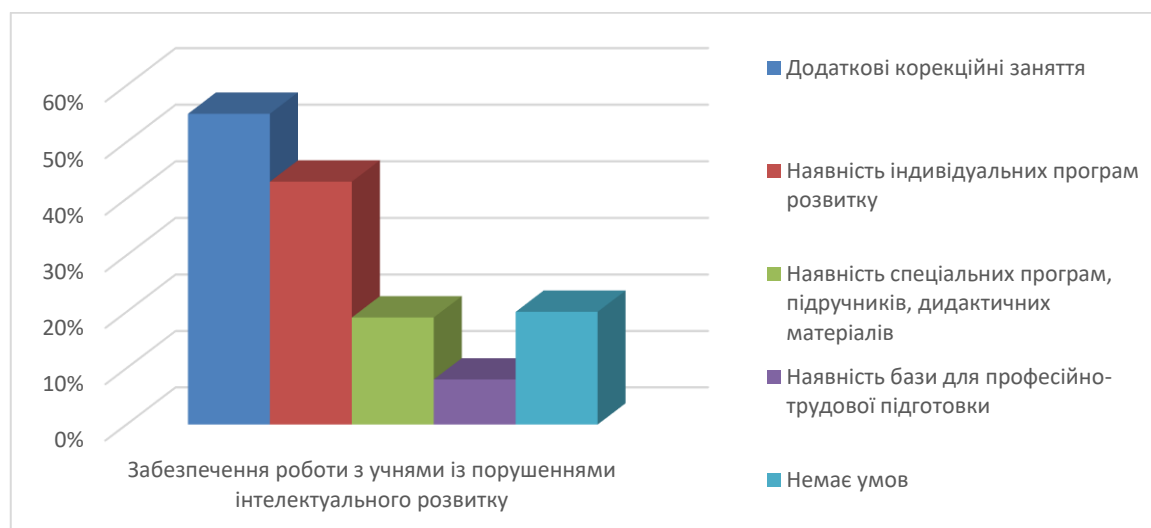
На основі вище зазначених відповідей, можна зробити висновок, що не всі школи з інклюзивним навчанням мають належні умови, для навчання учнів із порушеннями слуху.

Щодо навчання учнів із порушеннями опорно-рухової системи майже всі вчителі відповіли, що методичне забезпечення досить різноманітне і чисельне. Лише 3,8 % учнів відповіли, що немає жодних умов для навчання учнів з даним порушенням (див. рис. 3.5).

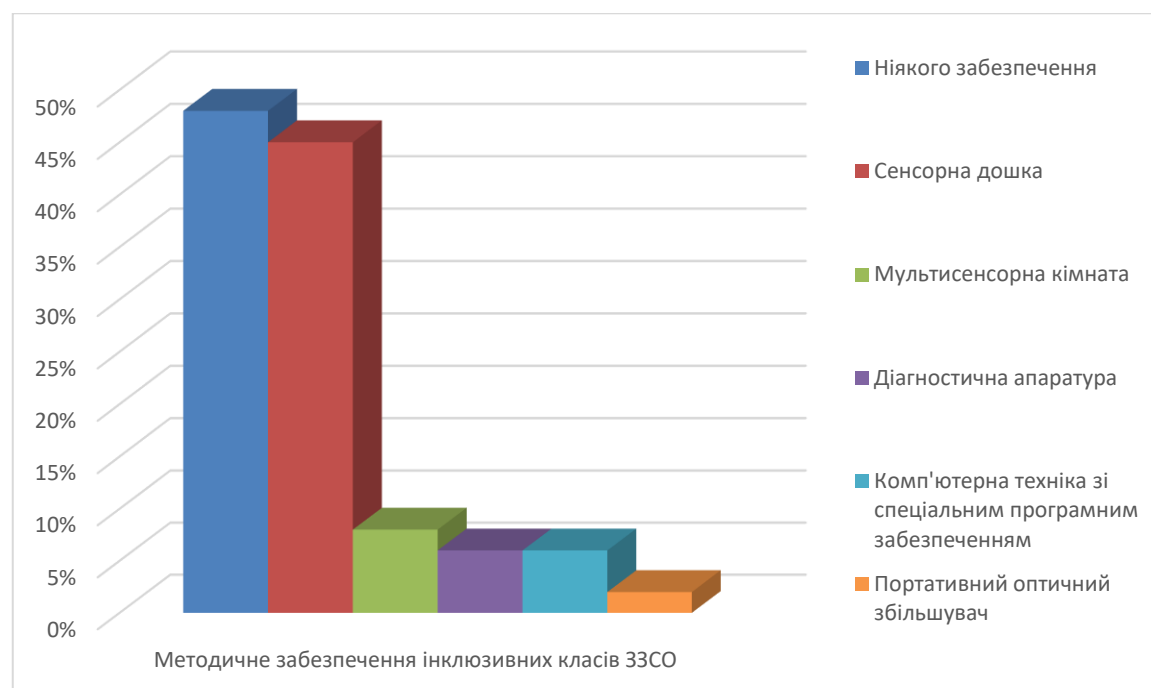


**Рис. 3.5. Співвідношення відповідей учителів щодо організації роботи учнів із порушеннями опорно-рухового апарату**

На запитання «Які умови, для прийому до школи дітей з інтелектуальними порушеннями, створені у Вашому закладі освіти?» 54,7 % відповіли «Додаткові корекційні заняття»; 43,4 % «Наявність індивідуальних програм»; 18,9 % «Наявність спеціальних програм, підручників, дидактичних матеріалів»; 7,5 % «Наявність бази для професійно-трудової підготовки». 19,6 % учителів обрали відповідь «Немає умов».

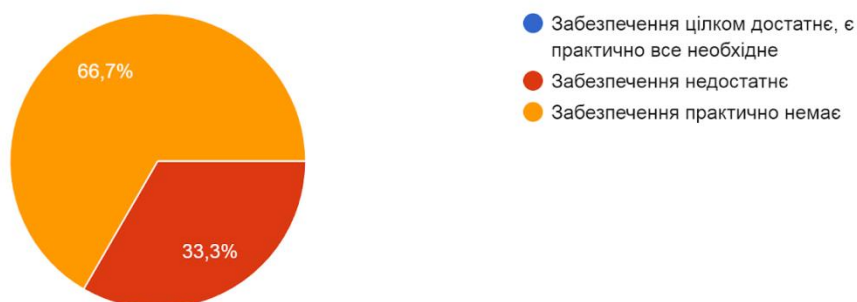


**Рис. 3.6. Співвідношення відповідей учителів щодо організації роботи учнів із порушеннями інтелектуального розвитку**



**Рис. 3.7 Відповіді вчителів щодо методичного забезпечення інклюзивних класів ЗЗО**

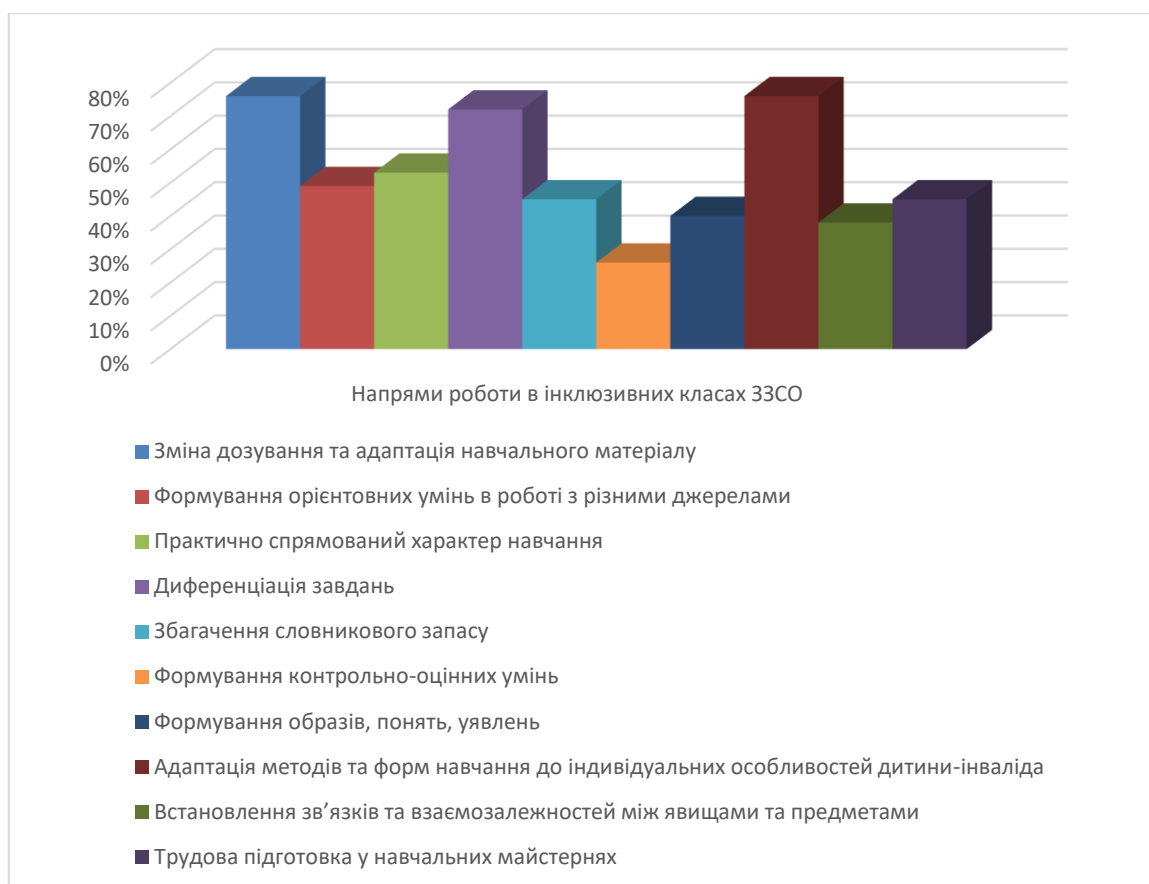
Загалом майже 67 % учителів інклюзивних класів стверджують, що в навчальному закладі немає належного методичного забезпечення для навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами, а це унеможлиблює надання їм якісних освітніх послуг. Про це свідчать діаграма, представлена нижче (див. рис. 3.8).



**Рис. 3.8. Узагальнене співвідношення відповідей учителів щодо методичного забезпечення інклюзивних класів ЗЗСО**

На запитання: «Яку кількість учнів повинні мати інклюзивні класи?» вчителі, які не працюють в таких класах, але можуть потенційно працювати в умовах інклюзії, відповіли — максимум 20 учнів, хоча законодавство України передбачає максимальну кількість 30 учнів. На нашу думку, це надто велика кількість учнів інклюзивного класу, оскільки в цих умовах складно забезпечити індивідуалізацію їхнього навчання.

Щодо напрямів роботи, які необхідно здійснювати для успішної організації освітнього процесу дітей з інвалідністю більшість вчителів (75,5 %) обрали відповідь «Адаптація методів та форм навчання до індивідуальних особливостей дитини-інваліда», що підтверджує необхідність індивідуалізації навчання учнів з ООП (див. рис. 3.9).



**Рис. 3.9. Співвідношення відповідей учителів щодо напрямів роботи в інклюзивних класах ЗЗО**

Однією з об'єктивних причин відсутності умов для індивідуалізації інклюзивного навчання є недостатня кількість методичних матеріалів, які потрібні для навчання дітей з особливими потребами в початковій школі, що ускладнює вибір індивідуальних форм і методів роботи з молодшими школярами. Часто індивідуалізація інклюзивного навчання здійснюється винятково за особистої ініціативи вчителя.

За результатами спостереження можна констатувати, що більшість вчителів, які працюють в інклюзивних класах, недостатньо здійснюють індивідуалізацію навчальної діяльності відповідної категорії учнів. Про це свідчить відсутність методичних розробок, індивідуальних програм розвитку дитини, спеціальних дидактично-сенсорних матеріалів, індивідуального плану роботи вчителя з учнями з особливими освітніми потребами, слабка знання психофізичних особливостей учнів, що мають соматичні і психічні вади.

Об'єктом діагностичного зрізу були також батьки цієї категорії учнів. У процесі спілкування з ними було з'ясовано, що часто їхні дії спрямовані на надмірну опіку дітей, чітку регламентацію їхніх дій під час навчальної діяльності. Іноді вони емоційно реагують на прояви упередженого ставлення однокласників до їхніх дітей на їх думку, що призводить до протиставлення в дитячому колективі, а також непорозуміння з класним керівником.

У дослідженні взяли участь 87 батьків учнів з обмеженими можливостями Тернопільської області. Вони відповіли на запитання анкети: «Погляд батьків на інклюзію» (див. Додаток В). Більшість респондентів — це батьки, в деяких випадках — інші члени родини. Вони добре обізнані з порушеннями своїх дітей за такими категоріями: обмежені навчальні можливості; емоційні та поведінкові розлади; затримка інтелектуального розвитку; синдром порушення уваги; порушення зору; фізичне порушення; аутизм; порушення слуху; порушення мовлення (87 %).

Часто батьки помічають зазвичай тільки один тип обмежених можливостей, наприклад, обмежені навчальні можливості, емоційно-поведінкові розлади, синдром порушення уваги та порушення мовлення. Респонденти (38 %), які називали інші категорії (наприклад, фізичне порушення чи порушення зору), також зазначали про порушення мовлення та обмежені навчальні можливості.

Важливим є результат про те, що 97 % батьків точно знають причини тих чи інших відхилень у здоров'ї чи поведінці власних дітей, а також особливості їх психофізіологічного розвитку. Це, на їхню думку, допомагає у вихованні власних дітей та бажанні створювати сприятливі умови для їх розвитку. Проте, тільки 3 % батьків зізналися, що погано орієнтуються в індивідуальних особливостях дітей, не знають причин утворень відповідних порушень.

З'ясовано, що 84 % батьків вважають, що їхня дитина з обмеженими можливостями повинна мати такі самі права й переваги, якими користуються в школі інші учні. Проте 16 % батьків переконані, що більшість батьків учнів із типовим розвитком не хочуть, щоб учні з обмеженими можливостями були в

одному класі з їхніми дітьми, про що свідчать спілкування на батьківських зборах та в соціальних мережах.

64 % батьків вважають, що краще навчають їх дітей вчителі спеціальної освіти. Наприклад, вони зауважували: «Навчати безпроблемних дітей завжди легко. Деякі вчителі не хочуть морочитися з труднощами, тобто з обмеженими можливостями учнів»; «Вчителі, які здобули спеціальну освіту, пройшли іншу фахову підготовку й тому їхня кваліфікація дещо вища». Не всі звичайні вчителі бажають працювати з дітьми, які потребують спеціальних освітніх послуг». Ці оцінки підкріплюються відповідями на додаткові запитання (що не ввійшли до анкети) в останньому розділі анкети. Приблизно 70 % батьків вважають, що дітей з обмеженими можливостями повинні навчати вчителі за спеціальною освітою в спеціальних класах «іноді» (16 % обрали варіант «завжди») і більшість (63,2 %) погоджувалися з тим, що вчителі-класоводи не мають достатньо часу для індивідуальної роботи з їхньою дитиною.

Більше половини респондентів (61 %) сумніваються у спроможності педагогів звичайної школи адаптувати навчальні програми для інклюзії, приблизно третина (31 %) вважає, що їм бракує навичок для інтеграції учнів з обмеженими можливостями, 8 % батьків щодо цих тверджень не визначилися.

У процесі опитування з'ясовано, що 67 % батьків не відчувають, що їхні діти з особливими потребами соціально ізольовані в класі та в школі, учні залучені до всіх видів діяльності як і інші однокласники. Проте 18 % батьків занепокоєні емоційним станом учня з особливими потребами, бо вважають, що його перебування в такому освітньому середовищі може зашкодити емоційному розвитку. 5 % опитаних батьків не могли визначитися з відповіддю.

Значна кількість опитаних (87 %) також відзначила користь інклюзії для однокласників із типовим розвитком, оскільки така форма навчання теж готує їх до життя в реальному світі та сприяє усвідомленню ними індивідуальних відмінностей. Серед письмових коментарів від батьків, зокрема звучали такі: «Діти з типовим розвитком багато вчаться від ровесників з обмеженими можливостями» та «Всі учні — і з порушеннями й без — мають знати й

розуміти одне одного». Проте 13 % батьків, вважають, що діти з особливими потребами часто заважають навчатися іншим учням, привертаючи увагу своєю поведінкою та забираючи багато часу вчителя.

Аналіз відповідей на запитання: «Чи створює школа сприятливі умови для інклюзивного навчання?» — переконує, що 78 % батьків вважає, процес навчання дітей з обмеженими можливостями в їхніх школах задовільним (компетентний персонал, забезпечення транспортом дітей до школи, відповідальне ставлення адміністрації школи до потреб учня, якісні індивідуальні програми розвитку та ін.). Проте 23 % батьків вважають, що ці умови є недостатніми, оскільки мають місце низькі результати їхніх дітей в умовах інклюзії.

Як свідчать результати дослідження, 71 % батьків задоволені успіхами своїх дітей в інклюзивних класах, проте 23 % вважають, що академічні навички ефективніше можна формувати в умовах спеціальної освіти. Вони також стверджують, що інклюзія може емоційно травмувати дитину, і вона опиниться в соціальній ізоляції. Водночас батьки констатують, що програма спеціальної освіти може допомогти дитині покращити самооцінку.

Серед основних переваг інклюзії батьки (92 %) виокремлюють потенційні здобутки дитини в соціальному й емоційному плані та позитивний вплив «спільної» форми навчання на всіх учнів, які зростатимуть більш толерантними й чутливими до індивідуальних відмінностей в інтегрованому середовищі. Проте, на думку батьків, дуже багато залежить від вчителя, планування й реалізації індивідуального навчального плану, ставлення керівництва школи й навчального округу загалом конкретної шкільної системи». 8 % батьків підтримує часткову інклюзію. Наприклад, думка мами учня 2 класу ЗЗОС № 3 м. Тернополя п. Наталі: «З моїм сином також по пів дня працює чудовий учитель спеціальної освіти й допомагає йому не відставати від академічної програми. Мені здається, що син робить успіхи в навчанні за звичайними програмами для масової школи і за спеціальними програмами» або «У мого



сина комплексне порушення. Йому необхідно навчатися в спеціальному класі, а інтеграція доцільна лише на уроках мистецтва, іноді музики».

Для організації успішного організації навчання учнів з особливими освітніми потребами було розроблено експериментальну програму для формування компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Цьому присвячений наступний параграф дисертаційного дослідження.

### **3.2. Зміст і методика формувального експерименту**

Програма інклюзивного навчання була спрямована на формування компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами, поєднуючи такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний, за допомогою якого було забезпечено інтелектуально-особистісний розвиток учнів;
- змістовий, який охоплював індивідуальні завдання з навчальних дисциплін для дітей з особливими потребами, створення освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності;
- діяльнісно-результативний, за його допомогою було організовано корекційну допомогу учням з особливими потребами, контроль і самоконтроль знань і корекцію результатів навчання.

Під час побудови експериментальної програми було враховано необхідність забезпечення комплексу педагогічних умов і поетапного формування компонентів самостійної навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами. У таблиці 3.2 відображено основи експериментального навчання, компоненти самостійної навчально-пізнавальної діяльності, завдання та педагогічні умови, які стали основою експериментального дослідження і послідовно реалізовувалися в процесі роботи.

**Логіка і структура індивідуалізації інклюзивного навчання учнів  
початкової школи**

<i>Етапи експериментального навчання</i>	<i>Компоненти самостійної навчально-пізнавальної діяльності</i>	<i>Завдання</i>	<i>Педагогічні умови</i>
Пропедевтичний	Мотиваційно-цільовий	Забезпечити інтерес до навчання з використанням різних методів і прийомів стимулювання	Формування позитивної мотивації до учіння в процесі інтелектуально-особистісного розвитку учня
Основний	Змістовий	Сформувати вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності	Формування освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності
Заключний	Діяльнісно-результативний	Коригувати зміст і результати самостійної навчально-пізнавальної діяльності, перевірити ефективність педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання	Забезпечення корекційної допомоги учням з особливими потребами в процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності

Результати аналізу змісту дослідної роботи дали змогу виокремити 3 основні етапи експериментального навчання, що відображали логіку індивідуалізації інклюзивної освіти: від постановки цілей і завдань, засвоєння навчального матеріалу до практичного застосування знань.

Експериментально-дослідна робота охоплювала весь процес експериментального навчання з логікою поетапного ускладнення. У зв'язку з цим основним завданням стало обґрунтування взаємозв'язків етапів експериментально-дослідної роботи.

Під етапом експериментально-дослідної роботи ми розуміємо завершений відрізок навчального процесу, який характеризують цільовими установками, конкретним змістом і технологічним забезпеченням. На підставі цього було виокремлено такі етапи експериментально-дослідної роботи (див. табл. 3.2):

1. *Пропедевтичний*, у якому передбачено формувати інтерес до навчання з використанням різних методів і прийомів стимулювання.

2. *Основний*, який був спрямований на формування знань і вмінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів з ООП в умовах ОРС.

3. *Заключний*, у якому передбачено коригування змісту і результатів самостійної навчально-пізнавальної діяльності, перевірку ефективності педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання.

Детальніше охарактеризуємо зміст роботи на кожному з етапів через реалізацію комплексу педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання в початковій школі та взаємодію мотиваційно-ціннісного, змістового, діяльнісно-результативного компонентів.

*Мотиваційний компонент* був конкретизований у таких завданнях:

1. Забезпечити мотивацію до навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами. Сформувати пізнавальний інтерес до учіння.

2. Сформувати знання та уявлення про особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими потребами в освітньо-розвивальному середовищі початкової школи.

3. Сформувати пізнавальні мотиви на основі нового змісту, навчальних завдань, активних форм і методів навчання, знизити рівень негативних емоційних проявів учня до освітнього процесу та рівня шкільної тривожності як чинника, що впливає на загальну успішність і процес оволодіння новими знаннями.

Для формування ціннісно-мотиваційного компонента самостійної навчально-пізнавальної діяльності було зrealізовано першу педагогічну умову: формування позитивної мотивації до учіння в процесі інтелектуально-особистісного розвитку учня. Мотивацію навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами, а також пізнавальний інтерес до учіння формували через створення нових виховних ситуацій, спілкування, спостереження, організацію практичної діяльності, наповнення змісту навчання особистісно-орієнтованим матеріалом, підтримання гуманних стосунків з усіма учнями, задоволення потреб у спілкуванні з учителем і однокласниками, збагачення мислення інтелектуальними почуттями, формування допитливості, підтримання прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, використання різних способів педагогічної підтримки, виховання відповідального ставлення до навчальної роботи, розвиток почуття обов'язку. У цьому контексті було запропоновано учням комплекс розвивально-пізнавальних ігор, завдань, презентацій і т. ін.

Так, наприклад, в процесі вивчення навчального предмета «Я досліджую світ» (тема «Моє довкілля», математична освітня галузь, 1 клас) учні брали участь в розвивально-пізнавальній грі «Добери пару».

**Мета:** вчити дітей порівнювати предмети за формою, розміром, кольором, призначенням; привчати їх виконувати завдання в групі (колективі).

**Правила гри.** Підібрати до предмета пару за конкретною ознакою, допомагаючи один одному.

**Матеріал.** Знайомі учням геометричні форми або тематичні добірки зображень різних предметів, які можна об'єднати в пари (наприклад, яблука різного кольору (великі та маленькі); кошики різного розміру і т. ін.) За цим принципом учні об'єднують іграшки: ляльки і одяг, будиночки, машини і т. д.

**Гра.** Учні складають пари за конкретними ознаками та називають ознаку, за якою вони це зробили.

Не менш цікавою для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та опорно-рухової системи була розвивально-пізнавальна гра «Підбери колір», яку

ми проводили під час вивчення предмета «Я досліджую світ» (тема «Осінь мозаїка», мистецька освітня галузь, 1 клас).

**Мета:** удосконалити вміння розрізняти кольори, називати їх, швидко знаходити потрібний предмет серед інших. Виховувати взаємодопомогу та взаємопідтримку.

**Правила гри.** Діяти за сигналом. Допомогати товаришу, якщо у нього виникають труднощі.

**Матеріал.** Різноманітні предмети чи картинки певного кольору. Кольорові медальйончики чи обідки на головах учнів.

**Гра.** Учні вдягають кольорові медальйони. Кожен називає свій колір і кольори інших. Заздалегідь у різних місцях класу треба розмістити іграшки (предмети, малюнки, геометричні форми тощо) різного кольору. За сигналом одні діти по черзі знаходять предмет вказаного кольору, а інші перевіряють правильність їх вибору.

У процесі вивчення української мови (тема «Слова, які означають назви предметів (іменники)», 2 клас) окрім формування пізнавального інтересу до навчання, розвивали навички словесно-логічного мислення за допомогою гри «Назви одним словом».

**Мета:** розвивати навички узагальнення та словесно-логічне мислення.

**Хід гри:**

1. Учитель називає учням групи слів:

- суп, каша, котлета...;
- орел, сова, сокіл...;
- молоток, пила, сокира...;
- Україна, Німеччина, Польща...;
- ковзани, лижі, ракетка...;
- персик, абрикос, апельсин...;
- барабан, скрипка, сопілка.

2. Учні мають дібрати до кожної з груп узагальнювальне слово. Наприклад, до групи «а» відповіддю буде слово «їжа».

Формування мотивації до навчання реалізовували за допомогою використання різних методів і прийомів, що активізували діяльність учня, підвищували інтерес до навчання, сприяли його ефективній взаємодії з учителем. Цього досягали через періодичну зміну різних видів діяльності на уроці; застосування елементів гри. Особливу увагу приділяли підбору дидактичних матеріалів, які враховували навчальні можливості учнів з особливими освітніми потребами, наприклад: використання адаптованих навчальних текстів, надрукованих великим шрифтом (для слабозорих учнів); використання індивідуалізованих варіантів завдань — зменшений обсяг, спрощення частини завдань, альтернативні завдання тощо (для учнів з порушенням інтелектуального розвитку). У цьому контексті ми доповнювали ілюстративний матеріал запитаннями і поясненнями, які допомагали учням сприймати нову інформацію, виокремлювати різні деталі, важливі для розуміння змісту зображеного та стимулювання висловлювання. Доцільним також було використання підручників і навчальних посібників (зошити для учнів на друкованій основі), за якими навчалися школярі з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі [157].

Одним із способів підвищення мотивації навчання було надання можливостей учням з особливими освітніми потребами вибирати форму домашнього завдання. Наприклад, під час підготовки домашнього завдання з природознавства створювали можливість вибрати за бажанням завдання в робочому зошиті; підготувати коротке повідомлення з тієї чи іншої теми; запропонувати (за потреби з допомогою вчителя) пояснити яке-небудь природне явище, яке часто спостерігають у довкіллі (наприклад, чому висихає вода з калюжі, чому лід не тоне тощо). Це допомагало простежити зв'язок знань із реальним життям і зацікавитися навчальним предметом. Це також створювало можливість учням цієї категорії виконувати домашнє завдання, перебуваючи в школі [157].

Як зазначає Т. Сак: «В умовах сучасної школи вчителі використовують гнучку систему заохочень і покарань. Такими заохоченнями залежно від

індивідуальних і вікових особливостей школяра в нашій експериментальній роботі були: допомога вчителю під час перевірки зошитів; дозвіл писати на шкільній дошці під час уроку або перерви, виконувати письмове завдання на комп'ютері. Інформацію про особливості кожної дитини можна було дізнатися з малюнків та проектів на теми «Українська мова» (Розвиток мовлення): «Про що я мрію», «Школа моєї мрії», «Мій вчитель»» [157].

В учнів з особливими потребами ми спостерігали негативні емоційні прояви, пов'язані із навчанням та рівнем шкільної тривожності. Ці чинники впливають на успішність і на процес здобуття предметних знань.

Під час експериментальної роботи інформацію про рівень тривожності учнів інклюзивного класу отримували від шкільного психолога, оскільки ще до початку навчання він проводив бесіди, спостереження, тренінги, щодо діагностики та шляхів зниження м'язової та емоційної напруги, допомагав застосовувати елементи тренінгу на уроці, наприклад, під час самостійної чи контрольної роботи [157].

Як зазначає Т. Сак: «До прийомів, що знижували емоційну напругу, тривожність, підвищували позитивний настрій учнів у процесі навчання належать такі: зосередження уваги через постановку цікавих запитань, створення ситуації успіху, проведення діалогу з класом та окремими учнями, короткий опис власних успіхів у навчанні чи в інших справах. Ці прийоми використовували насамперед для учнів з гіпердинамічними розладами, зі зниженою самооцінкою і невпевненістю у собі та ін. Ця інформація була корисною для індивідуалізації освітнього процесу, а для учнів стала засобом підвищення самооцінки, рівня мотивації досягнення успіху ( а не уникнення невдач) у навчальній діяльності» [158].

Для створення позитивного ставлення до виконання завдань учням пропонували проводити їх в ігровій формі, при цьому уникали яскраво вираженої змагальності та заохочували взаємодопомогу [159].

Використання видів діяльності, що повторюються впродовж багатьох уроків, було одним із прийомів нормалізації емоційного стану, своєрідним

ритуалом, який допомагав одним учням знизити тривожність, іншим — відчувати безпеку [157].

Окремим учням з порушеннями інтелектуального розвитку, зниженим слухом та слабозорим, якщо було потрібно, ми дозволяли використовувати наперед підготовлені картки з алгоритмами, схемами, складеними спільно з учителем під час уроку, в процесі написання диктанту, контрольної роботи. Це допомагало усвідомлено, цілеспрямовано формувати знання про правила визначення. Така візуальна підтримка сприяла зменшенню напруги, тривожності і допомагала запам'ятовувати навчальний матеріал. Проведене після виконання завдання обговорення давало змогу учням виявити правильні і хибні дії. Це допомогло виконати завдання правильно, також зрозуміти, якою картою треба користуватися під час виконання того чи іншого завдання, якої інформації не вистачало в картці для розв'язання цього завдання, що потрібно змінити в алгоритмі, схемі, щоб більш ефективно нею користуватися [157].

У процесі експериментальної роботи ми використовували поради Т. Сак: «Учням з порушенням писемного мовлення для зменшення напруги, тривожності під час виконання самостійної чи контрольної роботи, поточних завдань на уроці, ми надавали більше часу для їх виконання; у деяких випадках не зважали на недотримання правил правопису, пунктуації та оформлення сторінки; допускали відповіді, які складаються з ключових слів, а не повних речень» [158].

Якщо у школяра була виражена недостатність загальної та дрібної моторики визначали та узгоджували з ним реальні вимоги до охайності виконуваної роботи; надавали більше часу для виконання завдання; допускали відповіді, що складаються з ключових слів, а не з повних речень; дозволяли учневі не писати відповіді, а друкувати їх або відповідати усно [157].

Інколи робота зі зняття надмірних негативних емоційних проявів учнів відбувалася після уроків. Найперше вона проводилась з учнями з низьким рівнем успішності, високим рівнем тривожності, що заважало повноцінному включенню в роботу на уроці [159].



Наприклад, для того, щоб учень з особливими освітніми потребами відчував себе в одній команді з іншими учнями класу, проводили гру для всього класу на розвиток слухової уваги та навичок орієнтування у просторі. Урок «Я досліджую світ», математична освітня галузь, тема уроку «Я — школяр / Я — школярка». Матеріалом слугувала будь-яка іграшка, яка створювала звук. Учням демонстрували іграшку, яка «звучала», щоб привернути їхню увагу. Всі учні в класі закривали очі, на фоні звучання легкої музики щоб не було чути, в який бік переміщається іграшка. Коли вчитель переходив в інший бік, музика вимикалася і вчитель подавав звуковий сигнал за допомогою іграшки. Діти із закритими очима повинні були вказати напрямок, звідки лунає звук. Гра повторювалася 2-3 рази.

Цікавою для орієнтування в просторі стала гра «Весела пташка».

**Мета:** закріпити знання про розташування предметів у просторі; розуміння та вживання простих прийменників в, на, під, за.

**Матеріал:** пташки вирізані з картону.

**Хід гри:** учні повторюють дії за вчителем, який говорить, куди полетіла пташка — вгору, вниз, а учні виконують дію.

Пропонували заховати пташку за спину, в пенал, посадити на парту, стілець, під парту і т. ін. (Проект «Чарівний птах»).

*Змістовий компонент охоплював відбір змісту, форм і методів навчання для формування умінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності, а також формування освітньо-розвивального середовища, в якому здійснювався процес індивідуалізації.*

У розвитку змістового компонента навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами було передбачено оволодіти умінням самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Цей компонент характеризується як сукупність знань і вмінь, необхідних учневі для самостійного розв'язання навчальних завдань. Напрями розвитку пізнавальної сфери, пов'язані із реалізацією корекційно-розвивальних завдань, були

відображені в індивідуальній програмі розвитку школяра з особливими освітніми потребами.

Індивідуальну програму розвитку (ІПР) для учнів з порушеннями психофізичного розвитку розробляли з командою фахівців, до складу якої входили: адміністрація закладу освіти (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи), вчитель, асистент вчителя, батьки та інші фахівці — спеціальний педагог, вчитель-логопед, практичний психолог та ін. ІПР розробляли на основі навчальної програми, робочої програми, розробленої учителем, з урахування висновки (рекомендації) психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК) [120].

«Індивідуальну програму розвитку можна вважати контрактом між навчальним закладом та батьками, що закріплює вимоги щодо організації навчання дитини, зокрема визначає характер освітніх послуг та форм підтримки» [120].

«Індивідуальна програма розвитку містить такі розділи:

- *Загальна інформація про дитину* (ім'я та прізвище, вік, телефони батьків, адреса, особливості психофізичного розвитку, дата зарахування дитини до навчального закладу та термін, на який складено програму).

- *Наявний рівень знань і вмінь*. Група фахівців упродовж перших двох місяців (залежно від складності порушень розвитку) вивчала можливості та потреби дитини, а саме: її вміння, якості, причини труднощів у навчанні, домінуючий стиль навчання (візуальний, кінестетичний, багатосенсорний та інші), види підтримки; інформацію щодо впливу порушень розвитку дитини на її здатність до навчання (відомості, надані ПМПК про рівень розвитку дитини, зафіксовані під час спостережень та оцінки розвитку фахівцями).

- *Додаткові послуги педагогів та інших фахівців*, які необхідні дитині для успішного засвоєння навчальної програми: наприклад, послуги логопеда, психолога, реабілітолога, послуги з перекладу на жестову мову, послуги з організації відпочинку, в тому числі лікувально-оздоровчого; консультативні послуги.

• *Адаптації та модифікації*, які треба розробити для облаштування середовища, застосування належних методів викладання, навчальних матеріалів, обладнання, врахування сенсорних та інших потреб дитини.

Зміни до навчального змісту програми проводяться, скорочуючи їх, або змінюючи складність навчального завдання, урахуваючи можливості кожного учня. Під час цього важливо визначити такі форми оцінювання, які об'єктивно забезпечать можливість вимірювати навчальні досягнення учня з особливими освітніми потребами.

На відміну від модифікацій, адаптації змінюють характер подачі навчального матеріалу, не змінюючи змісту чи концептуальної складності навчального завдання. Зокрема, можуть використовуватись такі види адаптацій: пристосування освітнього середовища (збільшення інтенсивності освітлення в класних кімнатах, де є діти з порушеннями зору; зменшення рівня шуму в класі, де навчається дитина, що погано чує, забезпечення її слуховим апаратом); зміни в навчальних підходах (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання навчального завдання, зміна темпу занять, чергування видів діяльності тощо); адаптація навчальних матеріалів (адаптація навчальних посібників, наочних та інших матеріалів; використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, картки-підказки тощо)» [120].

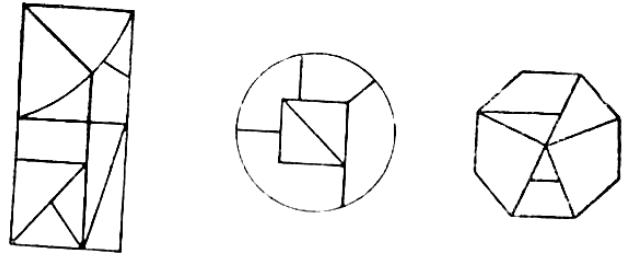
Визначені напрями вдосконалення змістового компонента ми реалізовували у навчально-дидактичних матеріалах, які використовували на уроках математики, української мови та навчального предмета «Я досліджую світ». До них належать: роздаткові картки, ілюстративні матеріали, прилаштовані до особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня, завдання з підручника та навчального посібника (зошити на друкованій основі) для учнів з особливими освітніми потребами тієї чи іншої нозології, інтернет ресурси, відеоматеріали, презентації, таблиці, опорні схеми, пам'ятки тощо.

Важливим завданням експериментального навчання учнів було формування вмінь повністю планувати власну діяльність, розподіляти навантаження, змінювати способи діяльності, створювати власний алгоритм

виконання завдань окремого виду. Наприклад, замість опрацювання тексту підручника з тої чи іншої теми здобути ці знання із цікавих відеороликів.

На формування змістового компонента була спрямована друга педагогічна умова: формування освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності. Її реалізація охоплювала проведення різних дидактичних сюжетно-рольових ігор, завдань, вправ в умовах ОРС.

Наприклад, на уроці математики у першому класі, під час вивчення теми «Ознаки і властивості предметів. Групи об'єктів навколишнього світу, що мають спільну ознаку.

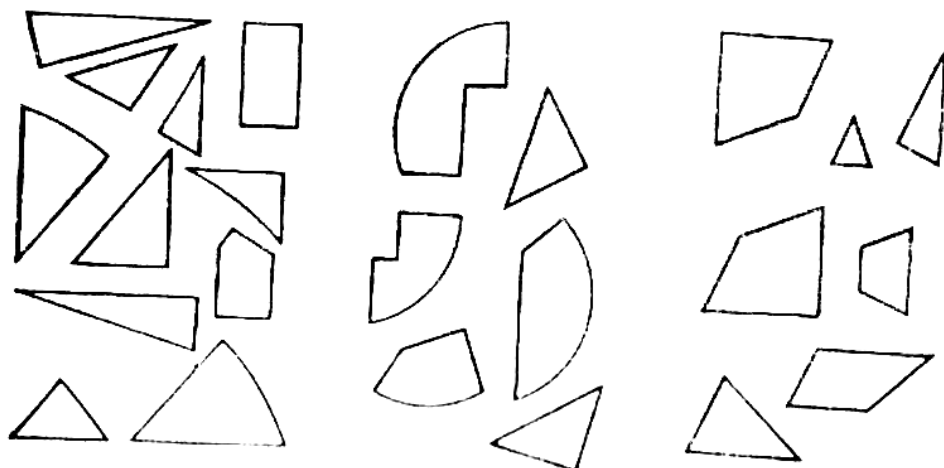


Геометричні фігури. Натуральні числа 1–10». Була запропонована гра «Склади з частин» для учнів з порушеннями опорно-рухової системи.

*Матеріал гри.* Зразки плоских геометричних фігур (квадрат, прямокутник, трикутник, круг), ті ж самі геометричні фігури, але вже розрізані на 7-8 і більше частин.

*Зміст гри.* Учні працюють у групах по 3 учні в кожній. Учень з особливими освітніми потребами працює в одній з груп. На набірному полотні виставляють зразки плоских геометричних фігур. Учні одержували одну з фігур, розрізану на частини, і повинні були скласти цю фігуру. Наприклад, можна використати такі розрізи фігур:

У розрізі вони матимуть приблизно таку форму:



Під час вивчення предмета «Українська мова» в 1 класі, тема «Складання речень. Навчальний діалог» проводили гру «Інтерв'ю» (розвиток зв'язного мовлення).

**Мета гри:** розвиток діалогічного та монологічного мовлення учнів.

Теми інтерв'ю були різними, учні — кореспонденти і респонденти. Після закінчення часу на обговорення кожна пара представляла результати роботи, обмінювались своїми ідеями та аргументами з усім класом. Діти з особливими освітніми потребами були як в ролі кореспондента, так і в ролі респондента.

На уроках з української мови також використовували гру «Склади речення» для дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Мета:** розвивати в дітей мовлення і творче мислення.

**Хід гри:** Учитель пропонує школярам скласти якомога більше речень із трьох слів:

- ранок, сніданок, прогулянка;
- діти, будинок, малюнок;
- ліс, гриби, квіти;
- країна, діти, щастя;
- море, сонце, відпочинок тощо.

Що креативнішими будуть відповіді, то краще це розвиватиме творче мислення учнів.

Під час проведення уроку на тему «Світ рослин» з навчального предмета «Я досліджую світ» ми проводили гру «Збираємо урожай» для учнів із порушенням слуху, опорно-рухової системи та інтелектуального розвитку.

**Мета гри:** закріплення знань про овочі та фрукти, виховання взаємодопомоги, відповідальності перед своєю командою, толерантного ставлення до учнів з ООП. Усіх учнів поділили на дві команди. Одна з них «збирала» овочі, інша — фрукти розміщені на вчительському столі, біля дошки та в кутку відпочинку. Вчитель визначає двох учнів (учень з ООП), які стоять біля корзинки своєї команди і складають овочі та фрукти, принесені членами

своєї команди. Збирати можна реальні предмети чи малюнки з їх зображенням. Перемагає та команда, яка швидше виконала завдання.

Діяльнісно-результативний компонент навчальної діяльності учнів з ООП було реалізовано за допомогою групи методів організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності (пояснення, інструктаж, розповідь, бесіда, спостереження, індивідуальні завдання), контроль у навчанні (усний, письмовий, самоконтроль і самооцінка) [11, с. 106], методів активного навчання (самопрезентації, корекційні завдання, створення проблемних ситуацій, тематичні дискусії, мозковий штурм, круглий стіл, педагогічні ігрові вправи, аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, рольові ігри, ділові ігри, ігрове проектування, виробничі ігри, навчальні ігри, дослідницькі ігри, інноваційні ігри, бліц-ігри, індивідуальні ігрові заняття [208, с. 6].

Використані методи були спрямовані на реалізацію корекційно-розвивальної функції в цілісному процесі навчання учнів з ОП. Тому ці методи та їх функції взаємопов'язані між собою, адже один і той самий метод можна застосовувати для досягнення різних навчальних цілей.

Діяльнісно-результативний компонент було зреалізовано під час формування пізнавальних процесів, необхідних для засвоєння навчального матеріалу (сприймання, пам'яті, мислення, уваги), мовлення, емоційно-вольової сфери, а також особливих пізнавальних операцій особистості. Під час організації навчальної діяльності дітей з ООП важливе значення має створення умов, які б дали змогу здобувати знання з опорою на збережені функції організму молодшого школяра. Це може бути забезпечено за допомогою: організація перерви за перших ознак втоми; застосування електронних носіїв навчальної інформації; використання перфокарт; використання спеціальних закладок з прорізами для фіксування слова, словосполучення чи речення тощо.

На основі опрацювання психолого-педагогічної літератури [134] ми сформулювали загальні рекомендації щодо розвитку когнітивної сфери з погляду формування навчальної діяльності. Серед них важливими є такі:

- для розвитку *сприймання* необхідно ділити складний матеріал на частини, збільшувати час для усвідомлення завдання, використовувати наочність;
- для розвитку *уваги* доцільно порівнювати сприйняте зі зразком;
- повторювати матеріал, закріплювати вивчений матеріал з опорою на наочність, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування, сприяти розвитку *пам'яті*;
- для формування *мислення* важливим є застосування знань на практиці, поділ складних тем на частини, використання плану, інструкції, схеми тощо; виділення різних аспектів предметів та явищ, міркування вголос про способи і послідовність виконання завдань [134, с. 185].

Напрями розвитку пізнавальної сфери, пов'язані із реалізацією корекційно-розвивальних завдань навчання, мають бути зафіксовані в індивідуальній навчальній програмі школяра з особливими освітніми потребами. Для їх розв'язання учитель може використовувати програми спеціальної школи, у якій вміщено напрямками корекційно-розвивальної роботи, безпосередньо пов'язані з навчальним розділом, темою. Наприклад, у програмі з природознавства для учнів із затримкою психічного розвитку першого класу зміст навчального матеріалу: (Розділ 1. Світ у якому ти живеш) Жива і нежива природа. Як людина пізнає світ. Спостереження. Природні та рукотворні тіла (об'єкти). Живі організми, їхні ознаки та умови, необхідні для життя, різноманітність. Значення природи для життя людини. Бережливе ставлення до природи конкретизується спрямованістю корекційно-розвивальної роботи: (Вчити: застосовувати різні види сприйняття (зорове, слухове, тактильне) для дослідження тіл і явищ природи; розглядати ілюстрації в підручнику і здобувати з них необхідну інформацію; групувати тіла неживої і живої природи, тіла природи і рукотворні тіла за суттєвими ознаками; порівнювати тіла неживої і живої природи; спостерігати за тілами живої та неживої природи).

Як зазначає Т. Сак: «Визначені напрями корекційно-розвивального впливу ми реалізовували через розробку навчально-дидактичних матеріалів, які використовували під час уроку. До них належать: роздаткові картки, ілюстративні матеріали, прилаштовані до особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня, завдання з підручника та навчального посібника (зошити на друкованій основі) для учнів з особливими освітніми потребами тієї чи іншої нозології тощо спеціальної школи» [157].

*Третя педагогічна умова* (забезпечення корекційної допомоги учням з особливими потребами в процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності) була спрямована на реалізацію діяльнісного компонента в різних організаційних формах: уроки-дискурси, уроки-презентації, практичні заняття, проекти, контрольні роботи, тестові завдання, самостійна робота, індивідуальна робота.

Одними з найбільш важливих засобів забезпечення корекційної допомоги учнів з ООП були самопрезентації, проекти, корекційні завдання, педагогічні ігрові вправи, імітаційні вправи, рольові ігри, ділові ігри, ігрове проектування, виробничі ігри, навчальні ігри, дослідницькі ігри, інноваційні ігри, бліц-ігри, індивідуальні ігрові заняття, у змісті яких було враховано навчальні можливості учнів та завдання індивідуальної програми розвитку.

Теми проектів, само презентацій, які виконували учні з ООП експериментальних і контрольних груп, подано в методичних рекомендаціях (див. Додаток Г).

Важливим напрямом корекційної допомоги учням з особливими потребами в процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності було впровадження інтерактивних методів навчання (робота в групах, інтерактивні презентації, мозковий штурм, рольові ігри, аналіз історій і ситуацій) із використанням комп'ютерних технологій під час уроків та самостійної роботи учнів.

Під час експериментальної роботи створювалися ситуації співробітництва між вчителем й учнями, що спрямовані на врахування індивідуальних



психофізичних особливостей, пізнавальних потреб, індивідуальних рекомендацій і порад. Така робота формувала інтерес і прагнення вдосконалювати навчально-пізнавальну діяльність.

У діяльнісно-результативному компоненті було передбачено контроль і самоконтроль знань і корекцію результатів навчання. Він реалізувався безпосередньо під час уроку, індивідуальних і групових занять, або в процесі оцінювання результатів самостійної роботи учнів: самостійного аналізу навчального матеріалу, довільного виконання навчальних завдань та самоаналізу допущених помилок.

Метою реалізації цього компонента було досягнення найбільш об'єктивного оцінювання знань учнів, яке б виконувало насамперед діагностичну, стимулювальну і мотиваційну функції.

На думку Т. Сак, «учні з особливими освітніми потребами, так само як із нормою у розвитку, потребують багаторазового повторення успішних дій, адже таким чином у них формується потреба в більш узагальнених емоційних оцінках (успіх «виконаного», а не лише його окремих дій)» [157, с. 3-6]. Окрім цього, в процесі осмисленого повторення здійснюється поступовий перехід до саморегуляції власної діяльності, самоконтролю і самоаналізу допущених помилок.

Важливим завданням під час експериментальної роботи був розвиток самоконтролю як системи спеціальних дій, за допомогою яких учень перевіряє власну діяльність.

Визначальними були методи і прийоми, що підвищували інтерес учня до навчання, сприяли його ефективній взаємодії з учителем. До них належали: ігрові вправи, завдання адаптовані/модифіковані до навчально-пізнавальних навчальних можливостей учнів; різнорівневі завдання; можливість самостійного вибору виду діяльності учнем, допомога вчителя в усвідомленні власного успіху — усе це сприяло формуванню позитивного ставлення школяра до навчання під час уроку.

Завершальним етапом формування самоконтролю був етап переходу до самоконтролю, який допомагав формувати в учнів почуття впевненості у власних силах. Наприклад, вчитель попереджав учня, про перевірку виконаного завдання лише після того, коли вони самі себе перевіряють. Технологію переходу забезпечували через такі запитання: «Хто помітив одну (дві, три і т. д.) помилки?», «Що вам допомогло помітити помилку?», «Хто хоче поділитися з класом способом ефективного пошуку допущених помилок (підкреслення, виділення кольором, промовляння, використання візуальної підтримки та ін.)».

Під час формування самоконтролю у школярів різних груп важливо було забезпечувати концентрацію уваги в учнів з особливими освітніми потребами (учні з порушеннями слуху, зору, інтелектуального розвитку та опорно-рухової системи). Це можливо здійснити лише за умови індивідуальної організації їх початкової діяльності. Тому було враховано місце в класі (біля стола вчителя з учнем, який добре вчиться; чинники, які відволікають увагу; можливість рухатися по класу під час уроку, робити перерви під час самостійної чи контрольної роботи; надання інструкцій щодо виконання завдання в письмовій формі (на дошці, окремому листку); часу для виконання завдання; алгоритму виконання та здачі завдання вчителю [157].

Для учнів з особливими потребами в процесі експериментальної роботи вагомим було формування рефлексії, яка «спрямована на спостереження своїх дій та дій однокласників; осмислення своїх суджень, дій, вчинків з огляду на їх відповідність меті діяльності». Під час урочної та позаурочної роботи спонукальними до рефлексії були запитання «Що нового дізнався на уроці?», «Що привернуло твою увагу?», «Що нового у спілкуванні?», «Що тебе найбільше схвилювало (що нового в емоціях)?» [134].

Отже, індивідуалізація навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі охоплює компоненти навчальної діяльності (мотиваційно-цільовий, змістовий, діяльнісно-результативний), кожний з яких, крім загальної мети, характеризується власною логікою, яка охоплює формування мотивації до навчання (зниження рівня негативних емоцій учнів до процесу навчання та

рівня шкільної тривожності); розвиток пізнавальної сфери учня, необхідної для засвоєння навчального матеріалу; забезпечення корекції розвитку, умінь самоконтролю, результатів навчальної діяльності.

### **3.3. Результати експериментальної роботи та їх теоретична інтерпретація**

Для перевірки ефективності експериментального навчання на завершальному етапі експерименту ми провели контрольний зріз за допомогою комплексу методів дослідження (розв'язування пізнавальних завдань, спостереження, бесіди, аналіз продуктів навчальної діяльності), проаналізовано отримані дані та здійснено інтерпретацію результатів, експериментального дослідження.

Після закінчення експериментального навчання (2019 р.) було визначено рівні знань, умінь, навичок учнів 1-2 класів експериментальних та контрольних груп в початковій школі. Обмежена кількість учнів, які брали участь в експерименті, зумовлена малочисельністю дітей, які мають особливі освітні потреби (учні з вадами слуху, зору, опорно-рухової системи та інтелектуального розвитку).

Мета прикінцевого етапу експерименту — проаналізувати та порівняти рівні сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами, які навчалися в експериментальній та контрольній групах.

В основних завданнях прикінцевого етапу експерименту було передбачено:

1. Визначити рівень сформованості мотиваційної сфери учнів з особливими потребами, їх готовність до ефективної навчальної діяльності.
2. Діагностувати рівень сформованості знань та вмінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності як результат процесу індивідуалізації навчання учнів з особливими потребами.

3. Визначити динаміку змін рівнів сформованості компонентів самостійної навчальної діяльності учнів контрольних та експериментальних класів.

Для оцінювання навчальних досягнень учнів з особливостями психофізичного розвитку було розроблено основні критерії і їх показники для визначення рівнів сформованості компонентів самостійної навчальної діяльності ( див. табл. 3.3.)

Таблиця 3.3.

**Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з особливостями психофізичного розвитку (з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, мовлення) (за В. Седньовою) [156]**

<i>Рівні сформованості компонентів навчальної діяльності</i>	<i>Основні критерії</i>	<i>Показники сформованості компонентів навчальної діяльності учнів з особливими потребами</i>
<b>I — початковий</b>	Мотиваціо-ціннісний	Учень не виявляє бажання відвідувати школу, в нього майже відсутній пізнавальний інтерес і зацікавленість процесом і результатами навчання, виконує навчальні завдання під примусом, відчуває дискомфорт під час спілкування з однокласниками
	Когнітивний	Учень фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу, має нечіткі уявлення про об'єкт вивчення. Виявляє здатність елементарно висловлювати думку
	Корегувально-результативний	Учень знає і відтворює менше половини змісту навчального матеріалу, із допомогою вчителя виконує елементарні завдання. Він не здатний усвідомлювати і корегувати власну навчальну діяльність
<b>II — середній</b>	Мотиваціо-ціннісний	Учень не завжди хоче відвідувати школу, виявляє вибіркочну зацікавленість до змісту навчання, інтерес до виконання окремих (полегшеного змісту) завдань, в деяких ситуаціях відчуває дискомфорт в спілкуванні з однокласниками

## Продовження таблиці 3.3

	Когнітивний	Учень за допомогою вчителя та за зразком відтворює основний навчальний матеріал, конкретні дії, операції, і може з помилками та неточностями самостійно відтворювати основний навчальний матеріал, визначати поняття, формулювати частину правила
	Корегувально-результативний	Учень виявляє знання й розуміння основних положень навчального матеріалу відповідно до вимог програми. Його відповідь правильна, але недостатньо осмислена. За допомогою вчителя учень здатний аналізувати, порівнювати та робити елементарні висновки, усвідомлювати і корегувати окремі навчальні дії
III — достатній	Мотиваціо-ціннісний	Учень залюбки відвідує школу, з бажанням та інтересом навчається, прагне покращувати власні результати, не відчуває дискомфорту у спілкуванні з однокласниками
	Когнітивний	Знання учня є достатньо повними. Він застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, уміє аналізувати, встановлювати найсуттєвіші зв'язки і залежність між явищами, фактами, робити висновки, загалом контролює власну діяльність, вміє наводити окремі приклади на підтвердження своїх думок. Його відповідь повна, логічна, змістовна, хоч і має деякі неточності
	Корегувально-результативний	Учень досить добре знає зміст навчального матеріалу, застосовує знання в змінених ситуаціях. Вміє аналізувати інформацію, використовує загальновідомі докази у власній аргументації. Його відповідь повна, логічна, змістовна, хоча їй іноді бракує власних суджень. Усвідомлює і корегує власну навчальну діяльність

У контрольній групі навчалися учні (28 осіб), які мали такі порушення психофізичного розвитку: 5 слабозорих учнів, 8 учнів із порушеннями слуху, 8 учнів із порушеннями опорно-рухової системи та 7 учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

В експериментальній групі навчалися учні (27 осіб), які мали такі порушення психофізичного розвитку: 7 слабозорих учнів, 6 учнів із порушеннями слуху, 7 учнів із порушеннями опорно-рухової системи, 7 учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Диференціацію учнів з різними нозологіями враховували під час уроків і позаурочних занять, відбору дидактичних роздаткових матеріалів, підбору індивідуальних завдань та ін.

Визначені за критеріями і показниками рівні сформованості компонентів навчальної діяльності корелюють з рівнями навчальних досягнень учнів.

Для реалізації першого завдання учням було запропоновано відповісти на запитання анкети, зміст якої відображав ступінь задоволеності змістом навчання та його результатами в умовах індивідуалізації освітнього процесу. Окрім цього, питання охоплювали рівень сформованості мотиваційної сфери учнів (ставлення до школи, навчання, пізнавальний інтерес, взаємовідносини в учнівському колективі).

1. Чи любите ви відвідувати свою школу і проводити час зі своїми однокласниками?

2. Чи допомагають вам у виконанні навчальних завдань ваші однокласники?

3. Чи отримуєте ви завдання на уроці, які відрізняються від завдань ваших однокласників?

4. Чи залюбки ви виконуєте індивідуальні завдання в умовах урочної та домашньої навчальної діяльності?

На запитання анкети: «Чи любите ви відвідувати свою школу і проводити час зі своїми однокласниками?» одержано такі дані: 37 % учнів радісно та охоче відвідують школу, мають багато друзів серед однокласників; 48,2 % недостатньо зацікавлено говорили про школу та однокласників; 14,8 % стверджують, що не люблять ходити до школи.

На запитання: «Чи допомагають вам у виконанні навчальних завдань ваші однокласники?» 14,8 % учнів відповіли позитивно. Однак при цьому вказали,

що вони часто просять про це самі. 66,8 % допомагає виконувати завдання вчитель або його помічник і 18,4 % виконують завдання самостійно.

Відповідаючи на запитання анкети: «Чи отримуєте ви завдання на уроці, які відрізняються від завдань ваших однокласників?», учні (22,2 %) стверджують, що виконують завдання, які відрізняються від завдань їхніх однокласників та отримують план розв'язання завдань. Найчастіше ці завдання учні отримують на уроках математики та розвитку мовлення.

На запитання: «Чи залюбки ви виконаєте індивідуальні завдання в умовах урочної та домашньої навчальної діяльності?» одержано такі відповіді: 40,8 % зацікавлено та охоче виконують свої індивідуальні завдання на уроках та вдома; 44,5 % бажають краще виконати ці завдання на уроці з допомогою однокласників чи вчителя; 14,8 % не здатні самостійно виконати індивідуальні завдання.

Ці дані свідчать, що для більшості учнів початкової школи з особливими освітніми потребами основними мотивами самостійної навчально-пізнавальної діяльності є як зовнішні обставини, так і внутрішня атмосфера взаємовідносин з однокласниками в класі та в школі. Близько 28,7 % учнів стверджують, що їм зазвичай цікаво та легко виконувати завдання вчителя, коли допомагають однокласники і вони мають багато друзів серед них. Лише 14,8 % учнів вказали на те, що без особливого бажання відвідують школу та проводять час разом з однокласниками.

Найчисельнішу групу (майже 56,5 %) становлять учні з особливими потребами, які охоче виконують індивідуальні завдання на уроках за допомогою однокласників, вчителя чи помічників, незважаючи на те, що більшість із них можуть самостійно виконати усі завдання відповідно до рівня розвитку (успішність з навчальних предметів, наявність здібностей до засвоєння знань). Учні, що належать до цієї групи не проявляють особливого інтересу і бажання до активної самостійної навчально-пізнавальної діяльності, її удосконалення, особливо у тому випадку, коли треба докласти вольових зусиль та наполегливості.

До показників мотиваційно-ціннісного компонента самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами належать: сформованість пізнавального інтересу та зацікавленості процесом і результатами навчання. Відповідно до зазначених показників було підібрано діагностичні завдання, питання анкети, результати яких представлено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4.

**Результати виконання учнями початкової школи з особливими освітніми потребами завдань на діагностику мотиваційно-ціннісного компонента самостійної навчально-пізнавальної діяльності**

Групи	Кількість учнів	Завдання	Рівні сформованості						k <sub>1</sub>
			Достатній		Середній		Початковий		
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	
ЕГ	27	1.	10	37,0	13	48,2	4	14,8	2,16
		2.	4	14,8	18	66,8	5	18,4	2,14
		3.	6	22,2	18	66,7	3	11,1	2,22
		4.	11	40,7	12	44,5	4	14,8	2,32
		Загальна (середнє значення)		<b>28,7</b>		<b>56,5</b>		<b>14,8</b>	<b>2,21</b>
КГ	28	1.	4	14,3	17	61,7	7	25	1,92
		2.	4	14,3	18	66,3	6	21,4	1,94
		3.	3	10,1	20	73,7	5	17,2	1,82
		4.	3	10,1	18	64,9	7	25,0	1,82
		Загальна (середнє значення)		<b>12,2</b>		<b>65,6</b>		<b>22,2</b>	<b>1,88</b>

Дані таблиці 3.4 свідчать, що серед молодших школярів з особливими освітніми потребами навчається 10-14 % учнів, які не проявляють активності в навчанні. Свою пасивну позицію учні пояснюють такими причинами: відсутністю бажання відвідувати школу, відсутністю особливої уваги з боку вчителів, однокласників та вимогливості до себе і до результатів власної



діяльності. Характерною особливістю учнів, які належать до цієї групи, є таке: що нижчий рівень їхніх навчальних досягнень, то менш вони здатні до самостійного виконання індивідуальних завдань, активності та ініціативності.

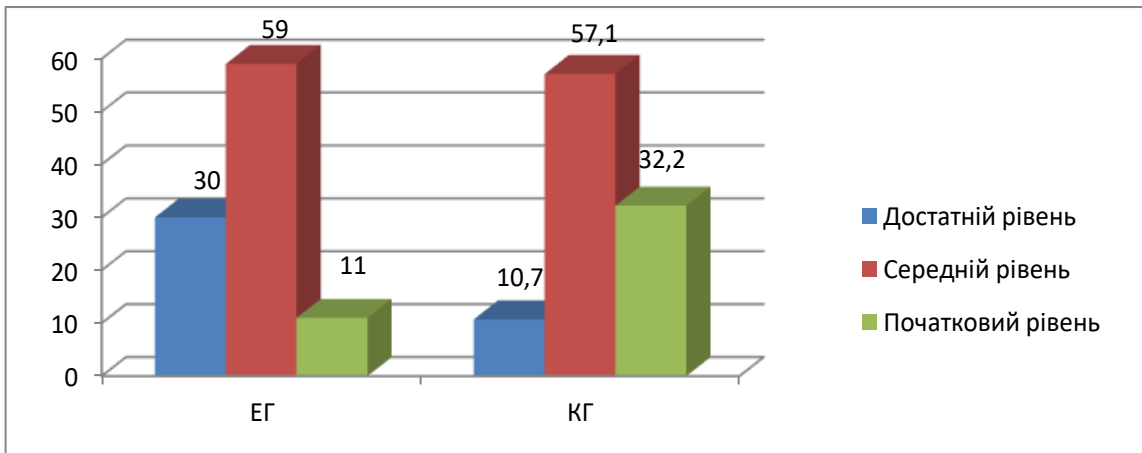
Для визначення рівнів сформованості мотиваційного компонента навчальної діяльності ми послуговувалися розробленими критеріями і показниками, що відображені в п. 3.1. Результати представлені в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

**Порівняльні дані сформованості мотиваційно-ціннісного компонента самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами**

№ з/п	Рівні	<i>Розподіл учнів експериментальних і контрольних груп за рівнем готовності до і після експерименту</i>							
		<i>ЕГ (27)</i>				<i>КГ (28)</i>			
		<i>До експерименту</i>		<i>Після експерименту</i>		<i>До експерименту</i>		<i>Після експерименту</i>	
		<i>к-сть осіб</i>	<i>%</i>	<i>к-сть осіб</i>	<i>%</i>	<i>к-сть осіб</i>	<i>%</i>	<i>к-сть осіб</i>	<i>%</i>
1.	Достатній	6	22	8	30	2	7,0	3	10,7
2.	Середній	14	52	16	59	13	46,5	16	57,1
3.	Початковий	7	26	3	11	13	46,5	9	32,2

Для підтвердження ефективності розробленої програми після формульовального етапу експерименту проведено контрольний зріз знань та вмінь учнів за допомогою завдань теоретичного і практичного характеру, описаних в п. 3.1. Аналіз рівнів сформованості самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами здійснено на основі розроблених критеріїв та їхніх показників (див. рис. 3.10).



**Рис. 3.10. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами в ЕГ і КГ**

Діагностика змістового компонента самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами засвідчила зміни усіх рівнів сформованості компонентів (див. табл. 3.6). Використано опитування, спостереження за діяльністю учнів з особливими потребами та аналіз результатів анкетування за такими запитаннями:

1. Чи самостійно ви виконуєте усі завдання, які пропонує вчитель? Чи виконуєте додаткові завдання?
2. Чи використовуєте ви під час виконання завдань додаткові навчальні матеріали (навчальні картки, роздатковий матеріал, сенсорні та магнітні дошки та інше)?
3. Які види виробів (з якого матеріалу) ви виконуєте самостійно найчастіше?
4. Чи охоче берете участь в нестандартних формах роботи, вікторинах, змаганнях, квестах, проєктах, іграх?

**Сформованість змістового компонента самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами (прикінцевий етап)**

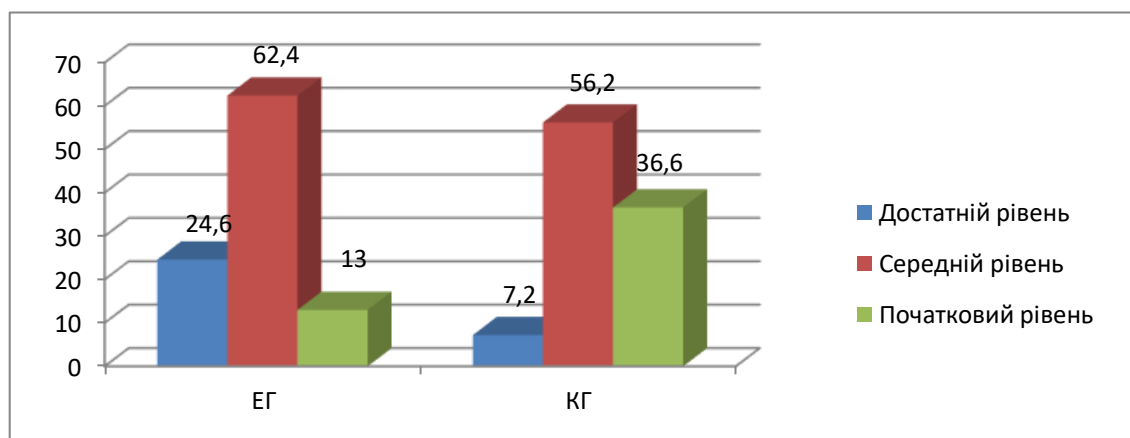
Групи	Кількість учнів	Завдання	Рівні готовності						k <sub>1</sub>
			Достатній		Середній		Початковий		
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	
ЕГ	27	1.	9	28,1	15	60,8	3	11,1	2,25
		2.	7	25,9	16	59,3	4	14,8	2,04
		3.	5	18,5	18	66,7	4	14,8	2,1
		4.	7	25,9	17	63,0	3	11,1	2,09
		Загальна (середнє значення)		<b>24,6</b>		<b>62,4</b>		<b>13</b>	<b>2,12</b>
КГ	28	1.	3	10,7	15	53,6	10	35,7	1,70
		2.	1	3,6	17	60,7	10	35,7	1,67
		3.	3	10,7	14	50,0	11	39,3	1,68
		4.	1	3,6	17	60,7	10	35,7	1,65
		Загальна (середнє значення)		<b>7,2</b>		<b>56,2</b>		<b>36,6</b>	<b>1,67</b>

Дані таблиці свідчать про те, що мають місце суттєві зміни в показниках експериментальної групи. Натомість у контрольній простежуємо незначне підвищення показників. Зокрема, найбільш сформованими в ЕГ та КГ виявилися вміння учнів з особливими потребами користуватися на уроках під час виконання завдань різними додатковими навчальними матеріалами (відрізнялися лише види цих матеріалів в експериментальних та контрольних групах). Результати виконання першого завдання відрізняються в учнів експериментальних і контрольних груп за коефіцієнтом — відповідно 2,25 та 1,70.

У результатах виконання другого завдання різниця становить відповідно 2,04 та 1,67.

Учні експериментальної групи мають кращий коефіцієнт за виконання третього завдання — 2,1, а учні контрольних груп лише — 1,68. Результати виконання цього завдання свідчать, що учні добре обізнані з різними видами виробів та матеріалами їхнього виготовлення самостійно або в команді під час курсу «Я досліджую світ» (технологічна освітня галузь), що зумовлює необхідність продовжувати виконання різних видів виробів учнями початкової школи з особливими потребами та використання колективних форм навчання та індивідуальним процесом засвоєння знань. 18,5 % учнів (достатнього рівня) успішно виконали це завдання, назвавши основні види робіт (аплікація з рваного паперу, техніка штампування, ліплення в техніці «мозаїка», вироби з ниток, колективне виконання пісень та ін.). На середньому (66,7 %) рівні учні експериментальних груп назвали меншу кількість видів робіт та бажають краще виконати ці завдання на уроці разом з однокласниками. Натомість тільки 14,8 % учнів контрольних груп виконали це завдання на початковому рівні.

Результати виконання четвертого завдання свідчать про наявність в учнів експериментальних груп розуміння сутності нестандартних форм роботи під час уроку та за його часовими межами та вміння і бажання активно працювати з колективом однокласників (високий рівень володіння навчальним матеріалом; знання правил проведення вікторин, квестів, ігор; ініціативність, бажання перемогти та проявити свої вміння). Учні контрольних та експериментальних груп виконали це завдання з різним ступенем повноти. Розуміння сутності цих видів робіт і бажання брати в них участь — відповідно 25,9 % учнів експериментальної групи на достатньому рівні і 63,0 % — на середньому. Результати виконання цього завдання учнями контрольної групи свідчать, що 35,7 % молодших школярів контрольних груп виконали це завдання на початковому рівні.



**Рис. 3.11. Рівні сформованості змістового компонента самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами в ЕГ і КГ**

Приблизно на однаковому рівні в ЕГ — володіють учні знаннями про додаткові навчальні матеріали та їх використання під час уроків (навчальні числові картки, магнітна дошка — на уроках математики; сенсорні картки та прилади (букви з наждачного паперу, кольорові фішки, геометричні фігури, книги-пазли, лотки з різними зернами та інше)) для формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами (коефіцієнт готовності — 2,11).

Узагальнений коефіцієнт ( $k_{IEG}$  2,11 проти  $k_{IKG}$  1,68) підтвердив позитивні зміни після навчання учнів ЕГ та підвищення рівня їх готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в умовах інклюзії.

Аналогічно до констатувального етапу було діагностовано рівень сформованості самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами за діяльнісно-результативним компонентом. Використано результати виконання практичних завдань, спостереження за роботою учнів з особливими потребами та вчителів початкової школи під час практики, тестування, аналіз уроків, портфолію, контроль на уроках за самостійною навчально-пізнавальною та дослідною роботою. Одержані дані подано в табл. 3.7.

**Сформованість діяльнісно-результативного компонента самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами(прикінцевий етап)**

Групи	Кількість учнів	Завдання	Рівні готовності						k <sub>2</sub>
			Достатній		Середній		Початковий		
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	
ЕГ	27	1.	6	22,2	17	63	4	14,8	2,07
		2.	7	25,9	16	59,7	4	14,8	2,13
		3.	6	22,2	19	70,6	2	7,4	2,09
		4.	7	25,9	18	66,7	2	7,4	2,15
		Загальна (середнє значення)		<b>24,1</b>		<b>64,3</b>		<b>11,6</b>	<b>2,11</b>
КГ	28	1.	3	10,7	14	50	11	39,3	1,72
		2.	3	10,7	13	46,4	12	42,9	1,65
		3.	3	10,7	14	50	11	39,3	1,71
		4.	4	14,8	14	50	10	35,2	1,73
		Загальна (середнє значення)		<b>11,7</b>		<b>49,9</b>		<b>39,2</b>	<b>1,69</b>

Для діагностики процесуального компонента сформованості самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодші школярі з особливими освітніми потребами відповідали на запитання анкети:

1. Чи використовують учителі ілюстративні матеріали, завдання з підручників та навчальних посібників, із зошитів з друкованою основою для вас і на яких уроках?

2. Як часто ви самостійно виконуєте дослідницькі завдання та творчі справи?

3. Чи перевіряєте ви самостійно виконані завдання в себе та в однокласників, чи допомагаєте вчителю знайти допущені помилки у виконаних завданнях?

4. Чи зручно вам навчатися у вашому класі (чи добре видно дошку, чи дозволяють рухатися по класу під час уроку, чи надають інструкції для виконання завдань)?

На основі аналізу самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими потребами та роботи учнів в класі та в школі було запропоновано виконати такі практичні завдання:

1. Виготовити з допомогою однокласників портфоліо «Я і мій найкращий клас».

2. Використовуючи додаткові матеріали, які є в класі, створити та розіграти казкову історію «Мрії маленької людини».

3. За допомогою роздаткових матеріалів виконати проєкт разом з однокласниками «Птах бажань».

4. Виготовити кейси «Цікаві приклади» та перевірити їх виконання в сусіда по парті.

Дані таблиці свідчать про те, що відбулися суттєві зміни в показниках учнів експериментальної групи порівняно з контрольною. Учні експериментальних груп (22,2 %) розгорнуто відповіли на перше запитання і змогли чітко назвати види завдань на різних уроках (робота із зошитами з друкованою основою («Математика»), додатковими ілюстраціями, посібниками та підручниками, іграшками лялькового театру (розвиток мовлення, ігри на уроках) та інші)). Правильними неповними вважали такі відповіді, коли учні називали лише два-три додаткових навчальних матеріалів та один навчальний предмет. Частково правильними вважалися такі відповіді: лише вид навчального матеріалу. Тільки 10,7 % учнів контрольних груп виконали перше завдання на достатньому рівні. Результати виконання першого завдання свідчать про суттєві відмінності в учнів експериментальних і контрольних груп за коефіцієнтом готовності — відповідно 2,07 та 1,72.

Аналіз даних табл. 3.7 засвідчує, що діяльнісно-результативний компонент самостійної навчально-пізнавальної діяльності краще сформований у тих учнів, які самостійно та чітко виконували дослідницькі та творчі вправи, які

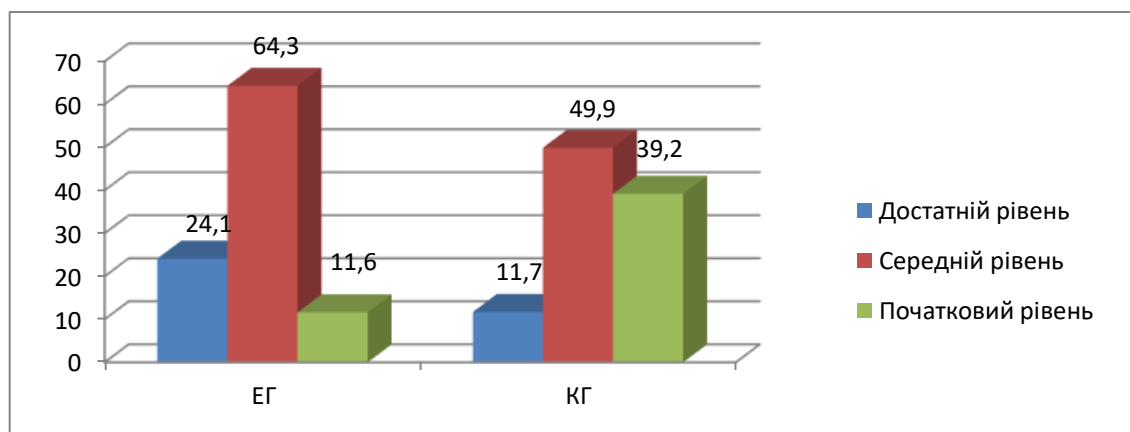
навчалися цього виду діяльності під час уроків (експериментальні групи). Наприклад, правильно назвали дослідницькі завдання та алгоритм їх виконання, навели приклади дослідів, які проводили в школі та вдома 25,9 % учнів, тоді як у контрольних групах — 10,7 % опитаних.

В учнів експериментальної групи кращий коефіцієнт за виконання третього завдання — 2,09, а в учнів контрольних груп лише 1,71. Учні експериментальних груп здатні самостійно перевіряти виконані завдання в себе та в однокласників, а іноді — проявляти бажання допомагати вчителю знаходити допущені помилки у виконаних завданнях на дошці чи в зошитах. Суттєво відрізняються результати виконання цього завдання на достатньому рівні в учнів експериментальних і контрольних груп (в ЕГ — 22,2 %, КГ — 10,7 %).

Показовими є результати виконання четвертого завдання, що вимагало розуміння учнів з особливими потребами сутності поняття «інструкція до виконання завдань», комфортні умови перебування в класі, які допомагають вчитися та відпочивати. Аналіз відповідей переконує, що учні (25,9 %) експериментальних груп із задоволенням відвідують школу, комфортно почувають себе в класі, отримують особливу індивідуальну увагу від вчителя, виконують інші завдання, аніж однокласники; проте в контрольних групах кількісний показник становить лише 14,8 %. Учні контрольних та експериментальних груп виконали це завдання з різним ступенем повноти (відповідно 25,9 % учнів експериментальної групи на достатньому рівні і 66,7 % — на середньому. Результати виконання цього завдання учнями контрольної групи свідчать, що 35,2 % учнів контрольної групи виконали це завдання на початковому рівні.

Узагальнений коефіцієнт (2,11 проти 1,69) підтвердив позитивні зміни після навчання учнів ЕГ та підвищення рівня їхнього діяльнісно-результативного компонента самостійної навчально-пізнавальної та практичної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами.





**Рис. 3.12. Рівні сформованості діяльнісно-результативного компонента самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з ООП в ЕГ і КГ**

Узагальнену характеристику рівнів сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами на прикінцевому етапі експерименту після зрізу відображено в табл. 3.8.

*Таблиця 3.8*

**Кількісні показники рівнів сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з ООП (прикінцевий етап експерименту)**

Критерій	Показники та їх прояви	Рівні готовності											
		Достатній		Середній		Початковий							
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ				
Мотиваційно-ціннісний	сформованість пізнавального інтересу і зацікавленості процесом і результатами навчання	9	32,1	3	10,7	15	55,6	14	50	3	12,3	11	39,3
Когнітивний	сформованість загальнонавчальних знань й умінь про особливості самостійної навчальної діяльності	5	18,5	2	7,1	16	63	16	57,1	5	18,5	10	35,7

## Продовження таблиці 3.8

Корегувально-результативний	здатність усвідомлювати і корегувати власну навчальну діяльність, оцінювати її результат)	5	18,5	4	14,3	18	67,1	14	50	4	15,4	10	35,7
	<b>Загальний рівень сформованості</b>		<b>23</b>		<b>10,5</b>		<b>62,7</b>		<b>55,1</b>		<b>15,4</b>		<b>36,9</b>

Дані таблиці 3.8 свідчать, що в молодших школярів ЕГ після організації експериментального навчання мають місце позитивні зміни. На достатньому рівні сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності перебувало 7,4 % (2) учнів з ООП (констатувальний зріз), на прикінцевому на цьому ж рівні стало вже 25,9 % (7) учнів, приріст становив 18,5 % (5 осіб). На середньому рівні сформованості компонентів кількість учнів збільшилась з 44,4 % (12 осіб) до 63 % (17 осіб). Позитивним є те, що на початковому рівні сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності кількість учнів зменшилась з 48,2 % (13 осіб) до 11 % (3 особи).

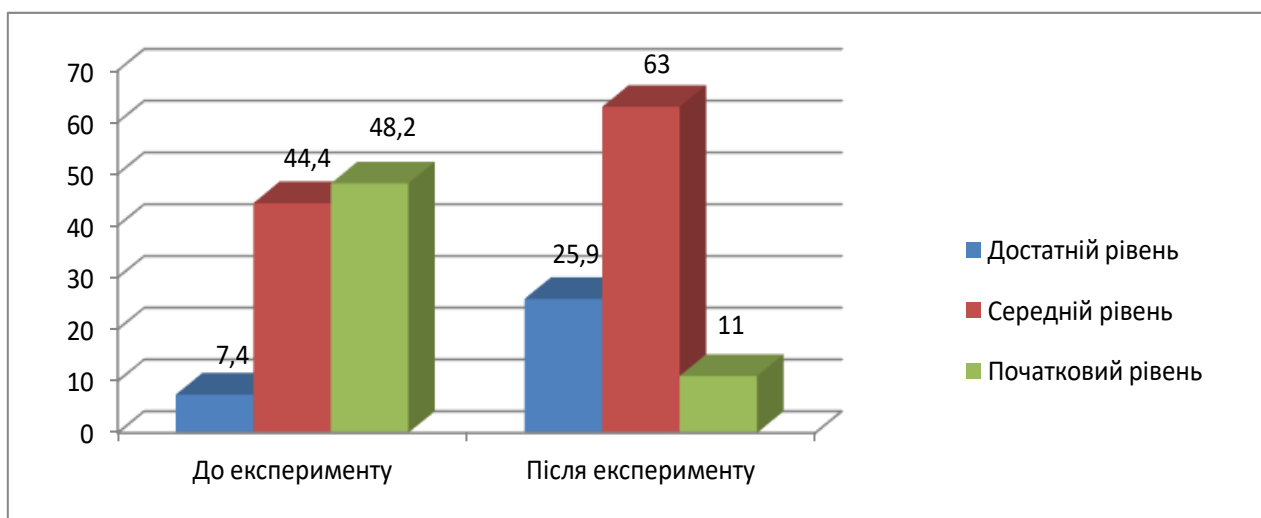
Натомість у показниках КГ виявлено незначні зміни (у межах 2-5 %). Достатнім рівнем сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності оволоділи 7,1 % (2) учнів з особливими потребами як і від початку експериментального навчання (7,1 %, 2 особи); середнім рівнем — 39,3 % (11 осіб) молодших школярів було 35,7 % (10 осіб); зменшилась кількість учнів з початковим рівнем — з 57,2 % (16 осіб) до 53,6 % (15 осіб).

Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами в ЕГ та КГ подано в таблиці 3.9.

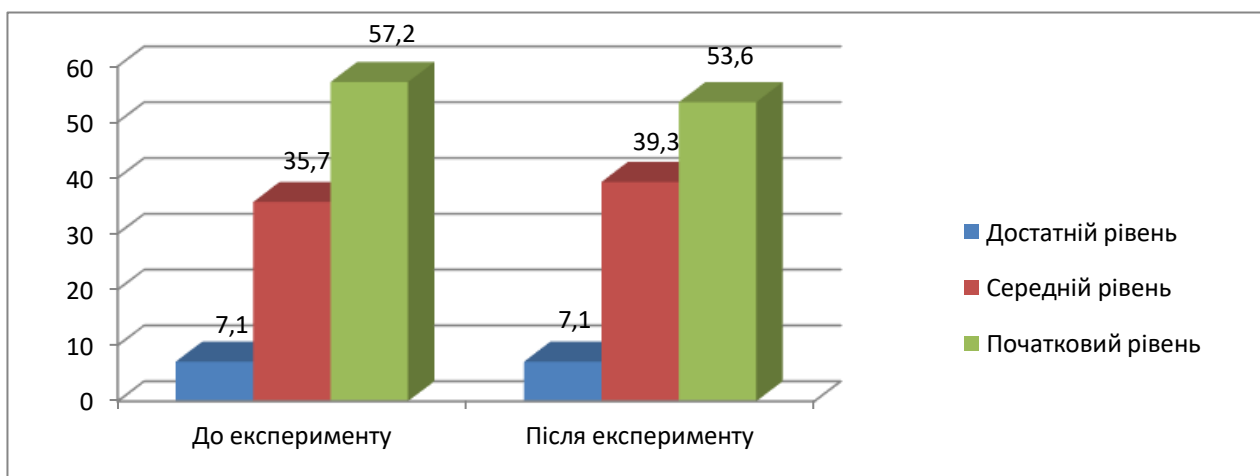
**Рівні сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з ООП (у %)  
(прикінцевий зріз)**

Рівні сформованості компонентів	Група									
	ЕГ (27)					КГ (28)				
	До експерименту		Після експерименту		Приріст	До експерименту		Після експерименту		Приріст
	к-сть осіб	%	к-сть осіб	%		к-сть осіб	%	к-сть осіб	%	
Достатній	2	7,4	7	25,9	18,5	2	7,1	2	7,1	0
Середній	12	44,4	17	63	19,4	10	35,7	11	39,3	3,6
Початковий	13	48,2	3	11,1	-37,9	16	57,2	15	53,6	-3,6

Порівняльні кількісні дані сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами ЕГ та КГ до початку та після експериментального навчання продемонстровано на діаграмах рис. 3.13 та рис. 3.14.



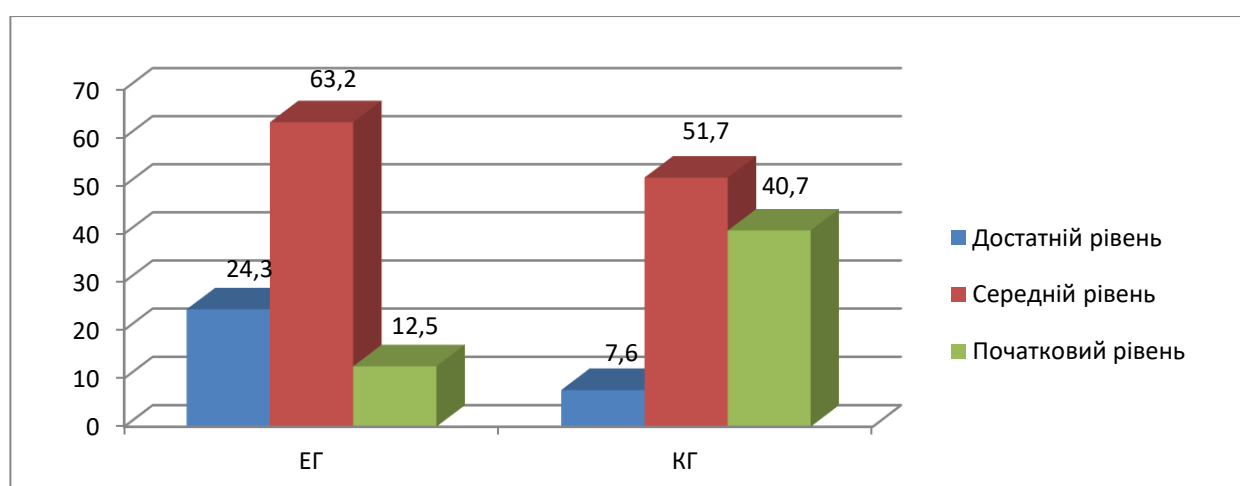
**Рис. 3.13. Рівні сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів (ЕГ) з ООП (у%)**



**Рис. 3.14. Рівні сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів (КГ) з ООП (у %)**

Як свідчать діаграми, до впровадження експериментального навчання рівні компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами ЕГ та КГ були майже однаковими (різниця у показниках коливалася в межах 1-7 %). Після експериментального навчання простежуємо позитивні зміни в показниках ЕГ та суттєві відмінності показників ЕГ і КГ, що відображено на рисунках.

Відтак порівнюємо стан сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з ООП після експерименту в ЕГ та КГ (див. рис. 3.15).



**Рис. 3.15. Рівні сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами в ЕГ та КГ (у %) після експерименту**

Для об'єктивного доведення ефективності запропонованої методики використано метод кількісного аналізу результатів експерименту [48]. Метою цієї перевірки було визначити те, наскільки суттєвими є відмінності у результатах сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з ООП контрольних та експериментальних груп. Для цього ми перевіряли доцільність нульової гіпотези на прийнятому рівні довірчої ймовірності. Якщо виявиться, що  $T_{\text{одерж.}}$  менше, ніж  $T_{\text{табл.}}$  (де  $T_{\text{одерж.}}$  — результат математичної обробки даних, а  $T_{\text{табл.}}$  — таблична величина), то приймаємо нульову гіпотезу, тобто зафіксовані розходження результатів, отриманих в експериментальних та контрольних групах, зумовлені дією випадкових чинників. Якщо ж виявиться, що  $T_{\text{одерж.}}$  більше, ніж  $T_{\text{табл.}}$ , то це буде свідчити про ефективність розробленої методики формування компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з ООП як результату індивідуалізації їхнього навчання. Для обчислення критерію  $T_{\text{одерж.}}$

ми скористалися формулою (3.1) [48, с. 101]:

$$T_{\text{одерж.}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} \quad (3.1)$$

де  $n_1$  — абсолютна кількість учнів експериментальних груп;

$n_2$  — абсолютна кількість учнів контрольних груп;

$c$  — кількість рівнів сформованості готовності;

$O_{1i}$  — абсолютна кількість учнів експериментальних груп, які мають певний рівень сформованості готовності;

$O_{2i}$  — абсолютна кількість учнів контрольних груп, які мають певний рівень сформованості готовності;

$\sum$  — знак суми.

На основі даних діаграми (див. рис. 3.1) за формулою (3.1) обчислюємо  $T_{\text{одерж.}}$

$$T_{\text{сност}} = \frac{1}{27 \cdot 28} \times \left[ \frac{(27 \cdot 7 - 28 \cdot 9)^2}{7 + 9} + \frac{(27 \cdot 17 - 28 \cdot 11)^2}{17 + 11} + \frac{(27 \cdot 3 - 28 \cdot 15)^2}{3 + 15} \right] \approx 9.85$$

Згідно з нашими розрахунками  $T_{\text{одерж.}} \sim 9,85$ . Цей результат ми порівняли з  $T_{\text{табл.}}$ , яке для числа ступенів вільності  $\eta - 1 = 2$  на прийнятому нами рівні довірчої ймовірності становить 5,99 (де  $\eta$  — число рівнів вільності, яке у нашому дослідженні дорівнює 3).

Отже, при  $T_{\text{одерж.}} = 9,85$  і  $T_{\text{табл.}} = 5,99$  перший показник більший, ніж другий. Це означає, що нульову гіпотезу відхилено і приймаємо гіпотезу, яку ми висловили. Звідси випливає, що відмінності між результатами, отриманими в експериментальних і контрольних групах, є суттєвими, зумовленими впливом експериментальної методики.

Результати контрольного зрізу засвідчили, що в учнів з особливими освітніми потребами експериментальних груп рівень сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності значно вищий, ніж у контрольних групах. Отримані результати дають підстави стверджувати, що запропонована нами методика є ефективною.

### **Висновки до третього розділу**

У третьому розділі представлено зміст і результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання у початковій школі; методику їх реалізації, форми і методи експериментального навчання.

Експериментальне дослідження проходило у три етапи. На констатувальному етапі експерименту було визначено початковий рівень сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами. Формувальний етап полягав у визначенні ефективних прийомів, форм і методів формування рівнів сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з ООП. Контрольний етап експерименту — визначення ефективності впливу корекційної допомоги на формування компонентів

самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами як результату їх індивідуального навчання.

Програма інклюзивного навчання була спрямована на формування компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами у єдності таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, за допомогою якого було забезпечено інтелектуально-особистісний розвиток учнів; змістового, який охоплював індивідуальні завдання з навчальних дисциплін для дітей з особливими потребами, створення освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності; діяльнісно-результативного, за допомогою якого було організовано корекційну допомогу учням з особливими потребами, контроль і самоконтроль знань і корекцію результатів навчання.

Програма індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі охоплювала вищезазначені компоненти навчальної діяльності (мотиваційно-цільовий, змістовий, діяльнісно-результативний), кожний з яких, крім загальної мети, характеризується власною логікою, яка охоплює формування мотивації до навчання (зниження рівня негативних емоцій учнів до процесу навчання та рівня шкільної тривожності); розвиток пізнавальної сфери учня, необхідної для засвоєння навчального матеріалу; забезпечення корекції розвитку, умінь самоконтролю, результатів навчальної діяльності.

Для перевірки ефективності експериментального навчання на завершальному етапі експерименту було проведено контрольний зріз за допомогою комплексу методів дослідження (розв'язування пізнавальних завдань, спостереження, бесіди, аналіз продуктів навчальної діяльності) проаналізовано отримані дані та здійснено інтерпретацію його результатів.

Для оцінювання навчальних досягнень учнів з особливостями психофізичного розвитку було розроблено основні критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, корегуально-результативний) і їх показники (сформованість пізнавального інтересу і зацікавленості процесом і результатами

навчання; сформованість знань про особливості самостійної навчальної діяльності; здатність усвідомлювати і корегувати власну навчальну діяльність, оцінювати її результат) для визначення рівнів сформованості компонентів самостійної навчальної діяльності.

Для об'єктивного доведення ефективності запропонованої методики використано метод кількісного аналізу результатів експерименту. Метою цієї перевірки було визначити те, наскільки суттєвими є відмінності у результатах сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з ООП контрольних та експериментальних груп.

Результати контрольного зрізу засвідчили, що в учнів з ООП експериментальних груп рівень сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності значно вищий, ніж у контрольних групах. Отримані результати дають підстави стверджувати, що запропонована нами методика є ефективною.

Матеріали розділу представлені в публікаціях: [141; 142; 143; 144; 145; 146; 147; 148; 198; 243].



## ВИСНОВКИ

1. Проблема індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи є актуальною і малодослідженою. Незважаючи на її соціальну значущість, залишається нерозв'язаною суперечність між необхідністю врахування в початковій школі індивідуальних особливостей учня та можливістю реалізації його особливих потреб, що обумовлені психофізичними порушеннями. Результати аналізу наукової літератури свідчать про недостатню розробку теоретичних основ проблеми індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи, що позначилося на різних підходах до тлумачення основних понять дослідження, зокрема «індивідуалізація», «інклюзивне навчання», «учні з особливими потребами». У дослідженні з'ясовано, що учні з особливими потребами відрізняються як за рівнем пізнавальних потреб, здібностей, так і за їх структурою, а також за потенційними можливостями розвитку здібностей.

2. У процесі дослідження охарактеризовано вікові особливості молодших школярів відповідно до анатомо-фізіологічних, психічних та психологічних характеристик, визначено особливості сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, уваги та уяви. Загальна класифікація дітей з особливими потребами дає можливість виокремити такі групи: діти-інваліди, діти з незначними порушеннями розвитку, діти з соціальними проблемами, обдаровані діти. Основну увагу приділено впливу різного виду відхилень на психічний та психологічний розвиток дітей з особливими потребами.

3. На основі психолого-педагогічних характеристик учнів з особливими потребами визначено педагогічні умови індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи: формування стійкої мотивації до учіння в процесі інтелектуально-особистісного розвитку учня; формування освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності; забезпечення корекційної допомоги учням з особливими потребами в процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності.

Перша умова спрямована на формування ціннісно-цільового компонента навчальної діяльності, умінь ставити її цілі і завдання, усвідомлювати власні індивідуально-психологічні особливості, забезпечувати реалізацію індивідуального підходу. На основі аналізу наукової літератури, результатів навчальної діяльності учнів з особливими потребами виокремлено стимули, які ефективно впливають на організацію інклюзивного навчання учнів початкової школи (віра у пізнавальні можливості дитини з особливими потребами, моральне заохочення; позитивний вплив соціально-психологічного фактора (думка учнівського колективу); позитивний приклад вчителя, майбутня перспектива оволодіти необхідними компетенціями).

Друга педагогічна умова спрямована на організацію самостійної навчальної діяльності, формування комплексу знань, способів дій в освітньо-розвивальному середовищі початкової школи. На основі результатів аналізу наукових досліджень виокремлено такі структурні компоненти ОРС: адаптаційно-предметний, психолого-дидактичний, безбар'єрно-комунікаційний та пізнавально-мотиваційний.

Третя умова спрямована на забезпечення корекційної допомоги учням з особливими потребами в процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності, диференційоване визначення змісту, обсягу, ступеня складності навчальних завдань і способів дій, ураховуючи навчальні можливості учнів з ООП. Корекційну допомогу учням було здійснено в таких формах (корекційні заняття з психологом, реабілітологом, асистентом вчителя, позакласна корекційна робота), за допомогою таких методів: корекційно-пізнавальні ігри, корекційні вправи, розминки, дослідницькі завдання, організація практичних робіт, спостереження й аналіз реальних фактів і ситуацій з життя.

4. На основі результатів аналізу наукової літератури розроблено модель реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи. Така модель дає можливість відобразити суттєві ознаки досліджуваного об'єкта; дослідити в єдності та взаємодії всі її основні компоненти; спрогнозувати результати подальшого розвитку системи. До

важливих елементів цієї моделі належать: мета, принципи, завдання та зміст процесу індивідуалізації інклюзивного навчання; методи та форми роботи в умовах інклюзії; критерії, показники та рівні сформованості самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Вихідною у процесі визначення зв'язків між компонентами моделі є процесуальна сторона навчання учнів з особливими потребами в умовах інклюзії. Це дає можливість досліджувати педагогічний процес усебічно, як цілісність, що складається із взаємозалежних структурних компонентів і підпорядкована загальним законам організаційної будови та функціонування будь-якої системи.

5. Експериментальне дослідження проведено у три етапи. На констатувальному етапі експерименту було визначено початковий рівень сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами. Формувальний етап полягав у визначенні ефективних прийомів, форм і методів формування рівнів сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами інноваційними засобами корекційного навчання. Контрольний етап експерименту — визначення ефективності впливу корекційної допомоги на формування компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами.

6. Програма інклюзивного навчання була спрямована на формування компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами, поєднуючи такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, за допомогою якого було забезпечено інтелектуально-особистісний розвиток учнів; змістовий, який охоплював індивідуальні завдання з навчальних предметів для дітей з особливими потребами, створення освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності; діяльнісно-результативний, за допомогою якого було організовано корекційну допомогу учням з особливими потребами, контроль і самоконтроль знань і корекцію результатів навчання.

Індивідуалізація навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі охоплює вищезазвані компоненти навчальної діяльності (мотиваційно-цільовий, змістовий, діяльнісно-результативний), кожний з яких, крім загальної мети, характеризується власною логікою, яка охоплює формування мотивації до навчання (зниження рівня негативних емоцій учнів до процесу навчання та рівня шкільної тривожності); розвиток пізнавальної сфери учня, необхідної для засвоєння навчального матеріалу; забезпечення корекції розвитку, умінь самоконтролю, результатів навчальної діяльності.

7. Для перевірки ефективності експериментального навчання на завершальному етапі експерименту було проведено контрольний зріз за допомогою комплексу методів дослідження (розв'язування пізнавальних завдань, спостереження, бесіди, аналіз продуктів навчальної діяльності), проаналізовано отримані дані та здійснено інтерпретацію його результатів.

Для оцінювання навчальних досягнень учнів з особливостями психофізичного розвитку було розроблено основні критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, корегувально-результативний) і їх показники (сформованість пізнавального інтересу і зацікавленості процесом і результатами навчання; сформованість знань про особливості самостійної навчальної діяльності; здатність усвідомлювати і корегувати власну навчальну діяльність, оцінювати її результат) для визначення рівнів сформованості компонентів самостійної навчальної діяльності як мети і результату індивідуалізації навчання.

8. Для об'єктивного доведення ефективності запропонованої методики використано метод кількісного аналізу результатів експерименту. Метою цієї перевірки було визначити те, чи є суттєвими відмінності у результатах сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами контрольних та експериментальних груп.

Результати контрольного зрізу засвідчили, що в учнів з ООП експериментальних груп рівень сформованості компонентів самостійної

навчально-пізнавальної діяльності значно вищий, ніж у контрольних групах. Отримані результати дають підстави стверджувати, що запропонована нами методика є ефективною. Про це свідчать позитивні зміни рівнів сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами в експериментальних групах: кількість учнів ЕГ, які досягли достатнього й середнього рівнів збільшилася на 18,5 %, та 19,4 %, а в КГ — на 3,6 %). Кількість учнів із початковим рівнем в ЕГ зменшилася на 37,9 %, а в КГ — на 3,6 % відповідно.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у розробці індивідуалізованих методичних комплексів з предметів, які учні з особливими потребами вивчають в початковій школі, підготовці вчителів до забезпечення індивідуалізованого навчання школярів у системі ЗВО і післядипломної освіти.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Адлер Г. Лекции по аналитической психологии. Москва : Рефл-бук, Киев : Ваклер, 1996. 282 с.
2. Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности : пер.с англ. А. Лука и И. Хорола. Санкт-Петербург : Лань, Союз, 1996. 160 с.
3. Акімова О. М. Основні аспекти інклюзивної освіти у підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 35. С. 12-18.
4. Акімова М. К. Изучение индивидуальных различий по интеллекту. *Вопросы психологи*. 1977. № 2. С. 175-185.
5. Акімова М. К., Козлова В. Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. Москва : Знание, 1992. 78 с.
6. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. Київ : Ун-т «Україна», 2012. № 9(11). 247 с.
7. Амонашвили Ш. А. Школа Жизни. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. 80 с.
8. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А. А. Бодалева. Москва : Издательство «Институт практической психологи», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
9. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва : Издательство «Институт практической психологи», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 768 с.
10. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
11. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (общедидактический аспект). Москва : Педагогика, 1982. 189 с.
12. Базилевич Т. Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. 248 с.
13. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 190 с.

14. Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ : Україна-Віта, 1995. 202 с.
15. Бим-Бад Б. М. Воспитание человека обществом и общества человеком. *Педагогика*. № 5. 1996. С. 3-9.
16. Білозерська І. О. Деякі аспекти формування батьківської компетентності у родин, що мають дітей з порушеннями розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 32-37.
17. Блонский П. П. Психология младшего школьника / под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марцинковского. Воронеж : НПО «МОДЭК»; Москва : Институт практической психологии, 1997. 574 с.
18. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2 т. / под ред. А. А. Петровского. Москва : Педагогика, 1979. Т. 1. 304 с.
19. Бобрикова Т. М. Особливості обдарованої дитини та їх врахування у навчально-виховному процесі. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій*. Вип. 2 : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонової. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2005. С. 118-121.  
URL: <http://eprints.zu.edu.ua/12617/1/2.pdf>
20. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. Москва : АПН РСФСР, 1959. 347 с.
21. Бодалев А. А. Личность и общение : избранные труды. Москва : Педагогика, 1983. 272 с.
22. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд, стереотипное. Москва : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 351 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=40700>
23. Божович Л. И., Славина Л. С. Психическое развитие школьника и его воспитание. Москва : Знание, 1979. 96 с.
24. Бондар В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів. Київ : Вересень, 1996. 286 с.

25. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10-14.
26. Бондар В. І. Освітня інтеграція дітей з особливостями розвитку в розвинених країнах світу (кінець ХХ ст.). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекц. педагогіка та спец. психологія*. 2013. Вип. 23. С. 18-22. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2013\\_23\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_7)
27. Бочелюк В. Й., Тутубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями : навчальний посібник. Київ : «Центр учбової літератури», 2011. 262 с. URL: <http://padabum.com/x.php?id=85241>
28. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 23 с.
29. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2010. 20 с.
30. Великий тлумачний словник сучасної української мови : [250 000 сл. та словосполучень з дод. та допов.] / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с.
31. Виноградова Л. В. Индивидуальный подход — необходимое условие развития мышления в процессе обучения. *Развитие мышления учащихся при обучении математике*. Петрозаводск, 1989. С. 142-170.
32. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 160 с.
33. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. Москва : Издательство «Лабиринт», 1999. 352 с.
34. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
35. Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. Київ : Радянська школа, 1982. 133 с.



36. Гаяш О. В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : методичні рекомендації / укладач О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2014. 108 с.
37. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. В 3 т. Москва : Мысль, 1977. Т. 3 : Философия духа. 471 с.
38. Герасименко Є. В. Діагностика і психотерапія психогенних порушень у дітей з родин вимушених переселенців. *Медична психологія*. 2016. Т. 11. № 2. С. 79-82. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mpsl\\_2016\\_11\\_2\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mpsl_2016_11_2_19)
39. Герасимова Е. Н. Проблема сочетания индивидуальности детей в образовательном процессе разновозрастной группы (подходы к теоретическому и экспериментальному исследованию). *Стратегия развития дошкольника и младшего школьника в XXI веке : Герценовские чтения. Санкт-Петербург* : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. С. 64-71.
40. Гильбух Ю. З. Психолого-педагогические основы индивидуального подхода к слабоподготовленным ученикам : пособие для учителей классов выравнивания. Київ : Радянська школа, 1985. 176 с.
41. Гильбух Ю. З. Розумово-обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка. Київ : Інститут психології, 1998. 74 с.
42. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
43. Границкая А. С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 175 с.
44. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
45. Даніельс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів : пер. з англ. Львів : Т-во «Надія», 2000. 256 с.

46. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 287 с.
47. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : науково-методичний збірник. Вип. 8. Т. 1. Київ : Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2006. 323 с.
48. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : науково-методичний збірник. Вип. 11. Т. 1. Київ : Наук. світ, 2009. 308 с.
49. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1956. 378 с.
50. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / Таранченко О. М., Найда Ю. М.; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.
51. Докучина Т. О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць. Вип. № 9. 2017. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/dokuchina-to-individualnij-pidhid-do-provedennja-didaktichnih-igor.html>
52. Дорошенко О. І. До питання про вплив оточення на зміст та структуру дитячих колективів, що самі виникають в дошкільному періоді. *Шлях освіти*. Вип. № 12. 1926. С. 90-108.
53. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с. URL: <https://cutt.ly/ob6riV7>
54. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
55. Жаркова І. Розвиток інтелектуальної обдарованості в молодших школярів на уроках природознавства. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2017. Випуск LXXX. Том 2. С. 66-71.

56. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 6-е изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2010. 208 с.
57. Закон України «Про повну загальну середню освіту». *Відомості Верховної Ради*. 2020. № 31. 226 с.
58. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. 380 с.
59. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». *Відомості Верховної Ради*. 1991. № 2. С. 252-258.
60. Закон України «Про охорону дитинства». *Відомості Верховної Ради*, 2001. № 30. С. 142-150.
61. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». *Відомості Верховної Ради*. 2006. № 2-3. С. 36-42.
62. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій : навч. посібник для студентів гуманіт. факультетів ВНЗ. Луцьк : Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1997. 180 с.
63. Идеи Дж. Дьюи и Чикагская лабораторная школа / Цирлина Т. В. На пути к совершенству : Антология интересных школ и педагогических находок XX в. Москва : Изд. фирма «Сентябрь», 1997. 111 с.
64. Индивидуальные варианты развития младших школьников / под ред. Л. В. Занкова и М. В. Зверевой. Москва : Педагогика, 1973. 176 с.
65. Ізотова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчих можливостей молодших школярів у процесі навчання математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2004. 278 с.
66. Индекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл : посіб. / Тоні Бут; пер. з англ. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.

67. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві; пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
68. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / кол. авт. : А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
69. Інклюзивне навчання : інформаційний посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти / упоряд. Н. З. Софій, Ю. М. Найда. Київ, 2019. 61 с.
70. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 336 с.
71. Картава Ю. А., Косарева Н. О. Дитина з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти : метод. посіб. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 80 с.
72. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2009. 375 с.
73. Кодлюк Я. П. Дидактика початкової школи : практичний курс. Тернопіль : Астон, 2013. 160 с.
74. Колодежный И. И. Педагогические условия индивидуализации обучения курсантов высших военно-учебных заведений. М., 1974. 24 с.
75. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
76. Колупаєва А. Інтегративні тенденції в освіті дітей з особливими потребами в Україні. URL: [http://canada-ukraine.org/ukr\\_Journal\\_V1.htm](http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm)
77. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Актуальні проблеми виховання та навчання студентів із особливими потребами*. К., 2012. С. 124-128.

78. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
79. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с. URL: <http://ussf.kiev.ua/ieeditions/22/1>
80. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навчально-методичний посібник. Київ : Літера ЛТД, 2010. 112 с.
81. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
82. 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.
83. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
84. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. Москва : Педагогика, 1989. 416 с.
85. Конвенція про права дитини (20 листопада 1989 року)  
URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text)
86. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
87. Костюкович Н. В. Внутрипредметная индивидуализация и дифференциация обучения подростков в общеобразовательной школе : автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Минск, 1994. 19 с.
88. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. Тернопіль : Тернопіль, 1996. 436 с.
89. Кравець В. П. Історія української школи та педагогіки : навч. посібник для пед. вузів. Тернопіль, 1994. 359 с.

90. Кравчук Л. Ефективний урок. Початкова школа. Київ : Шкільний світ, 2013. 128 с.
91. Крамаренко А. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Бердянськ, 2006. 206 с.
92. Красюк Л. В. Моделювання педагогічних ситуацій. Київ : Міленіум, 2007. 118 с.
93. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. 336 с.  
URL: <https://studfile.net/preview/6824549/>
94. Крупнов А. И. О психофизических характеристиках интеллектуальной активности человека. *Вопросы психологии*. 1981. № 6. С. 75-82.
95. Крутецкий В. А. Проблема формирования и развития способностей. *Вопросы психологии*. 1972. № 2. С. 3-13.
96. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания учащихся. Москва : Просвещение, 1976. 303 с.
97. Крутії К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. Київ : Освіта, 2009. Ч. 1. 302 с.
98. Кузьміна Н. В. Понятіє «педагогіческа́я система» и критеріи ее оцєнки. *Методы системного педагогического исследования*. Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980. С. 10.
99. Кузьмінський І. А., Омельяненко С. В. Технологія і техніка шкільного уроку : навчальний посібник. Київ : Знання, 2010. 335 с.
100. Кучерук О. С. Законодавча база України як нормативно-правова умова забезпечення права на освіту для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія* : зб. статей. Ялта : РВВ КГУ, 2013. Вип. 39. Ч. 2. С. 124-129.
101. Кучерук О. С. Порівняльний аналіз основних форм навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Педагогіка здоров'я. Здоров'я людини в умовах ноосферогенезу* : III Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 150-річчю з

- дня народження акад. В. І. Вернадського. м. Харків, 7 квіт. 2012 р. : зб. наук. праць. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 309-310.
102. Лавриков Ю. А. О модели профессиональной подготовки экономиста. *Улучшение подготовки экономистов и экономической подготовки инженеров* : Материалы III Всероссийской научно-методической конференции. Ленинград : ЛФЭИ, 1973. С. 19-20.
103. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. Москва : Знание, 1984. 78 с.
104. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. Москва : Педагогика, 1971. 279 с.
105. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
106. Литовченко С. В., Жук В. В., Федоренко О. Ф., Таранченко О. М. Дитина з порушенням слуху. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.
107. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник : пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
108. Луценко І., Слободянюк Н. Розробляємо індивідуальну програму розвитку : крок за кроком. *Заступник директора школи*. 2016. № 6. С. 24-33.
109. Макаренко А. С. Проектировать лучшее в человеке... Минск: Университетская, 1989. 416 с.
110. Малафіїк І. В. Дидактика : навчальний посібник. К. : Кондор, 2009. 406 с.
111. Манохіна І. В. Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування : навчальний посібник Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2012. 276 с.  
URL: <http://ir.duan.edu.ua/bitstream/123456789/199/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D1%85%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf>
112. Манузина Е. Б. Индивидуализация процесса обучения младших школьников с учетом доминирующего у них вида мышления в контексте

- гуманизации образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Сочи, 1998. 177 с.
113. Мачинська Н. Професійна підготовка вчителя в умовах сучасної освіти. *Педагогіка, психологія професійної освіти*. 2007. № 6. С. 16-23.
114. Менчинская Н. А. Психология обучения арифметике. Москва : Учпедгиз, 1955. 432 с.
115. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / ред. Е. А. Климова. Москва : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 448 с.
116. Миронова С. П. Індивідуальний підхід до учнів в умовах інклюзивної освіти. *Заступник директора школи*. 2016. № 10. С. 27-34.
117. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
118. Монахов В. М., Макаров В. А., Фирсов В. В. Дифференциация обучения в средней школе. *Педагогика*. 1990. № 8. С. 42-47.
119. Назарова Л. К. Индивидуальные различия первоклассников при овладении правописанием. Москва : Издательство АПН РСФСР, 1960. 135 с.
120. Нова українська школа : поради для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.  
URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>
121. Олейник Ю. Н. История становления и развития отечественной психологии индивидуальных различий : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05. Москва, 1990. 23 с.
122. Орлов А. Б. Склонность и профессия. Москва : Знание, 1981. 96 с.
123. 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.



124. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.
125. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія. Полтава : АСМІ, 2015. 389 с.
126. Пантюк Т. І., Невмержицька О. В., Пантюк М. П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник. 2-ге видання, доповнене і перероблене. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2009. 324 с.
127. Перелыгина О. Н. Учет индивидуально-типологических особенностей учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Улан-Уде, 1999. 173 с.
128. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. В. А. Ротенбера, В. М. Клариной. Москва : Педагогика, 1981. Т. 1. 334 с.; Т. 2. 416 с.
129. 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.
130. Планування спрямоване на кожного учня : посібник з розроблення та впровадження індивідуальних начальних планів. Київ : Паливода А. В., 2012. 86 с.
131. Платонов К. К. О системе психологии. Москва: Мысль, 1972. 216 с.
132. Познавательные процессы и способности в обучении / под ред. В. Д. Шадрикова. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
133. Полякова Г. Психологічний довідник вчителя. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.
134. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна»», 2019. 300 с.  
URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf>

135. 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>
136. Проект Закону України «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)» від 05. 11. 2015 р. № 3416. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/jh2mw00i?an=&ed=&dtm=&le>
137. Прохоренко Л. І. Формування саморегуляції на уроках математики у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Чернівці : Букрек, 2015. 190 с. URL: <https://cutt.ly/Ub6eA5e>
138. Психологічна енциклопедія / авт.-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
139. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения младших школьников (на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности). Москва : Педагогика, 1975. 182 с.
140. Развитие и диагностика способностей / отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. Москва : Наука, 1991. 181 с.
141. Ратушняк Н. О. Впровадження інклюзивної освіти в початковій школі в умовах НУШ. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: Формування розвиток та удосконалення* : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, 22 травня 2020 р.). Зб. наук. пр. Тернопіль, 2020. С. 21-23.
142. Ратушняк Н. О. Врахування вікових особливостей учнів початкової школи з особливими потребами в умовах індивідуалізації навчання. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2017. № 3. С. 134-140.
143. Ратушняк Н. О. Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи : методичні рекомендації. Тернопіль : Вектор, 2020. 64 с.
144. Ратушняк Н. О. Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи в системі підготовки майбутніх вчителів. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2019. № 145. С. 156-164.

145. Ратушняк Н. О. Індивідуалізація інклюзивної освіти учнів початкової школи в сучасному полікультурному середовищі. *Сучасні соціокультурні психолого-педагогічні координати розвитку дитини* : матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 19-20 квітня 2018 р.). Зб. наук. пр. Тернопіль, 2018. С. 147-150.
146. 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.
147. Ратушняк Н. О. Передумови ефективного впровадження інклюзивної освіти в початковій школі. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кам'янець-Подільський, 26-27 квітня 2018 р.). Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 254-257.
148. Ратушняк Н. О., Чайка В. М. Особливості інклюзивної освіти в країнах Європи. *Тенденції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи* : матеріали Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю (м. Хмельницький, 23 листопада 2017 р.). Зб. наук. пр. Хмельницький, 2017. С. 268-275.
149. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей : методичний посібник / укл.: А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка. Львів : Колесо, 2008. 144 с. URL: <http://roippo.org.ua/upload/iblock/df6/reabilitatsiynny-suprovid-nerovnospravnykh-ditey.pdf>
150. Ризрдон Б. Э. Толерантность — дорога к миру. Москва : Бонфи, 1996. 304 с.
151. Романов Е. В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства : монография. Магнитогорск : МаГУ, 2001. 245 с.

152. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 328 с.
153. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, 2009. URL: <https://cutt.ly/vb2JGK5>
154. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
155. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспект. *Початкова школа*. 2011. № 8. С. 25-30.
156. Савченко О. Я. Сучасний урок: суб'єктивність навчання і варіативність структури. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 11-16.
157. Сак Т. В. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 4. С. 18-23.
158. Сак Т. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів 1-2 класів в інклюзивному середовищі. *Дефектологія*. 2010. № 2. С. 3-6.
159. Сак Т. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: сутність, інструментарій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Вип. 17. С. 362-364.
160. 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)
161. Сартр Ж. П. Экзистенциализм — это гуманизм. *Сумерки богов*. Москва : Политиздат, 1989. С. 319-344.
162. Семина Л. В. Педагогические условия осуществления индивидуализации учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста современного профессионального учебного заведения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1998. 118 с.

163. Седнєва В. О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку : методичні рекомендації. Миколаїв : ОППО, 2011.  
URL: <https://www.slideshare.net/ssuser491ed5/ss-62774044>
164. Симбирская М. П. Педагогические технологии профессиональной подготовки : учебное пособие. Москва, 1995. 79 с.
165. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
166. Сорока О. В. Арт-терапія: теорія і практика : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль : Астон, 2014. 196 с.
167. Сорока О. В. Можливості арт-терапії в інклюзивній освіті дітей з особливими потребами. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету* : збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. Вип. 45. С. 163-172.  
URL: <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/77>
168. Сорока О. В. Потенціал арт-терапії в процесі формування позитивного інклюзивного освітнього середовища дошкільних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 58-59(111-112). С. 207-215.  
URL: [http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13625/1/Kalaur\\_Zb10%282018%29.pdf](http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13625/1/Kalaur_Zb10%282018%29.pdf)
169. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. Київ : Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 64 с.
170. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / АПН України, Ін-т спец. педагогіки, Луган. держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка; В. І. Бондар (голов. ред.). Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.

171. Стульпинас Т. Ю. Опыт диагностики слабой успеваемости и методика дифференцированной работы по ее преодолению (на материале школ Литовской ССР) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1971. 20 с.
172. Сухомлинский В. А. Об умственном воспитании. Київ : Радянська школа, 1983. 205 с.
173. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / голова ред. кол. О. Г. Дзевєрін. Київ : Радянська школа, 1976-1977. Т. 5 : Статті . 639 с.
174. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). 2-е изд. дополненное, исправленное. Москва : Издательство Московского университета, 1984. 345 с.
175. Таранченко О. М. Окремі аспекти індивідуалізації навчання дітей з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ, 2010. Вип. 1. С. 250-257.
176. Таранченко О. М. Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Початкова школа*. 2013. № 4. С. 51-55.
177. 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.
178. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.
179. Таранченко О., Федоренко О. Концепція розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні (проект). *Особлива дитина : навчання і виховання*. № 1(73). 2015. С. 26-33.
180. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. Москва : Прогресс, 1965. 296 с.

181. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / упоряд. К. М. Бондар. 2-ге вид., доп. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с. URL: <https://cutt.ly/Xb6WbDs>
182. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий : Избранные работы. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. 536 с.
183. Терещук Г. В. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія : педагогіка*. 2017. № 2. С. 6-16.
184. Тэн И. Философия искусства. Москва : Республика, 1996. 351 с.
185. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва : Педагогика, 1990. 190 с.
186. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. Київ : Радянська школа, 1983. Т. 1. С. 192-471.
187. Федорова М. А. Пізнавальна активність як складова формування моральних цінностей в учнів початкових класів. *Нові технології навчання. Науково-методичний збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. Київ-Вінниця. 2011. № 69. С. 116-120. URL: <https://cutt.ly/Nb6oltu>
188. Федчик В. А. Психологічна основа індивідуалізації навчання URL: [http://www.rusnauka.com/11\\_EISN\\_2008/Psihologia/30880.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_EISN_2008/Psihologia/30880.doc.htm)
189. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
190. Харьковская В. Ф. Индивидуальный подход к слабоуспевающим школьникам в процессе обучения : автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Москва, 1974. 18 с.

191. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 365 с.
192. Хромова О. Л. Особливості сучасної сім'ї: вплив на виникнення і прояви насилля щодо дітей та підлітків. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Вип. 14. Кн. I. С. 554-563.
193. Хрусталеv Ю. М. Введение в философию / под ред. д. ф. н., проф. Л. В. Жарова. Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. 544 с.
194. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 692 с.
195. Чайка В. Основи дидактики : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 240 с.
196. Чайка В. Педагогіка. Навчальний посібник для студ. вищих навч. закладів освіти. Тернопіль : ТДПУ, 2000. 168 с.
197. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / за ред. Г. В. Терещука. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 275 с.
198. 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*, Том 36, 163.  
URL: <http://www.ers.byd.pl/userfiles/files/ZN%20ERS%20tom%205%202020.pdf>
199. Шапошнікова І. М. Теоретичні засади забезпечення фахової підготовки вчителя початкової школи. *Наукові записки : збірник наукових статей НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ : НПУ, 2001. Вип. 38. С. 131-137.
200. Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход). Москва : ИЧП «Изд. Магистр», 1997. 48 с.



201. Шевчук Л. Е. Педагогические условия индивидуализации обучения учащихся начальных классов с особенностями развития : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Челябинск, 1997. 222 с.
202. Шищенко В. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Педагогіка та психологія* : збірник наукових праць / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, проф. С. Т. Золотухіної. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. Вип. 59. 320 с.  
URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/pedagogy/article/view/759>
203. Шищенко В. О., Канівець Н. Г. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання арт-технологій у роботі з молодшими школярами. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 22. Т. 3. С. 138-141.  
URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part\\_3/31.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_3/31.pdf)
204. Шнайдер В. І. Інклюзивна освіта : теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження : навч.-метод. посіб. Хмельницький : ОППО, 2010. 176 с.
205. Шнейдерман М. В. Системная дифференциация знаний как средство индивидуализации обучения учащихся : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2000. 153 с.
206. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. Москва : Республика, 1992. 447 с.
207. Штофф В. А. Моделирование в философии. Москва : Политиздат, 1976. 112 с.
208. Щербань П. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.
209. Щукина Г. И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. Москва : Учпедгиз, 1962. 230 с.
210. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва : Педагогика, 1989. 554 с.

211. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. *Избранные психологические труды*. Москва : Ин-т практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1995. 416 с.
212. Эльконин Д. Б. Психология игры : монография. Москва : Педагогика, 1978. 304 с.
213. Юркевич В. С. Изучение общей одаренности за рубежом. *Вопросы психологии*. 1971. № 4. С. 151-163.
214. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. Москва : Сентябрь, 2000. 176 с.
215. Якубовски М. А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя : монография / ред. И. Козловская. Львів : ЄвроСвіт, 2003. 428 с.
216. Ярмощук І. В. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 24-28.
217. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / отв. ред. М. А. Ушакова. Москва : Сентябрь, 2000. 125 с.
218. Ясвин А. В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
219. Ясвин В. А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды. *Дополнительное образование*. 2000. № 2. С. 16-22.
220. Alberta Education. Elements of effective teaching practice: Differentiated instruction [Основи ефективного вчителювання: диференційоване викладання].  
URL: [www.learnalberta.ca/contentteacher/kes/pdf/or\\_ws\\_tea\\_elem\\_02\\_diffinst.pdf](http://www.learnalberta.ca/contentteacher/kes/pdf/or_ws_tea_elem_02_diffinst.pdf)
221. Artiles A. J., Harris-Murri N. & Rostenberg D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory Into Practice*, 45(3). 260-268.
222. Baglieri S. & Knopf J. H. (2004) Normalizing Difference in Inclusive Teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6). 525-529.

223. Barnes M. K. (1999). Strategies for collaboration: A collaborative teaching partnership for an inclusion classroom. (Барнз М. К. Стратегії співпраці: Партнерство і співпраця у навчанні для інклюзивного класу) *Reading and Writing Quarterly* 15(3). 233-38.
224. Billingsley F., Jackson L. & Ryndak D. L. (2000). Defining School Inclusion for Students With Moderate to Severe Disabilities: What Do Experts Say? *Exceptionality* 22(2), 8(2). 101-116.
225. Bimmel P. Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deuteh.* 1993. № 1. P. 4-18.
226. Bloom B. S. Human Characteristics and School Learning. N.Y., 1976. 302 p.
227. Boettcher C., Piscitelli V. & Rafferty Y. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4). 467 p.
228. Budnyk O., Kotyk M. Use of Information and Communication Technologies in the Inclusive Process of Educational Institutions. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.* 7(1) (2020). P. 15-23. URL: <http://194.44.152.155/files/Visniki/Jornal%20pnu/journal-7-1.pdf>
229. Case R. Intellectual development. Birth to adulthood. N.Y. : Academic Press, 1985. XIX. 4-460 p.
230. Dubkovetska I., Budnyk O., Sydoriv S. Implementing Inclusive Education in Ukraine: Problems and Perspectives. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences.* Vol. 3, No. 2-3 (2016), P. 99-105. (doi:10.15330/jpnu.3.2-3.99-105) URL: <https://cutt.ly/XceIvhQ>
231. Early Influences Shaping the Individual / Ed. by S. Doxiadis. N.Y., 1975. 260 p.
232. Horowitz M. J. States Of Mind. Configurational Analysis Of Individual Psychology. N.Y., London Plenum med. book, 1987. XIX, 270 p.
233. Hryhorii V. Tereshchuk, Iryna Kuzma, Oleksandra I. Yankovych, Halina I. Falfushynska. The formation of the successful personality of pupils in primary

- schools of Ukraine by means of media education. 7th International Workshop (CoSinE 2019) on Computer Simulation in Education : A Workshop in Memory of Professor Illia O. Teplytsky. Kherson. URL : <http://icteri.org/icteri-2019/workshops-calls-for-papers/cosine-2019>
234. Naik Ch. Education For All Summit Of Nine High-Population Countries, New Delhi, 12-16 Dec. 1993. 43 p.
235. Schmeck R. R. Learning Strategies And Learning Styles. N.Y., London Plenum press, 1988. XX. 368 p.
236. Scientific and Methodic Model of Formation of Future Teachers' Inclusive Competence / Yu. Boichuk, R. Chernovol-Tkachenko, T. Dovzhenko, O. Ionova, S. Luparenko, N. Maslova, V. Shyshenko. Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. India, 2019. V. 10, is. 1. P. 1474-1483. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3001>
237. Shushenko V. O. Preparation of future primary teachers for working with children with special educational needs under the conditions of the New Ukrainian School (NUS). Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School : monograph / edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague, OKTAN PRINT s.r.o., 2020. P. 322-331 URL: [http://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/3678/1/TAPOFT\\_09.06.2020.pdf](http://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/3678/1/TAPOFT_09.06.2020.pdf)
238. Soroka O. V. Art-Therapeutic Technologies: are Future Primary School Teachers Ready to Use Them in Practice? *Hayka i osvima*. 2017. № 10. С. 111-117. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2017-10-doc/2017-10-st15>
239. Stern W. Menschliche Personlichkeit. 1923. P. 58.
240. Tereshchuk G., Udych Z. Functional Model of Socio-Pedagogical Support of Families with Children with Special Needs in Ukraine. *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy : Nauki Społeczne*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP, 2016. № 3(19). P. 99-110. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/13457>

241. United world cultures foundation. URL: <http://uwcfoundation.com/ua/detskie-problemyi>
242. Vasianovych H., Budnyk O., Klepar M., Beshok T., Blyznyuk T., Latyshevskaya K. Pragmatism in Philosophy of Inclusive Education Studies and Problems of Teacher Training. *Revista Inclusiones*. Vol. 7. Núm. 4. Octubre/Diciembre, 2020. Pp. 59-73. URL: <https://cutt.ly/ucez4Yp>
243. Yankovych O., Chaika V., Yashchuk I., Binytska K., Kokel A., Pysarchuk O. & Ratushniak N. Training of future specialists in primary education in universities of Ukraine and Poland for the formation of a class team. *Espacios*. 2019. Vol. 40 (Number 44). P. 22-38.
244. Zdanevych, L. V., Chaika, V. M., Pysarchuk, O. T., Tsehelnik, T. M., & Ratushniak, N. O. (2020). Training of future teachers for work with children under the conditions of preschool inclusive education. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1-15.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета для вчителів інклюзивних початкових класів ЗЗСО

**1. Вкажіть, будь ласка, вашу спеціальність та кваліфікацію за дипломом. В якому інклюзивному класі початкової школи ви працюєте?**

---

1. Школа функціонує в умовах експерименту із запровадження інклюзивного навчання
2. Школа не є у складі експериментальних закладів з організації інклюзивного навчання

**2. Яку підготовку Ви отримали для роботи в інклюзивному класі?**

1. Курси (вказіть, які саме) \_\_\_\_\_
2. Семінари (вказіть, які саме) \_\_\_\_\_
3. Тренінги (вказіть, які саме) \_\_\_\_\_
4. Самоосвіта (вказіть види) \_\_\_\_\_
5. Інше \_\_\_\_\_

**3. У чому, на Вашу думку, полягає сутність інклюзивної освіти?**

1. Система освітніх послуг для дітей, які мають психічні чи фізичні вади
2. Індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами
3. Реформа, що забезпечує розвиток кожного учня
4. Багаторівневий процес включення осіб з інвалідністю в суспільне життя
5. Процес здобуття освіти в умовах загальноосвітнього простору
6. Організація навчання дітей з особливими потребами у спеціальних навчальних закладах
7. Підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами в системі загальноосвітніх навчальних закладів
8. Процес визнання і реагування на різні потреби тих, хто навчається
9. Ваш варіант

**4. Які форми організації навчання дітей з особливими освітніми потребами відповідають ідеї інклюзивної освіти?**

1. Спеціальні класи в структурі загальноосвітньої школи
2. Інклюзивні класи в структурі загальноосвітньої школи

3. Спеціальні загальноосвітні заклади (інституалізація)
4. «Стихийна» інклюзія (навчання дітей з особливими освітніми потребами в ЗНЗ без створення відповідних умов)
5. Навчання дітей в домашніх умовах

**5. Які умови для прийому до школи дітей з особливими освітніми потребами створені у Вашому навчальному закладі?**

*для дітей з порушеннями зору:*

1. Підвезення до місця навчання (проживання) спеціально обладнаними транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу.
2. Посилене освітлення робочого місця з урахуванням медичних рекомендацій.
3. Місце посадки в класі — за першою партою.
4. Навчальні посібники зі збільшеним шрифтом або шрифтом Брайля.
5. Приміщення школи забезпечено поручнями вздовж стін для безпечного пересування учнів по школі.
6. Посилено яскраву кольорову гаму при позначенні шкільних зон та спеціально обладнаних місць загального користування.
7. Інше \_\_\_\_\_

*для дітей з порушеннями слуху:*

1. Робоче місце обладнане звукопідсилювальною апаратурою та іншими технічними засобами, що забезпечують передачу інформації на візуальній основі.
2. Місце посадки в класі — за першою партою.
3. Інше \_\_\_\_\_

*для дітей з порушенням опорно-рухової системи:*

1. Підвезення до місця навчання (проживання) спеціально обладнаними транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу.
2. Пандуси.
3. Поручні.
4. Доступне пересування візка в школі.
5. Додаткове обладнання робочого місця, пристосування для розміщення навчального приладдя.
6. Наявність спеціально обладнаних місць загального користування.
7. Додаткові медичні послуги для стимуляції опорно-рухового апарату.
8. Допомога під час пересування.

9. Зона відпочинку.

10. Інше \_\_\_\_\_

**для дітей з інтелектуальними порушеннями:**

1. Наявність спеціальних програм, підручників, дидактичних матеріалів.
2. Наявність індивідуальних програм.
3. Додаткові корекційні заняття.
4. Наявність бази для професійно-трудової підготовки.
5. Інше \_\_\_\_\_

**6. Яку наповнюваність мають інклюзивні класи, в яких Ви працюєте та рівень навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання?**

Загальна кількість учнів	Кількість учнів з особливими освітніми потребами

1. Забезпечення цілком достатнє, є практично все необхідне
2. Забезпечення недостатнє
3. Забезпечення практично немає

**7. Які категорії дітей навчаються у вашому інклюзивному класі?**

№	Категорії дітей з особливими освітніми потребами:	Кількість
1.	Зі зниженим слухом	
2.	Глухі діти	
3.	Діти зі зниженим зором	
4.	Сліпі діти	
5.	Діти з порушеннями опорно-рухового апарату	
6.	Діти з церебральним паралічем	
7.	Діти з тяжкими порушеннями мовлення	
8.	Діти із затримкою психічного розвитку	
9.	Розумово відсталі діти легкого ступеня	
10.	Діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю	
11.	Діти з аутизмом	
12.	Діти з синдромом Дауна	
13.	Діти з порушенням емоційно-вольової сфери	
14.	Діти з синдромом порушення уваги в поєднанні з гіперактивністю	
15.	Діти з іншими видами порушення здоров'я	



## 8. Хто із фахівців здійснює супровід дітей в інклюзивному класі?

1. Психолог
2. Логопед
3. Вчитель-дефектолог
4. Корекційний педагог
5. Тифлопедагог
6. Сурдопедагог
7. Соціальний педагог
8. Медичний працівник
9. Помічник учителя

## 9. Як представлені чинники, на вашу думку, впливають на процес організації інклюзивного навчання?

<i>Чинники</i>	<i>Сприяють</i>	<i>Ускладнюють</i>
1. Наявна нормативно-правова база в Україні		
2. Організація архітектурної доступності шкіл		
3. Фронтальний метод навчання		
4. Не толерантне ставлення до дітей з особливостями розвитку		
5. Недостатній досвід підготовки вчителів до роботи з дітьми, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку		
6. Здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами		
7. Недостатня компетентність (на думку батьків дітей з особливими освітніми потребами) вчителів загальноосвітніх закладів у питаннях виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами		
8. Відсутність належних засобів навчання		
9. Відсутність навчальних програм для інклюзивних класів загальноосвітніх закладів		
10. Ускладнення умов праці педагогів (додаткове психологічне та фізичне навантаження)		
11. Наповнюваність класу (у складі – не більше 2-4 учнів з особливими освітніми потребами)		
12. Створення в освітньому закладі спеціальних умов (спеціальні програми, навчальні посібники та підручники, необхідні дидактичні засоби, технічні пристосування, наявність кабінету супроводу інклюзивної освіти)		
13. В класі працюють два вчителі: один – педагог-предметник, інший – корекційний педагог (вчитель-дефектолог, сурдо-, тифло-, педагог)		
14. Створення дружнього до дитини освітнього середовища		
15. Інше _____		

**10. Чи організовано в інклюзивних класах сектори або центри діяльності різної спрямованості? (підкресліть наявний)**

*(центр сенсомоторики, оволодіння навичками практичного життя, центр рольових ігор та драматизації, мистецький центр, бібліотека тощо)*

1. Так    2. Ні

**12. Якими спеціальними засобами користуються учні з інвалідністю в освітньому процесі Вашої школі?**

1. Мультисенсорна кімната
2. Комплект стаціонарної звукопідсилювальної апаратури колективного використання
3. Діагностична апаратура (аудиометр, калібровані музичні іграшки тощо)
4. Слухомовний комп'ютерний тренажер «Видима мова»
5. Комп'ютерна техніка з програмним забезпеченням для сприймання мовлення та контролю власного мовлення
6. Портативний оптичний збільшувач
7. Сенсорна дошка
8. Прилади для письма шрифтом Брайля
9. Брайлівські принтери
10. Інше \_\_\_\_\_

**13. Які напрями роботи необхідно здійснювати для успішної організації освітнього процесу дітей з інвалідністю?**

1. Зміна дозування та адаптація навчального матеріалу
2. Формування орієнтовних умінь в роботі з різними джерелами
3. Практично спрямований характер навчання
4. Диференціація завдань
5. Збагачення словникового запасу
6. Формування контрольних-оцінних умінь
7. Формування образів, понять, уявлень
8. Адаптація методів та форм навчання до індивідуальних особливостей дитини-інваліда
9. Оволодіння лексичним значенням слів
10. Встановлення зв'язків та взаємозалежностей між явищами та предметами
11. Трудова підготовка у навчальних майстернях, кабінетах з предмету «Соціально-побутова підготовка»

## Анкета для вчителів початкової школи ЗЗСО

**1. Вкажіть, будь ласка, вашу спеціальність та кваліфікацію за дипломом. В якому класі початкової школи ви працюєте?**

---

**2. Яку підготовку Ви хотіли б отримати, якщо б вам довелось працювати в інклюзивному класі?**

1. Курси (вказіть, які саме) \_\_\_\_\_
2. Семінари (вказіть, які саме) \_\_\_\_\_
3. Тренінги (вказіть, які саме) \_\_\_\_\_
4. Самоосвіта (вказіть види) \_\_\_\_\_
5. Інше \_\_\_\_\_

**3. У чому, на Вашу думку, полягає сутність інклюзивної освіти?**

1. Система освітніх послуг для дітей, які мають психічні чи фізичні вади
2. Індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами
3. Реформа, що забезпечує розвиток кожного учня
4. Багаторівневий процес включення осіб з інвалідністю в суспільне життя
5. Процес здобуття освіти в умовах загальноосвітнього простору
6. Організація навчання дітей з особливими потребами у спеціальних навчальних закладах
7. Підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами в системі загальноосвітніх навчальних закладів
8. Процес визнання і реагування на різні потреби тих, хто навчається
9. Ваш варіант

**4. Які форми організації навчання дітей з особливими освітніми потребами відповідають ідеї інклюзивної освіти?**

1. Спеціальні класи в структурі загальноосвітньої школи
2. Інклюзивні класи в структурі загальноосвітньої школи
3. Спеціальні загальноосвітні заклади (інституалізація)
4. «Стихийна» інклюзія (навчання дітей з особливими освітніми потребами в ЗНЗ без створення відповідних умов)
5. Навчання дітей в домашніх умовах

**5. Які умови, якщо це буде потрібно, для прийому до школи дітей з особливими освітніми потребами створені у Вашому закладі освіти:**

*для дітей з порушеннями зору:*

1. Підвезення до місця навчання (проживання) спеціально обладнаними транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу.
2. Посилене освітлення робочого місця з урахуванням медичних рекомендацій.
3. Місце посадки в класі — за першою партою.
4. Навчальні посібники зі збільшеним шрифтом або шрифтом Брайля.
5. Приміщення школи забезпечено поручнями вздовж стін для безпечного пересування учнів по школі.
6. Посилено яскраву кольорову гаму при позначенні шкільних зон та спеціально обладнаних місць загального користування.
7. Інше \_\_\_\_\_

*для дітей з порушеннями слуху:*

1. Робоче місце обладнане звукопідсилювальною апаратурою та іншими технічними засобами, що забезпечують передачу інформації на візуальній основі.
2. Місце посадки в класі — за першою партою.
3. Інше \_\_\_\_\_

*для дітей з порушенням опорно-рухової системи:*

1. Підвезення до місця навчання (проживання) спеціально обладнаними транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу.
2. Пандуси.
3. Поручні.
4. Доступне пересування візка в школі.
5. Додаткове обладнання робочого місця, пристосування для розміщення навчального приладдя.
6. Наявність спеціально обладнаних місць загального користування.
7. Додаткові медичні послуги для стимуляції опорно-рухового апарату.
8. Допомога під час пересування.
9. Зона відпочинку.
10. Інше \_\_\_\_\_

*для дітей з інтелектуальними порушеннями:*

1. Наявність спеціальних програм, підручників, дидактичних матеріалів.

2. Наявність індивідуальних програм.
3. Додаткові корекційні заняття.
4. Наявність бази для професійно-трудової підготовки.
5. Інше \_\_\_\_\_

**6. Яку кількісну наповнюваність учнями, на вашу думку, повинні мати інклюзивні класи?**

Загальна кількість учнів	Кількість учнів з особливими освітніми потребами

**7. З якими категоріями дітей ви готові працювати в інклюзивному класі?**

№	Категорії дітей з особливими освітніми потребами:	Кількість
1.	Зі зниженим слухом	
2.	Глухі діти	
3.	Діти зі зниженим зором	
4.	Сліпі діти	
5.	Діти з порушеннями опорно-рухового апарату	
6.	Діти з церебральним паралічем	
7.	Діти з тяжкими порушеннями мовлення	
8.	Діти із затримкою психічного розвитку	
9.	Розумово відсталі діти легкого ступеня	
10.	Діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю	
11.	Діти з аутизмом	
12.	Діти з синдромом Дауна	
13.	Діти з порушенням емоційно-вольової сфери	
14.	Діти з синдромом порушення уваги в поєднанні з гіперактивністю	
15.	Діти з іншими видами порушення здоров'я	

**8. Як представлені чинники, на вашу думку, впливають на процес організації інклюзивного навчання?**

Чинники	Сприяють	Ускладнюють
1. Наявна нормативно-правова база в Україні		
2. Організація архітектурної доступності шкіл		
3. Фронтальний метод навчання		
4. Не толерантне ставлення до дітей з особливостями розвитку		

5. Недостатній досвід підготовки вчителів до роботи з дітьми, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку		
6. Здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами		
7. Недостатня компетентність (на думку батьків дітей з особливими освітніми потребами) вчителів загальноосвітніх закладів у питаннях виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами		
8. Відсутність належних засобів навчання		
9. Відсутність навчальних програм для інклюзивних класів загальноосвітніх закладів		
10. Ускладнення умов праці педагогів (додаткове психологічне та фізичне навантаження)		
11. Наповнюваність класу (у складі – не більше 2-4 учнів з особливими освітніми потребами)		
12. Створення в освітньому закладі спеціальних умов (спеціальні програми, навчальні посібники та підручники, необхідні дидактичні засоби, технічні пристосування, наявність кабінету супроводу інклюзивної освіти)		
13. В класі працюють два вчителі: один – педагог-предметник, інший – корекційний педагог (вчитель-дефектолог, сурдо-, тифло-, педагог)		
14. Створення дружнього до дитини освітнього середовища		
15. Інше _____		

### **9. Які з цих спеціальних засобів навчання наявні у вашій школі?**

1. Мультисенсорна кімната
2. Комплект стаціонарної звукопідсилювальної апаратури колективного використання
3. Діагностична апаратура (аудиометр, калібровані музичні іграшки тощо)
4. Слухомовний комп'ютерний тренажер «Видима мова»
5. Комп'ютерна техніка з програмним забезпеченням для сприймання мовлення та контролю власного мовлення
6. Портативний оптичний збільшувач
7. Сенсорна дошка
8. Прилади для письма шрифтом Брайля
9. Брайлівські принтери
10. Інше \_\_\_\_\_

## **10. Які напрями роботи необхідно здійснювати для успішної організації освітнього процесу дітей з інвалідністю?**

1. Зміна дозування та адаптація навчального матеріалу.
2. Формування орієнтовних умінь в роботі з різними джерелами.
3. Практично спрямований характер навчання.
4. Диференціація завдань.
5. Збагачення словникового запасу.
6. Формування контрольних-оцінних умінь.
7. Формування образів, понять, уявлень.
8. Адаптація методів та форм навчання до індивідуальних особливостей дитини-інваліда.
9. Оволодіння лексичним значенням слів.
10. Встановлення зв'язків та взаємозалежностей між явищами та предметами.
11. Трудова підготовка у навчальних майстернях, кабінетах з предмету «Соціально-побутова підготовка».

**Анкета для учнів з особливими освітніми потребами**

1. Чи комфортно навчатися вам у вашій школі та класі?
  - 1) Комфортно.
  - 2) Не комфортно.
2. Чи самостійно ви виконуєте домашні завдання?
  - 1) Самостійно.
  - 2) З допомогою батьків, інших членів сім'ї.
3. Хто додатково працює з вами під час уроків та в позаурочний час окрім вчителя-класовода?
  - 1) Психолог.
  - 2) Помічник вчителя.
  - 3) Вчитель фізичного виховання.
  - 4) Вчитель групи продовженого дня.
4. Яким видам робіт під час уроку ви надаєте перевагу?
  - 1) Виготовлення виробів з різних матеріалів.
  - 2) Малювання.
  - 3) Розв'язування задач і читанню.
  - 4) Співи.
  - 5) Виконання фізичних вправ.
5. Як ви можете описати свій клас?

---

---

---

6. Чи залучені ви до цікавих завдань, таких як ігри, квести, змагання інші види робіт під час уроків та на групі продовженого дня?
  - 1) Залучені.
  - 2) Не залучені.
  - 3) Виконую роль спостерігача або журі.

**Запитання для співбесіди з учнями**

1. Чи любите ви відвідувати свою школу і проводити час зі своїми однокласниками?
2. Чи допомагають вам у виконанні навчальних завдань ваші однокласники?
3. Чи отримуєте ви завдання на уроці, які відрізняються від завдань ваших однокласників?
4. Чи залюбки ви виконуєте індивідуальні завдання в умовах урочної та домашньої навчальної діяльності?



5. Чи самостійно ви виконуєте усі завдання, які пропонує вчитель? Чи виконуєте додаткові завдання?
6. Чи використовуєте ви під час виконання завдань додаткові навчальні матеріали (навчальні картки, роздатковий матеріал, сенсорні та магнітні дошки та інше)?
7. Які види виробів (з якого матеріалу) ви виконуєте самостійно найчастіше?
8. Чи охоче берете участь в нестандартних формах роботи, вікторинах, змаганнях, квестах, проєктах, іграх?

**Анкета для батьків учнів з особливими освітніми потребами****«Погляд батьків на інклюзію»**

1. В якій школі, на вашу думку повинні навчатись учні з особливими освітніми потребами? Чому?

- 1) Заклад загальної середньої освіти.
- 2) Спеціалізована школа для учнів з особливими освітніми потребами.

---

---

---

2. На вашу думку більш якісну освіту нададуть:

- 1) Вчителі закладів загальної середньої освіти.
- 2) Вчителі спеціалізованих шкіл.

Чому?

---

---

---

3. Чи спроможні вчителі ЗЗСО адаптувати навчальні програми для інклюзивного навчання?

- 1) Спроможні.
- 2) Не спроможні.

Чому?

---

---

---

4. Чи позитивно впливає навчання в інклюзивному класі на учнів з типовим розвитком?

- 1) Позитивно.
- 2) Негативно.

Чому?

---

---

---

5. Чи позитивно впливає навчання в інклюзивному класі на учнів з особливими освітніми потребами?

- 1) Позитивно.
- 2) Негативно.

Чому?

---

---

---

6. Чи створює школа сприятливі умови для інклюзивного навчання?

- 1) Створює.
- 2) Не створює.

Обґрунтуйте свою відповідь.

---

---

---

7. Чи задоволені Ви успіхами своїх дітей під час навчання в інклюзивному класі ЗЗСО?

- 1) Задоволені.
- 2) Не задоволені.

Чому?

---

---

---

8. Напишіть свої побажання і пропозиції щодо організації інклюзивного навчання в ЗЗСО.

---

---

---

## Методичні рекомендації для вчителів початкової школи, щодо здійснення індивідуалізації інклюзивного навчання учнів з ООП

### *1. Методичні аспекти створення індивідуального плану розвитку учня з особливими освітніми потребами*

Відповідно до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.2012 р. № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» для учнів з обмеженими можливостями здоров'я, які навчаються в інклюзивних класах, має розроблятися індивідуальна програма розвитку (ІПР). Дану програму розробляє група фахівців, до складу якої входять: заступник директора з навчально-виховної роботи, вчителі, асистент учителя, психолог, учитель-дефектолог та інші педагогічні працівники. До процесу розробки ІПР обов'язково залучаються батьки, або особи, які їх замінюють. Метою цієї роботи є визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами.

Програма містить загальну інформацію про учня, систему додаткових послуг, види необхідної адаптації та модифікації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму, а за потреби, і індивідуальний навчальний план.

Індивідуальна програма розвитку розробляється на один рік за умови, що двічі на рік (за потреби частіше) вона переглядається з метою коригування. Зокрема, у випадках, коли у дитини виникають труднощі в засвоєнні змісту навчального матеріалу, чи навпаки виникає необхідність перейти до наступного рівня складності виконання завдання.

Важливо пам'ятати, що основною метою складання ІПР є не фіксування усього того, що дитина має вивчити у школі, а з'ясування педагогічних поглядів на дитину, які концентруються на найважливіших сторонах її навчання, тому буде доречнішим, якщо ІПР розроблятиметься на засіданні психолого-педагогічного консиліуму. Члени консиліуму вивчають інформацію відповідно до розділів ІПР (див. документ). Результатом роботи і стане заповнення тих форм, які подаються у додатку до листа МОН. ІПР затверджує керівник навчального закладу та обов'язково підписують батьки. Розглянемо детальніше компоненти ІПР.

1. Загальна інформація — надає класовод чи заступник директора.
2. Наявний рівень знань і умінь — вчитель, психолог, соціальний педагог, медсестра (медичну частину). Результати оцінки психолога ми записуємо до пункту «Особливості розвитку»; ця оцінка має 4 складові:
  - характеристика пізнавальних процесів дитини;
  - особливості емоційно-вольової сфери та мотивації до навчання;

- особливості поведінки;
- ставлення дитини до себе.

Беручи до уваги результат комплексної оцінки і дані ПМПК, визначаємо спеціальні та додаткові послуги, визначаємо відповідні адаптації та модифікації, наприклад:

### Індивідуальна програми розвитку

(назва школи)

*Дитина* (прізвище та ім'я) *Дата народження* 04. 12. 2014

*Батьки/опікуни* (ПІБ) *Телефон* ... ..

(ПІБ) *Телефон* ... ..

#### *Особливості розвитку*

Ім'я учня — дуже хворобливий хлопчик. Необхідність часто вживати ліки призвела до ослаблення імунітету та порушення нормального темпу психічного розвитку (не відповідає віковій нормі). Дослідження шкільного психолога показали, що мотивація до навчання занижена, словниковий запас обмежений, розвиток уваги та мислення — нижче середнього рівня, як і обсяг короткочасної пам'яті; розумова працездатність та її темп знижені; стиль сприйняття переважно візуальний.

У ім'я учня домінує позитивний емоційний стан, він здатний регулювати свою поведінку, хоча на контакт іде не одразу. Він знає кілька літер, уміє рахувати до 10.

*Чи отримувала дитина допомогу? Якщо так, то яку?*

Ні, описані проблеми були виявлені під час огляду хлопчика 4 спеціалістами під час проходження медичного огляду перед прийомом до школи.

*Дата вступу до школи* серпень 2020 року *Клас* 1-й

*Учитель* (ПІБ) *Асистент учителя* (ПІБ)

*Термін дії програми* 1 рік (з вересня 2020 по серпень 2021 року)

*Присутні на засіданні з приводу розробки ІПР*

<i>I півріччя</i>		<i>II півріччя</i>	
<i>Присутні</i>	<i>Дата</i>	<i>Присутні</i>	<i>Дата</i>
(ПІБ) заступник директора з навчально-виховної роботи	08. 09. 20		
(ПІБ) психолог	08. 09. 20		

(ПБ) соціальний педагог	08. 09. 20		
(ПБ) мати (ПБ) батько	08. 09. 20		
(ПБ) класовод	08. 09. 20		
(ПБ) асистент учителя	08. 09. 20		

**Стиль навчання:**

- Переважно слуховий     Переважно візуальний     Багатосенсорний  
 Переважно кінестетичний     Переважно тактильний

## Місце, умови

- Визначене місце  
 У малій групі

## Навчальні підходи

- Часта / невідкладна реакція з боку вчителя  
 Об'єднання стилів навчання  
 Спільне навчання  
 Кооперативне навчання в групах / парах  
 Інше акцент на візуальному стилі навчання, збільшення часу на виконання завдань

- Вказівки     Різні види вказівок: \_\_\_\_\_ усні \_\_\_\_\_ письмові  
 \_\_\_\_\_ демонстрація / моделювання \_\_\_\_\_ привертання уваги учня  
 Інше \_\_\_\_\_

## Корекція поведінки

- Часті перерви  
 Чітке визначення очікувань  
 Робота в тиші  
 Позитивні підкріплення  
 Надання можливостей для вибору й альтернатив  
 Надання можливості порухатися  
 Близький безпосередній контроль  
 Розміщення дитини у зручному місці

Інше формування мотивації до навчання та спілкування

#### Матеріал та обладнання

Книжки для сліпих, надруковані шрифтом Брайля

Адаптовані версії книжок

Затискачі, похилі дошки

Інше інд. картки, індивідуальна наочність, яскравий дидактичний матеріал

#### Організаційні питання

Індивідуалізований розклад занять учня

Інше \_\_\_\_\_

#### Сенсорні потреби

Стежити, чи правильно учень користується: \_\_\_\_\_ окулярами

\_\_\_\_\_ слуховим апаратом \_\_\_\_\_ аудіо / ЧМ приладдям

\_\_\_\_\_ допоміжним технологічним обладнанням

Інше попередження перевтоми

#### Інше консультування батьків

Вид послуг	Кількість год. на тиждень	Місце проведення	Розклад
Корекційні заняття з психологом психологічного розвантаження	2 год.	Кабінет	Вівторок, четвер
Корекційні заняття з логопедом	2 год.	Каб. 326	Середа, п'ятниця
Додаткові заняття з асистентом учителя			

Короткострокові завдання	Методи оцінювання	Дата і прогрес
1. Учень відповідатиме на запитання, описуватиме малюнки, події повними реченнями, вивчатиме значення нових слів. 2. Учень братиме участь у груповій роботі на уроках, спільних іграх під час перерв, у шкільних та класних виховних заходах, за потреби звертатиметься по допомогу до вчителя, асистента	Зразки робіт	До 25.12.2020р.  Спостерігається прогрес .....

вчителя. 3. Учень розширить активний словник іменниками, прикметниками	Спостереження	<i>На жаль, немає прогресу в ...</i>
---	---------------	--------------------------------------

Фіксується розклад занять із відповідними фахівцями (сурдопедагогом, логопедом, психологом, фізіотерапевтом та ін.), вказуються кількість і тривалість таких занять з дитиною.

### Потреби дитини з ООП

У листі Міністерства освіти і науки України від 13.08.2014 № 1/9-413 «Про організацію навчально-виховного процесу учнів з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку» зазначено, що, якщо дитина навчається в інклюзивному чи спеціальному класі у загальноосвітній школі, вона може отримувати корекційну допомогу за місцем навчання (за наявності спеціалістів), або ж на логопедичному пункті, у навчально-реабілітаційному центрі, ПМПК; реабілітаційні послуги відповідно до індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда — в реабілітаційних закладах інших відомств.

Наступна сторінка ІПР — індивідуальний навчальний план або індивідуальна навчальна програма. Чим вони відрізняються?

**Індивідуальний навчальний план** розробляється для дітей, які мають інтелектуальні порушення або складні вади розвитку (вади слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримка психічного розвитку); складається на основі робочого навчального плану школи з урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації та на основі Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та(або) розумового розвитку. Він визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин, тобто, передбачається, що дитина буде відвідувати не всі уроки. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні і групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо.

Для внесення в тематичний план індивідуальних цілей і завдань треба з'ясувати зміст навчального матеріалу, тобто порівняти тематичний план загальноосвітньої та спеціальної школи. Потім у тематичному плані спеціальної школи у колонках: навчальні досягнення учнів і спрямованість корекційно-розвивальної роботи з'ясувати точки «дотику» індивідуальних цілей і вписати їх при потребі у загальну схему тематичного плану.

Індивідуальну навчальну програму складаємо, якщо дитина має сенсорні порушення при збереженому інтелекті і потребує створення відповідних



адаптацій навчальних матеріалів та корекційних занять з вчителем-дефектологом, для неї розробляється та частина програми розвитку, яка стосується надання цих послуг та розроблення відповідних адаптацій. За потреби адаптується навчальна програма, *але* розроблення індивідуального навчального плану є недоцільним.

**Індивідуальна навчальна програма** визначає зміст, систему знань, навичок і вмінь, які мають опанувати учні в навчальному процесі з кожного предмета, а також зміст розділів і тем; розробляється на основі типових навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією.

При складанні індивідуальної навчальної програми педагоги насамперед аналізують відповідність вимог навчальної програми та методів, що використовуються на уроці, актуальним і потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами.

Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма затверджується керівником навчального закладу.

Наступний крок — визначення **довгострокової мети**, тобто того, що має досягти дитина за визначений термін навчання. Її тривалість може бути різною, найчастіше, обмежується одним роком або 6 місяцями. Визначення довгострокової мети навчання має бути тісно пов'язане з результатами проведеної комплексної оцінки і спиратися на сильні сторони учня. Вона визначає напрямки розвитку дитини у визначений термін і має обов'язково доповнюватися завданнями, які її конкретизують. Завдання мають бути конкретними, точними, піддаватися вимірюванню. Важливо, щоб їх можна було виконати протягом навчального року, тому учасникам робочої групи треба запитати себе: «Як дитина зможе продемонструвати реалізацію визначених завдань?».

**Довгострокова мета:** *формування й розвиток пізнавальних процесів для засвоєння навчального матеріалу, підвищення рівня соціальної адаптації*

Остання сторінка ІІР — **Поточний рівень знань і вмінь**. На цій сторінці зазначаються відомості про рівень розвитку дитини, зафіксовані під час спостережень і досліджень:

- вміння дитини;
- сильні якості дитини;
- стиль навчання (особливо, якщо один зі стилів домінує),
- необхідна допомога тощо.

Можна ці дані подати у вигляді таблиці.

Якщо в інклюзивному класі навчаються діти з особливими освітніми потребами однієї нозології, то за потреби для кожного з них розробляється та

частина індивідуальної програми розвитку, яка містить роботу з урахуванням індивідуальних відмінностей та потреб, але навчальна програма може бути спільною [5].

## **2. Методика розробки конспектів уроків для учнів інклюзивного класу.**

Урок — логічна завершена, цілісна, обмежена у часі частина навчального процесу, яку проводять за розкладом під керівництвом вчителя з постійним складом учнів, що включається у цілісний педагогічний процес. Урок в інклюзивному класі має організаційні ознаки як загальноосвітньої школи, так і спеціальної школи.

У сучасній дидактиці інклюзивного навчання урок вимагає дотримання наступних компонентів.

1. Цільовий компонент відображає наперед спроектовану кінцеву мету року та проміжні його результати.

2. Змістовий компонент визначається навчальною програмою дисципліни, тематичним планом.

3. Корекційно-розвивальний, сутність якого полягає у комплексному обґрунтуванні, прогнозуванні на основі медичних і психолого-педагогічних даних, що вимагає взаємодії членів команди фахівців.

4. Операційно-діяльнісний компонент пов'язаний з управлінням процесом оволодіння знаннями, його психолого-педагогічними етапами і методами навчання та учіння, формами організації навчальної діяльності учнів.

5. Контрольно-корегульовальний включає спостереження та корекцію засвоєння знань, формування умінь та навичок учіннєвої діяльності, емоційно-чуттєвої сфери та поведінки.

Оціночно-результативний компонент передбачає оцінку і самооцінку результатів навчання, що підвищує активність молодшого школяра, формує відповідальність і позитивне ставлення до роботи, попереджує неуспішність та інші недоліки.

При організації уроку в загальноосвітній інклюзивній школі слід дотримуватися організаційних, дидактичних, психологічних, етичних і санітарно-гігієнічних вимог, які тісно переплітаються і доповнюють одна одну.

Процес інклюзивного навчання виконує основні освітні функції: дидактичну, виховну, розвивальну, соціалізуючу, корекційну, які забезпечує мультидисциплінарна команда професійних фахівців: учитель початкових класів, асистент, соціальний педагог, психолог, дефектолог, адміністрація навчального закладу, батьки.

Кожен урок виконує основні завдання (мету) інклюзивної освіти: навчальну, виховну, розвивальну, корекційну і соціалізуючу.

Дидактична мета уроку передбачає: виконання мети і цільових дидактичних завдань; наповнення уроку змістом, які визначені навчальною програмою та індивідуальним особливостям учнів гетерогенного класу; вибору оптимальних методів навчання та форм організації навчальної діяльності.

Виховна мета уроку полягає у формуванні потреби оволодіння знаннями; розвиток свідомого ставлення до процесу навчання; формування моральних, естетичних, екологічних, патріотичних та інших цінностей; розвиток особистісних якостей: відповідальності, охайності, посидючості, працездатності та інших.

Розвивальна мета уроку спрямовується на розвиток здібностей учня з кожної навчального предмета, який визначений навчальною програмою та подається у пояснювальній записці.

Корекційна мета передбачає: діагностування «зони актуального розвитку» і проектування «зони найближчого розвитку»; розвиток збережених функцій і опора на них; виправлення наявних вторинних недоліків, які викликані первинною вадою.

Соціалізуюча мета уроку вимагає формування в учнів соціального досвіду спілкування з однолітками; наслідування позитивних соціальних ролей у суспільстві.

Структуру уроку визначають набір конкретних елементів (етапів):

1. Організаційна частина
2. Мотивація і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності.
3. Актуалізація опорних знань.
4. Перевірка знань учнів.
5. Методика викладання й керування процесом оволодіння знаннями (засвоєння знань, формування навичок і умінь, застосування ЗУН у практичну діяльність, узагальнення ЗУН).
6. Діагностика навчальних досягнень учнів.
7. Закріплення нового матеріалу.
8. Повідамлення домашнього завдання.
9. Закінчення уроку.

За дидактичною метою визначають тип уроку. У дидактиці виділяються наступні типи уроків (В. Онищук):

1. Урок засвоєння нових знань.
2. Урок формування умінь та навичок.
3. Урок застосування знань, умінь та навичок.
4. Урок узагальнення і систематизації.
5. Урок перевірки, оцінювання та корекції ЗУН.

6. Комбінований урок, який є найбільш використовуваними у початковій школі [6].

Кожному типу уроку притаманна лише йому структуру. Одні уроки охоплюють усі елементи структури, а інші — лише деякі. Комбінований урок поєднує у собі декілька типів року і їх провідні етапи. До прикладу можна назвати комбінований урок, котрий поєднує урок засвоєння нових знань і формування первинних навичок, або ж урок формування умінь, навичок і застосування ЗУН у стандартних умовах тощо.

Оскільки процес оволодіння знаннями відбувається поетапно, тому процес навчання в інклюзивному класі необхідно забезпечити початковим ознайомленням з новими знаннями, яке здебільшого не завершується на одному уроці. Воно триває упродовж кількох уроків, що створює умови для компенсації недоліків у сприйманні і виробленні умінь на основі своєчасного застосування корекційних засобів.

В організації процесу оволодіння знаннями в інклюзивному класі важливу роль відіграють пропедевтичні уроки, на яких здійснюється лише підготовка учнів до засвоєння програмного матеріалу. Розрізняють загально-пропедевтичні та тематико-пропедевтичні уроки. Загально-пропедевтичні уроки проводять здебільшого на початку першого року навчання з метою виявлення в учнів знань, умінь та навичок, розвитку їх пізнавальних здібностей і можливостей; підготовки учнів до засвоєння знань, умінь та навичок; розвитку і корекції сприймань, уявлень елементарних понять; формування навичок орієнтування в архітектурній забудові навчального приміщення, правил поведінки в класі і школі, емоцій та мотивів учитися. Тематико-пропедевтичні уроки проводяться перед вивченням складної теми з метою підготовки учнів до сприймання нового матеріалу, створення і розширення потрібних уявлень і понять, актуалізації наявних знань, котрі є базою для усвідомлення нового матеріалу.

Урок в інклюзивному класі має передбачати включення таких етапів як:

- психологічну підготовку (2 хв.);
- логопедичну розминку (3 хв.);
- фізкультхвилинку (5 хв.);
- основний етап (20-25 хв.);
- заключний етап (5 хв.)

Урок в інклюзивному класі вимагає інтерактивної форми взаємодії вчителя та учнів, оскільки спілкування в парах, групах, між групами в учнів формуються знання, в тому числі і власну думку, з тієї чи іншої події, явища, активна життєва позиція, творчі здібності; розвивається мова, почуття відповідальності за спільну справу, систематизуються, аналізуються, конкретизуються і коригуються уявлення, поняття; встановлюються логічні

зв'язки, що сприяють розумінню закономірностей і світоглядних ідей. Інтерактивні форми навчання орієнтуються на сучасні технології навчання. Основою діяльності вчителя в умовах інтерактивного навчання є особистісно орієнтований підхід.

Структура інтерактивного уроку:

1. Мотивація навчальної діяльності учнів. Мотивація — початковий етап уроку, покликаний сконцентрувати увагу учнів на досліджуваному матеріалі, зацікавити їх, показати необхідність чи користь вивчення матеріалу.

2. Оголошення, представлення теми, мети та очікуваних навчальних результатів.

3. Надання необхідної інформації.

4. Інтерактивна вправа — центральна частина заняття. Вивчення основного матеріалу — головний цільовий етап уроку, на якому учні безпосередньо отримують нові знання. На цьому етапі, як уже було сказано вище, учителем повинні бути підбрані завдання, при виконанні яких учні отримують необхідні знання, навички та вміння.

5. Підведення підсумків. Закріплення — важливий етап уроку, не тільки підвищує ефективність засвоєння матеріалу в цілому, зацікавленість учнів, а й формує у свідомості учнів послідовну логічну структуру знань і методів, що застосовуються в даному предметі, а не розрізнену розсип відомостей.

6. Оцінювання результатів уроку. Найбільш поширений спосіб оцінювання на інтерактивних уроках — набір балів і командне оцінювання.

Одна з найпоширеніших структур інтерактивного уроку, названа схемою Колба: модель Колба — теорія фахівця з психології навчання дорослих Девіда Колба, присвячена поетапному формуванню розумових дій. Вона в різних варіаціях широко застосовується в ході інтерактивних уроків.

Схема Колба на уроці:

1. Мотивація і оголошення нової теми — 10 % часу від загальної тривалості уроку;

2. Закріплення (повторення) пройденого — 20 % часу від загальної тривалості уроку;

3. Вивчення нового матеріалу — 50 % часу від загальної тривалості уроку.

4. Оцінювання — 10 % часу від загальної тривалості уроку;

5. Підведення підсумків уроку (рефлексія) 10 % часу від загальної тривалості уроку.

Тимчасовий розподіл в даній схемі можна розглядати умовним, вчитель може на свій розсуд і залежно від особливостей уроку продовжувати чи вкорочувати ті чи інші етапи уроку, проте бажано, щоб всі перераховані якісні етапи уроку зберігалися [7].

### План-конспект уроку математики в інклюзивному класі (1 клас)

<b>Тема уроку:</b> Повторення вивченого матеріалу. Узагальнення і систематизація знань учнів	<b>Тема уроку:</b> Додавання та віднімання в межах 10
<b>Мета:</b> закріплювати навички додавання і віднімання в межах 100, удосконалювати навички розв'язання математичних виразів; залучати учнів до творчої роботи над задачами, формувати вміння застосовувати математичне мовлення; розвивати пізнавальний інтерес, емоції учнів(за допомогою ситуації здивування, радості, зацікавленості),уміння долати труднощі; виховувати акуратність, дисциплінованість, зосередженість; викликати бажання творити добро.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• працювати над закріпленням та навичками додавати і віднімати в межах 10, порівнювати числа;</li> <li>• формувати вміння розв'язувати задачі;</li> <li>• виховувати інтерес до уроку математики;</li> <li>• розвивати уважність, спостережливність, пам'ять, логічне мислення;</li> <li>• збагачувати словниковий запас, працювати над розвитком мовлення;</li> <li>• виховувати культуру поведінки на уроці, охайність, любов до навчання</li> </ul>
<b>Тип уроку:</b> урок узагальнення і систематизації знань <b>Форма уроку:</b> урок-подорож <b>Обладнання:</b> кольорові олівці, ілюстративний матеріал до кожного завдання, картки-завдання, ребуси, геометричні матеріали.	
<b>I. Організація класу до уроку. Привітання</b>  <div style="text-align: center;"> <p>Дав дзвіночок нам сигнал -          Для навчання час настав.          Тож і ми часу не гаймо!          В подорож, мерщій рушаймо!</p> </div>	
<b>Психологічне налаштування</b> — Діти, ви знаєте, що в доброму, позитивному настрої пізнавати світ — цікавіше. На ваших партах знаходяться смайлики, оберіть, який настрій вам імпонує найбільше? Піднесіть угору — покажіть, який у вас настрій. Дуже добре, отже настрої ми маємо веселий і тому ми будемо працювати дуже добре.	
<b>II. Оголошення теми уроку і мотивація навчальної діяльності.</b> Сьогодні у нас незвичайний урок. У цікаву подорож ми зробимо ще один крок. Ми з Мудрою Совою зустрічались не раз, І знову вона завітала у клас. До нас на урок завітала Мудра Сова. Вона дуже багато знає і запрошує нас здійснити подорож до чарівного математичного лісу і познайомить з його мешканцями. Ми сьогодні будемо закріплювати свої знання. Будемо вправлятися у розв'язуванні задач.	
<div style="text-align: center;"> <p>Всі приготувались, діти:          Домовляймося не шуміти,          Руку гарно підіймати,          Чітко, в лад відповідати,</p> </div>	

## 2. Контроль, корекція і закріплення знань.

### 2.1. Усні обчислення «Обчисли»

Ось, ми з вами у математичному лісі, де нам відкрилися неповторні його краєвиди. Нас зустрічає Пані Білка. Їй потрібно віднести гостинці Їжачкові. Їй потрібно пірижки скласти до кошику, порахувавши приклади. Тож, вона просить вашої допомоги.

(діти по черзі виходять до дошки і обчислюють вирази, кладуть гриби у кошик)

$$\begin{array}{r} 22 - 2 = \\ 17 + 1 = \\ 16 - 6 = \\ 50 - 20 - 10 = \\ 66 + 4 = \end{array} \quad \begin{array}{r} 30 - 20 = \\ 45 - 4 = \\ 15 + 5 = \\ 30 + 40 + 30 = \\ 100 - 40 = \end{array}$$



## 2. Контроль, корекція і закріплення знань.

### 2.1. Усні обчислення «Гаялина червоної шапочки «Обчисли»

Миколка, а ти порахуй, скільки грибів понесе Пані Білка Їжачкові?  
(10)



А ось нас зустрічає Ведмідь-набрід, який пропонує нам своє завдання.

### 2. Математична гра «Правильно — неправильно».

Дядько Ведмідь хоче з нами пограти в гру «Істинне-хибне». Якщо судження істинне, то учні сигналізують зеленою карткою, якщо хибне — червоною.

1. Відрізок має початок, і має кінець..
2. Числа, які віднімаємо, називають доданками
3. У квадрата 2 кути
4. Результатом віднімання є сума.
5. Числа при відніманні називають зменшуване, доданок, різниця.
6. «Сусідами» числа 13 є 12 і 14.
7. 1 дм — це 14 см.
8. У числі 18 один десяток і 8 одиниць
9. 1 грн. — це 90 коп.
10. 1 год — це 30 хв.
11. 1 доба — це 48 год.

### 3. Робота на індивідуальних картках

Поки одна частина учнів буде складати гриби у кошик, інші будуть виконувати завдання на індивідуальних картках. Будемо

### 2. Математична гра «Правильно — неправильно».

Дядько Ведмідь хоче з нами пограти в гру «Істинне-хибне». Якщо судження істинне, то учні сигналізують зеленою карткою, якщо хибне — червоною.

1.  $2 + 3 = 5$
2. У числі 10 — 9 одиниць.
3. Сусідами числа 2 є 1 і 3.
4. Коли ми хочемо дати відповідь, ми не піднімаємо руки..
5.  $10 - 3 = 7$
6. За числом 5 іде число 6.
7. 5 більше, ніж 1.
8. 2 менше, ніж 4
9. Коли ніч, на вулиці сонячно.
10. Перший доданок 2, другий доданок 2, сума — 3.

### 3. Робота на індивідуальних картках

Впиши пропущені числа  $0 \_ 1 \_ 2 \ 3 \_ 5 \ 6 \_ 8 \_ 10$ .  
Запиши сусідів чисел:

збирати промінці, щоб наше сонечко вийшло із-за хмар.  
(На картках працюють 2 учнів. Вони виконують завдання, поки інша частина класу працює над усним рахунком)

### Індивідуальна картка №1

1) Обчисли

$$20 + 9 - 10 \qquad 14 - 5 + 20$$

2) Задача

На галявину злетілося 10 джмелів і 7 бджіл. Скільки всього комах прилетіло на галявину?

### Індивідуальна картка №2

1) Обчисли

$$30 + 8 - 10 \qquad 14 + 4 - 10$$

2) Задача

В першому пакеті — 5 л соку, а в другому — на 3 л соку більше. Скільки літрів соку у другому пакеті?

- Запиши «сусідів» числа 3;
- запиши «сусідів» числа 8;

Склади і запиши вираз:

- перший доданок «1», другий доданок «5», знайди суму.
- перший доданок «4», другий доданок «4», знайди суму.

## 4. Розвиток математичних знань.

### 4.1. Каліграфічна хвилинка.

— А ось і перша стежина, яка заведе нас до лісу. Та це не просто стежина — це каліграфічна хвилинка. (На стежині ряд чисел: 10, 20, 30, 40, Діти каліграфічно їх списують)

— Розгорніть зошити, запишіть число та «Класна робота».

Каліграфічно спишіть числа із стежини.

— Крокуємо далі!

### 4.2. Індивідуальне опитування.

— Ой! Ви бачите, що над нашим лісом хмаринки? Вони не дозволять сонечку освітити нашу стежину. Нумо їх порозганяємо! Щоб забрати хмаринку слід розв'язати вираз.

(До дошки по черзі виходять два учні, обчислюють вирази, а інші самостійно записують у зошити.)

$$1 \text{ дм } 3 \text{ см} + 1 \text{ дм } 7 \text{ см}$$

$$1 \text{ м } 20 \text{ см} + 1 \text{ дм}$$

$$10 \text{ кг} + 3 \text{ кг}$$

$$10 \text{ м } 20 \text{ дм} + 35 \text{ дм}$$

$$10 \text{ см} + 2 \text{ дм } 5 \text{ см}$$



## 4. Розвиток математичних знань.

### 4.1. Каліграфічна хвилинка.

— А ось і перша стежина, яка заведе нас до лісу. Та це не просто стежина — це каліграфічна хвилинка. (На стежині ряд чисел: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

— Розгорни зошит, запиши число та «Класна робота». Каліграфічно спиши числа із стежини.

— Крокуємо далі!

### 4.2. Індивідуальне опитування.

Ти теж повинен порохувати приклади на хмаринці.

$$10 + 3$$

$$9 - 7$$

$$4 + 5$$

$$4 - 3$$

Молодець!





Молодці! Хмаринки розійшлися, над нами знову з'явилося сонечко, яке зігріває своїми промінцями. Що там вдалині ви бачите? Це лісова школа.

#### 4.3. Творча робота над задачами (робота з підручником)

1. Ознайомлення із змістом задачі (читання в голос)
2. Переказ змісту прочитаного.
3. Аналіз задачі та пошук способу розв'язання.
4. Назвіть відомі величини у задачі?
5. Що запитується у задачі?
6. Чи можете ви це знайти? (так).  
— Правильно! Як це можна знайти? (Дією додавання)  
— А тепер можна дати відповідь на питання до задачі? (Так)  
— Який вираз складати потрібно?  $15 + 34 + 10 = 59$  (ябл.)  
— Молодці! То скільки всього яблунь обкопали?

Запис у зошиті:

1)  $15 + 34 + 10 = 59$  (ябл.)

Відповідь: всього обкопали 59 яблунь.

- А тепер запишіть розв'язок задачі у зошит.
- А як цю задачу можна розв'язати на дві дії?
- Розв'яжіть задачу:

Мама – 15 ябл.

Син – 10 ябл.

Батько – 34 ябл.

На скільки більше обкопав батько, ніж мама і син разом? (На 9 яблунь більше)

— Ви гарно впоралися із завданням. Тож як і у нашій школі тут теж є перерва. Проведемо фізкультхвилинку і трішки відпочинемо.

#### Фізкультхвилинка



#### 4.3. Робота над задачею

В кошику Пані Білки лежить 4 гриби лисички і 3 сиріжки. Скільки всього грибів у кошику Пані Білки?

- Скільки грибів лисичок?
- Скільки сиріжок?
- Що запитується у задачі?
- Чи можемо ми знайти, скільки всього грибів у кошику?
- Правильно! Як це можна знайти?

Запис у зошиті:

1)  $4 + 3 = 7$  (гр.)

Відповідь: всього 7 грибів.

**4.4. Розв’язування логічних задач.**



Мудра Сова — директорка лісової школи, пропонує вам логічні задачі

1. Пара коней пробігла 20 км. По скільки кілометрів пробіг кожен кінь?
2. У кімнаті стояло 7 стільців, на яких сиділо 7 хлопчиків. Зайшло 7 дівчаток, і їм усім знайшлося по стільчику. Як так відбулося? В ящику лежать сині і жовті гудзики. Не

дивлячись на них, беру три. Чи можуть вони бути всі різних кольорів?

— А які саме? (Або 3 сині, або 3 жовті, або 1 синій і 2 жовтих, або 2 синіх і 1 жовтий.)

— Яку форму мають гудзики? Які ще предмети в житті мають круглу форму?

3 однієї верби зірвали 14 груш, а з другої — 7. Скільки всього груш зірвали?

**4.4. Розв’язування логічних задач.**

Мудра Сова, пропонує тобі логічне завдання



— Скільки вух у чотирьох кошенят?



3 мандарини



Стільки ж



На третій стільки, скільки на другій. Скільки яблук на третій тарілці?

**5. Узагальнення та систематизація знань**

**5.1. Самостійна робота**

*ОБЧИСЛІТЬ РІВНОСТІ ТА РОЗГАДАЙТЕ СЛОВО.*

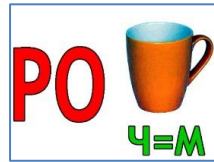
- |               |                |
|---------------|----------------|
| 49 > 2 на...  | 94 > 20 на...  |
| 60 < 97 на... | 5 < 35 на...   |
| 40 > 1 на...  | 94 > 3 0 на... |
| 57 > 20 на... |                |

**Шифр**

47	37	39	74	30	64
М	О	Л	Д	Ц	І

**5.2. Математичні ребуси.**

Трохи перепочили і знову беремося до роботи. Перед нами ще одна задача.



Настав час для відпочинку. Проведем фізкультхвилинку.

**5. Узагальнення та систематизація знань**

**5.1. Самостійна робота**



Mathematical puzzles connected by a blue line:

- 2 < \_
- 4 > \_
- 5 > \_
- 8 > \_
- 7 = \_

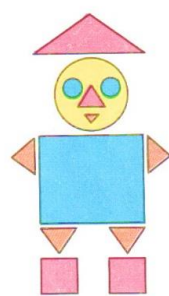


**5.2. Вправа на уважність**

Мудра Сова пропонує тобі порахувати пташок.

**Релаксаційна вправа «Весна»**

Лунає спокійна приємна мелодія. Учні сидять вільно, розслабившись. Вони повторюють подумки слова, які промовляє вчитель: «Весна, тепло, затишно. Я знаходжуся на лісовій галявині. Наді мною гойдаються верхівки дерев. Шелестить листя. Співають птахи. Світить сонце, зігріваючи землю. У блакитному небі спокійно плывуть хмаринки. Я слухаю чарівну музику лісу. Мені дихається легко, вільно. Я відпочиваю».

**5.3. Робота з геометричним матеріалом.**

Нам необхідно розпізнати всі геометричні фігури та полічити їх. Ви готові виконати останнє завдання? Виконуємо його скоріше, бо нам потрібно повернутися ще додому з нашої мандрівки. *(Учні шукають та підраховують геометричні фігури самостійно)*

То скільки всього геометричних фігур? (10)  
Скільки трикутників? (7)

Яких фігур найменше? (найменше кругів, він тільки один)

Молодці! Ви з легкістю впоралися із завданням і можете самостійно повернутися із гостей додому.

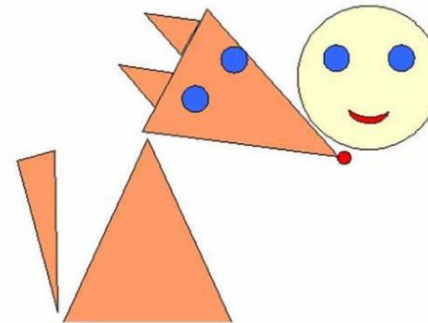
**5. Підсумок уроку****5.1. Підсумкова бесіда**

Наша подорож добігла до кінця. Пригадайте де ми побували?

Які завдання ми виконували?

Чого навчилися? Які закріпили знання?

- А чи сподобався вам урок?
- Чи все вам було зрозумілим?
- Яким був урок?
- Що нового ви вивчили?
- А чи справдилися ваші очікування?

**5.3. Робота з геометричним матеріалом.**

Які геометричні фігури ти бачиш?

### 3. Дидактичні ігри і вправи для учнів початкової школи з вадами інтелектуального розвитку, зору, слуху та опорно-рухової системи.

#### *Розвивальні ігри та вправи для дітей з затримкою психічного розвитку*

Корекція затримки психічного розвитку дітей потребує тривалої і систематичної роботи, яка охоплює всі види її діяльності. Через це дуже важливо, щоб корекційним завданням було підпорядковане не тільки заняття, а й режимні моменти, організація дозвілля дитини, де знайдуть корисне застосування різні розвиваючі ігри, відповідно до віку і можливостей дитини. Подібні розвиваючі ігри можна з успіхом проводити й вдома, тим самим підтримуючи навчальний потенціал дитини.

#### **Гра «Закрий!»**

**Мета гри:** вчити сприймати, порівнювати, виділяти предмети схожі та відмінні за формою.

**Обладнання:** дві баночки контрастного розміру, маленькі та великі кульки (кришечки).

**Хід гри:** Показати дитині дві баночки, вказати, що одна баночка велика, а друга — маленька. Потім продемонструвати маленькі і великі кульки. Великі кульки потрібно зібрати у велику баночку, а маленькі — в маленьку (показ). Після виконання завдання попросити закрити баночки відповідними кришечками.

#### **Гра «Де звучить?»**

**Мета гри:** розвиток зорової і слухової уваги, навичок орієнтування у просторі.

**Обладнання:** будь-яка іграшка, яка створює звук.

**Хід гри:** Показати іграшку дитині. Поторохтіть іграшкою, щоб дитина звернула на неї увагу, а потім іграшка відводиться в сторону і знову торохтить. Дитина із закритими очима повинна вказати напрям звідки іде звук. Гра повторюється 2-3 рази.

#### **Гра «Хто як говорить?»**

**Мета гри:** спонукати дитину повторювати звуконаслідувальні слова.

**Обладнання:** іграшки добре відомих дитині тварин або їх зображення.

**Хід гри:** Показати дитині по черзі іграшки, назвати їх. Запитати: Як говорить котик? (мяу-мяу). Собака? (гав-гав) тощо.

#### **Гра «Оплески»**

**Мета гри:** розвиток фонематичного сприйняття.

**Обладнання:** канцелярське приладдя.

**Хід гри:** Дитина має плеснути в долоні стільки разів, скільки предметів знаходиться на столі; Дорослий повільно ритмічно плескає в долоні — дитина повинна відтворити кількість оплесків.

*Примітка:* спочатку кількість предметів та оплесків має не перевищувати 3. З часом кількість і темп оплесків збільшується.

### **Гра «Збери фігуру»**

**Мета гри:** удосконалити вміння розташовувати предмети в спадаючому за величиною порядку; правильно називати деталі за величиною (великий, менший, найменший).

**Обладнання:** вирізані з картону/паперу частини сніговика, ялинки.

**Хід гри:** Розкласти перед дитиною деталі сніговика. Запропонувати зібрати його, починаючи з найбільшого круга.

### **Гра «Весела пташка»**

**Мета гри:** закріпити знання про розташування предметів в просторі; розуміння та вживання простих прийменників в, на, під, за.

**Обладнання:** дві іграшки-пташки, іграшкові меблі (шафа, стіл, стілець).

**Хід гри:**

- а) Дві пташки, Ваша і дитини, літають. Дитина повторює дії за Вами.
- б) Ви говорите, куди полетіла пташка — вгору, вниз, а дитина виконує дію.
- в) Дія навпаки: «А зараз пташка літатиме, а ти скажеш, куди вона полетіла».
- г) Запропонуйте заховати пташку за шафу, в шафу, посадити на стіл, стілець, під стілець і т. д.

### **Вправа «Виконання простих побутових інструкцій»**

**Мета:** формувати здатність дитини розуміти часто використовувані в побуті слова, виконувати прості словесні інструкції.

**Хід:** Розуміння дитиною цілісних словосполучень, які вона могла багато раз чути. Запропонувати їй виконати відповідні дії, наприклад:

- поцілувати маму;
- обійняти тата;
- пограти в ладоньки;
- закрити очі;
- помахати ручкою;
- узяти маму за руку і йти до столу і т. д.

2) Закріпити назви знайомих іграшок. З'ясувати, чи може дитина показати частини свого тіла і частини тіла ляльки або іграшкової тварини:

- Покажи зайчика, собачку, машину, ляльку.
- Візьми ляльку.
- Дай мені ляльку.
- Покажи, де у ляльки голова. А де в тебе голівка?

## Дидактичні ігри для дітей з порушенням зору

### Гра «Доміно»

**Мета гри:** сформувати вміння орієнтуватися в малому просторі, знання назв геометричних фігур, уміння складати фігури за допомогою зору, кольору, аналітичного сприйняття форми фігури; розвинути логічне мислення, м'язи дрібної моторики, окомір, зв'язне мовлення.

**Обладнання:** доміно з наклеєними на них половинками геометричних фігур різного кольору.

**Хід гри:** Діти повинні проаналізувати формну і колір фігур зображених на доміно та скласти її з частин за допомогою форми і кольору.



### Дидактична гра «Хатинка»

**Мета гри:** розвинути просторове орієнтування, зорову увагу, кольоророзрізнення, форморозрізнення; сформувати елементи логічного мислення (аналізу, порівняння, класифікації, узагальнення); закріпити вміння дітей диференціювати назви диких та свійських тварин; виховати бережливе ставлення до тварин; вдосконалити зв'язне мовлення.

**Обладнання:** вирізане з картону велике зображення хатинки з трьома поверхами та віконцями різної геометричної форми, в яких «живуть» тварини (дикі та свійські), набори кольорових геометричних фігур.

**Хід гри:** Перед дітьми хатинка. Всі віконця закриті відповідними геометричними фігурами.

*«В чистім полі хатинка була  
Хто ж у тій хатинці проживав?  
А знає той, хто у віконця зазірав,  
Той, хто правильно фігуру відкривав».*

#### **І варіант:**

Діти по черзі «відчиняють» віконця якоїсь певної форми — спочатку круглі, потім трикутні, чотирикутні, називають колір фігури.

- Хто ж мешкає в цьому будинку?
- На які дві групи можна поділити всіх тварин? (дикі та свійські)  
Перелічить спочатку свійських тварин, потім диких.

- Хто живе на першому поверсі? (*другому, третьому*)
- Яка тварина займає на кожному поверсі? Чому?

### **II варіант:**

Діти виконують завдання за інструкцією педагога:

- Відкрийте (закрийте) друге віконце на третьому поверсі; третє віконце на першому поверсі і т. ін.
- Діти називають хто там живе і визначають форму і колір віконця.
- Діти дають аналогічні завдання один одному.

Аналогічно проводяться ігри за темами «Птахи», «Комахи» тощо.



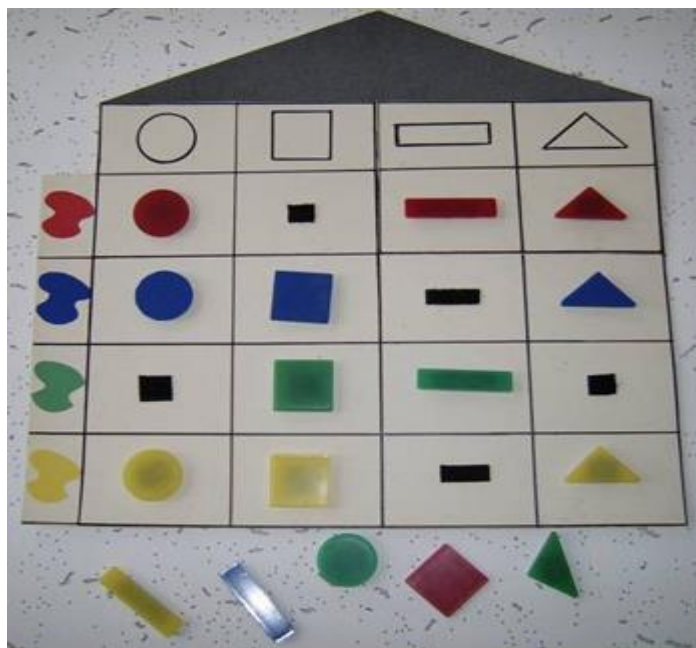
### **Дидактична гра «Будиночок»**

**Мета гри:** навчити дітей орієнтуватися в малому просторі по рядах та стовпчиках; закріпити знання про назви геометричних фігур; розвинути форморозрізнення, кольоророзрізнення, окорухові функції, зорові аналізатори, функції порівняння; виховувати увагу, зосередженість; формувати зв'язне мовлення.

**Обладнання:** «будиночок» з картону поділений на стовпчики та рядки (з контурним зображенням геометричних фігур та зразками кольорів), геометричні фігури з «липучками» відповідних кольорів, у «віконцях» теж наклеєна «липучка».

**Хід гри:** діти в цій грі вчаться за допомогою кольору та контурного зображення геометричних фігур розташовувати кольорові геометричні фігури по стовпчиках та рядках у «віконцях» «будиночка».

— Жовтий круг «живе» на першому поверсі в першій квартирі і т. д.



### *Дидактичні ігри для дітей з порушенням слуху*

#### **Дидактична гра «Пори року»**

**Мета гри:** вчити бачити ознаки сезонних змін у погоді, рослинах, поведінці тварин, житті і праці людей.

**Обладнання:** “Цілий рік” — великий, розміром на всю дошку, диск, що крутиться, розділений на чотири сектори, на який наклеєна кольорова фланель (біла — зима; зелена — весна; рожева — літо; жовта — осінь).

**Хід гри:** потрібно вибрати те, що відповідає даній порі року.

**1-а серія.** Сезонні зміни в природі. Весна — сонце, проталини, бруньки, що розпускаються. Літо — теплий, пройнятий сонячними променями дощ, мокрі, але радісні діти під дощем. Осінь — листопад, туман, мрячить дощ. Зима — снігопад, завірюха.

**2-а серія.** Квіти (із врахуванням місця проживання дітей): весняні — проліски, фіалки, тюльпани, нарциси; літні — троянди, ромашки, ірисы, дзвоники; осінні — айстри, жоржини, золоті кульки. Плоди: весняні — редиска, зелена цибуля, щавель, черешня; літні — полуниця, помідори, огірки, картопля, дині, кавуни, груші, яблука; осінні — мандарини, виноград, хурма, гранат, гарбуз, лимони, апельсини, яблука.

**3-а серія.** Тварини: весна — птахи будують гнізда, висиджують пташенят, дикі і свійські тварини з маленькими дитинчатами; літо — птахи годують пташенят, пташенята вчаться літати, плавати; осінні — зграї птахів перед відльотом, білка запасє горіхи на зиму в дупло, зграї водоплавних птахів у водоймах; зима — ведмідь спить у барлозі, птахи біля годівниць.

**Варіант.** Діти вибирають малюнки з будь-якої серії і розміщують їх в секторі в залежності від сезону, жестово (усно) описують ситуацію. Вибирати можна



кілька разів, якщо малюнків багато. Потім всі разом шукають помилки. Рекомендується використовувати вірші, загадки, які допоможуть дітям правильно виконати завдання.

### Дидактична гра «Підбери колір»

**Мета гри:** закріпити вміння розрізняти кольори, називати їх, швидко знаходити потрібний предмет серед інших. Виховувати риси взаємодопомоги, взаємопідтримки.

**Обладнання:** різноманітні предмети чи картинки певного кольору. Кольорові медальйончики чи обідки на головах дітей.

**Хід гри:** потрібно підбирати предмети за кольором. Діяти за сигналом. Допомагати товаришу, якщо у нього виникають труднощі. Діти вдягають кольорові обідки (медальйони). Кожен називає свій колір і кольори інших. Заздалегідь у різних місцях класу треба розмістити іграшки (предмети, малюнки, геометричні форми тощо) різного кольору. За сигналом одні діти по черзі знаходять предмет вказаного кольору, а інші перевіряють правильність їх вибору.

### Дидактична гра «Що змінилось?»

**Мета гри:** закріпити знання про призначення іграшок, побутових предметів, їх класифікацію. Розвивати пам'ять, кмітливість. Вчити взаємодопомозі.

**Обладнання:** тематичні добірки іграшок, предметів.

**Хід гри:** потрібно вгадати, що змінилось. Не підглядати. Зберігати таємницю про переміщення предметів. Розкласти іграшки (предмети) за ширмою. Відсунути її і запропонувати дітям запам'ятати порядок розташування іграшок (предметів). Потім за ширмою поміняти іграшки (предмети) місцями (спочатку одну, потім дві, три). Діти повинні відгадати, що змінилось і відновити попередній порядок, використовуючи жести (слова) ЗЛІВА, СПРАВА, ПОПЕРЕДУ, ПОЗАДУ і т. д.

### Дидактична гра «Назви дії»

**Мета гри:** закріпити і систематизувати уявлення дітей про використання повсякденних предметів.

**Обладнання:** іграшки чи малюнки, на яких зображені вже знайомі дітям предмети повсякденного вжитку, наприклад, для прибирання кімнати, приготування їжі тощо. Кольорові фішки.

**Хід гри:** потрібно назвати якомога більше дій. Правильно показати їх. Назвати дії, які не згадувалися іншими. Виграє той, хто набрав найбільшу кількість фішок. Ви показуєте іграшки чи малюнки. Діти по черзі називають «як можна діяти із зазначеними предметами», не повторюючи один одного. За кожен названу дію дитина отримує фішку. Тому, хто виграв, надається право вибрати іграшки чи малюнки і видавати фішки.

### Дидактична гра «Добери пару»

**Мета гри:** вчити дітей порівнювати предмети за формою, розміром, кольором, призначенням. Привчати їх разом виконувати завдання.

**Обладнання:** знайомі дітям геометричні форми або тематичні добірки зображень різних предметів, які можна об'єднати по парах (наприклад, яблука різного кольору (великі та маленькі); кошки різного розміру і т. д.) За тим же принципом можна підібрати іграшки: ляльки і одяг, будиночки, машини і т. д.

**Хід гри:** потрібно підібрати до предмету пару за певною ознакою, допомагаючи один одному. Діти складають пари за певними ознаками та називають за якою саме ознакою це зробили. Таким чином можна класифікувати слова за кількістю складів, кількістю букв, за певними буквами, звуками і т.д.

### Дидактична гра «Дещо знайдеш?»

**Мета гри:** закріпити у дітей вміння самостійно та вільно групувати предмети за їхнім призначенням. Вчити допомагати один одному.

**Обладнання:** предмети або малюнки, на яких зображений посуд, одяг, столові предмети, обладнання з ігрового майданчика чи медичного кабінету.

**Хід гри:** потрібно знайти предмету місце серед близьких йому за призначенням. Поставити предмет на місце за сигналом. В кімнаті розставте “шафу для посуду”, “шафу для одягу”, “шафу для іграшок”, “медичний кабінет”, “ігровий майданчик”, “кухню” і т. д. Зверніть увагу дітей на те, що вони порожні. Попросіть дітей допомогти вам розкласти предмети (чи малюнки) по місцях. Діти розбирають предмети (малюнки), уважно розглядають, їх думають, куди що покласти.

### Дидактична гра «Зоопарк»

**Мета гри :** навчити дітей розрізняти й називати диких тварин, їхні поведки, їжу, якою вони живляться; виділяти кількість предметів незалежно від їхньої величини. Виховувати гуманне ставлення до тварин.

**Обладнання:** Відомі дітям дикі тварини і птахи. Малюнки із зображенням тварин, їжа для тварин (м'ясо, фрукти, овочі, зерно).

**Хід гри:** Дітей ділять на дві групи. Одна група класифікує тварин за різними ознаками: свійські чи дикі; хижі чи травоїдні; які взимку сплять; які мають пухнасте хутро і т. д. Інші підбирають їжу для тварин.

### *Вправи для дітей з порушенням опорно-рухової системи.*

#### Вправа «Камінці»

**Мета:** формувати інтерес і бажання працювати з природним матеріалом. Розвиток дрібної моторики, координації рухів пальців рук, точність окоміру. Концентрація уваги. Кольоросприйняття.

**Обладнання:** прищіпки, картки.

**Завдання:**

1. «Долаємо перешкоди» (переступаємо пальчиками через камінці)
2. Знайди тільки великі жовті камінці
3. Знайди всі червоні камінці
4. Знайди маленькі зелені камінці
5. Виклади візерунок з камінців

**Вправа «Кольорові коробочки»**

**Мета:** закріплення знань про основні кольори та їх відтінки, про геометричні фігури, розрізняти їх за формою та кольором. Розвиток дрібної моторики. Координація рухів руки. Тренування м'язів кисті руки при відкриванні та закриванні коробочок. Концентрація зорової уваги.

**Обладнання:** самоклеїтка, коробочки від сірників, фішки.

**Завдання:**

1. Відрий коробочки та назви геометричні фігури, що в них знаходяться
2. Розклади геометричні фігури окремо: за формою та кольором
3. Склади геометричні фігури в коробочки за кольором та закрій їх.

**Вправа «Кумедні чоловічки»**

**Мета:** формування математичних здібностей. Закріплення знань про співвідношення кількості предметів з відповідною цифрою. Розвивати дрібну моторику, логічне мислення, мовлення. Концентрація уваги.

**Обладнання:** самоклеїтка, кришечки, картон.

**Завдання:**

1. Прикріпи носик веселому чоловічку (кришечку з цифрою) і у нього відразу відростуть зубки, скільки показує цифра на носіку.
2. Виконай всі завдання веселих чоловічків.

**Вправа «Квіткова галявина»**

**Мета:** розвиток дрібної моторики, мислення, мовлення. Концентрація уваги. Координація. Закріплення назв основних кольорів і їх відтінків.

**Обладнання:** самоклеїтка, верхня частина пляшки, маленькі іграшки, кришки, планшет.

**Завдання:**

1. Прикрути кришечку до квіточки відповідного кольору
2. Відкрути кришечку з квіточки та знайди сюрприз
3. Склади розповідь про квіткову галявину та комах

**Вправа «Нагодуй колобка»**

**Мета:** знайомити з насінням деяких рослин. Формувати інтерес і бажання працювати з природним матеріалом. Розвиток дрібної моторики, координації рухів пальців рук, точність окоміру. Навчання здійсненню послідовних дій. Концентрація уваги. Кольоросприйняття.

**Обладнання:** пластикові контейнери, самоклеїтка, насіння гарбуза.

**Завдання:**

1. Розбери різне насіння окремо
2. Розбери насіння за кольором
3. Нагодуй колобка насінням

### **Вправа «Геометричні планшети»**

**Мета:** розвиток дрібної моторики рук, мислення, уваги, простежуючої функції очей. Знайомство із побудовою геометричних фігур. Розвиток логічного мислення, конструктивних здібностей.

**Обладнання:** дерев'яні планшети, канцелярські кнопки та гумки.

**Завдання:**

1. «Натягни різнокольорові гумки на кнопки такого ж кольору»
2. «Намалюй за допомогою гумок великі і маленькі геометричні фігури»
3. «Ялинку»
4. «Будиночок»
5. «Човник»
6. «Сніжинку»
7. «Виклади візерунок за схемою»

### **Вправа «Прищіпки»**

**Мета:** розвиток дрібної моторики трьох основних пальців руки (великого, вказівного і середнього). Кольоророзрізнення. Формування пізнавального інтересу, допитливості. Збагачення і активізація активного словника.

**Обладнання:** прищіпки, вирізані з картону малюнки сонця, хмаринки, сороканіжки, кактуса, моркви.

**Завдання:**

1. «Подаруй сонечку промінці»
2. «З хмаринки капає дощик»
3. «Причепи сороконіжці ніжки»
4. «Причепи кактусу голки»
5. «Причепи моркві листочки»

### **Вправа «Підбери пару»**

**Мета:** розвивати мислення, мовлення, увагу, дрібну моторику рук. Підбирати пару взуття за кольором та візерунком. Знаходити для цієї пари різок для взуття за таким же кольором.

**Обладнання:** взуттєві різки, самоклеїтка.

**Завдання:**

1. «Добери пару взуття за кольором та візерунком»
2. «Підбери різок для взуття за таким же кольором»
3. «Знайди лівий та правий чобіток»

### Вправа «Кольорове намисто»

**Мета:** розвиток тонких координованих рухів пальців рук. Закріплення назв основних кольорів і їх відтінків. Формування вмінь нанизування по словесній інструкції, за схемою. Удосконалювати розуміння прийменників: між, за, перед, через. Порівняння за величиною. Розвиток творчих здібностей.

**Обладнання:** силіконовий шланг, старі фломастери.

**Завдання:**

1. «Збери за кольором»
2. «Збери за розміром»
3. «Виконання вправи за словесною інструкцією педагога»
4. «Збери намисто за схемою»

### Вправа «Сенсорні мішечки»

**Мета:** розвиток дотикового аналізатора. За допомогою тактильних відчуттів визначати вміст мішечка. Розвиток сенсомоторної координації. Розвиток мислення. Мовлення, уваги.

**Обладнання:** кольорова тканина, гудзики, макаронні вироби, камінці, черепашки, квасоля, коктейльні кольорові трубочки, поролонові вироби.

**Завдання:**

1. «Розклади за кольором»
2. «Відгадай, що всередині»
3. «Долонька-мішечок»
4. «Легкий-важкий»
5. «Послухай, як звучить»
6. «Знайди ліву та праву долоньку»

### Вправа «Шнурівки»

**Мета:** розвиток дрібної моторики, координації рухів пальців рук, точність окоміру. Навчання здійсненню послідовних дій. Концентрація уваги. Кольоросприйняття. Розвиток мовлення. Розвиток творчих здібностей.

**Обладнання:** кольорова шнурівка, кольорові кришечки, шаблони.

**Завдання:**

1. «Підбери та пришнуруй кришечки за кольором до сигналів світлофора»
2. «Пришнуруй колеса до машини»
3. «Пришнуруй ілюмінатори до літака»
4. «Пришнуруй яблучка до яблуньки»
5. «Пришнуруй ніс поросятко»
6. «Пришнуруй гудзики для сукні»
7. «Пришнуруй середину до квіточки»

#### **4. Методичні поради вчителю з питань індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи**

Наявність у класі дитини з особливими потребами вимагає від педагога особливої підготовки до здійснення навчально-виховного процесу. Нами було обрано чотири категорії дітей з вадами психофізичного розвитку: діти з вадами слуху, діти з вадами зору, діти з вадами опорно-рухової системи та діти з вадами інтелектуального розвитку. Відповідно до цих категорій ми пропонуємо методичні поради педагогам, які допоможуть організувати роботу вчителя в інклюзивному класі.

Під час роботи з дітьми зі зниженим слухом потрібно надавати спеціальні навчальні послуги для того, щоб отримати результативне навчання. Такими послугами можуть бути: регулярний розвиток мовлення і слуху, формування правильної вимови звуків, навичок комунікації за допомогою фахівця; використання систем і приладів підсилення звуку; послуги перекладача для тих учнів, які використовують мову жестів; відповідні місця в аудиторії, щоб мати можливість читати по губах; фільми/відео із субтитрами; інструкції для вчителів та інших учнів щодо використання альтернативних засобів комунікації, таких як мова жестів; консультації фахівців [2].

Дітям зі зниженим слухом важче, ніж дітям, які добречують, засвоювати нові слова, граматику, правильно будувати і розуміти речення. Для глухих дітей або тих, у кого спостерігається значне зниження слуху, завчасне, постійне використання наочних моделей комунікації (таких як мова жестів, дактиль, коли букви позначаються певною комбінацією пальців рук, та спеціальна вимова) та/або користування звукопідсилювальною апаратурою можуть зменшити певні мовленнєві проблеми. Глухі діти з дошкільного віку мають виконувати спеціальні вправи для розвитку мовлення та навичок спілкування. Важливо, щоб фахівці (вчителі та сурдопедагоги) працювали спільно, аби навчити дитину максимально використовувати її залишковий слух навіть тоді, коли перевага віддається жестовій мові [1].

Загальноосвітній навчальний заклад, приймаючи дитину з вадами слуху, повинен бути готовий розділити відповідальність за долю, навчання й виховання дитини з її батьками, з фахівцями, що рекомендували для неї інклюзивне навчання, з учителями дефектологами, які здійснюють корекційну допомогу. Дитина з вадами слуху в класі потребує особливого ставлення до неї з боку вчителя протягом усього навчально-виховного процесу.

Для звичайних учнів класу ситуація появи нового члена колективу теж є певним стресом. Вони не знають як саме спілкуватись з такою дитиною, тому можуть виникнути певні проблеми. Для підготовки дітей загальноосвітнього класу до спільного навчання з дітьми з вадами слуху ми рекомендуємо:

проведення бесід з дітьми й батьками про незвичайність нового учня; організацію спільних ігор під час перерв і після уроків; організацію спільної діяльності на уроці, після уроків; організацію взаємодопомоги дітям з вадами слуху; частіше заохочувати таких дітей за позитивні вчинки, види діяльності; відмову від покарань дітей з вадами, зауважень у некоректній формі.

Навчання і виховання дитини з вадами слухової функції має бути поєднаним із оздоровленням, корекційними заняттями сурдопедагога з розвитку слуху і мовлення, за необхідності — із лікуванням та із заняттями з психологом. Основну роль у її адаптації до життя в колективі дітей, якічують, відіграє вчитель. Він має знати особливості такої дитини і володіти певними спеціальними прийомами, що полегшують дитині спілкування і процес навчання: потрібно навчитися перевіряти справність слухового апарату дитини; ознайомитись зі спеціальними технічними засобами, які сприятимуть ефективності навчального процесу; доцільно, аби навчальний заклад придбав необхідну апаратуру; учень повинен сидіти достатньо близько, добре бачити вчителя, однокласників та унаочнення; він має чітко бачити артикуляційний апарат усіх учасників уроку; слід використовувати якомога більше унаочнень; потрібно стежити за тим, щоб учень отримував інформацію в повному обсязі; звукову інформацію необхідно підкріплювати та дублювати зоровим сприйняттям тексту, таблиць, опорних схем тощо; починаючи розмову потрібно привернути увагу учня: назвати його на ім'я чи торкнутись його руки; звертаючись і розмовляючи з учнем потрібно дивитись на нього, щоб він міг бачити усі ваші рухи (артикуляцію, вираз обличчя, жести, мову тіла); не коректно затуляти обличчя руками та говорити обернувшись до учня спиною; говорити треба достатньо гучно (але не надто — це спотворює слова), в нормальному темпі, не перебільшуючи артикуляцію, рухи губами; час від часу потрібно переконуватись, що учень вас розуміє. Не вважатиметься нетактовним запитати й про це. Якщо учень просить щось повторити, слід перефразувати повідомлення, вживаючи короткі прості речення, якщо відповідь учня не зрозуміла, треба попросити його повторити ще раз чи написати те, що він хотів повідомити; якщо необхідно повідомити складний матеріал доцільно надати його учневі в письмовій формі; слід використовувати роздатковий матеріал, що найповніше передає зміст уроку; потрібно ініціювати мовленнєве спілкування учня, не перебивати його, давати можливість висловити думку; необхідно застосовувати індивідуальне планування щодо засвоєння тих тем, які викликають утруднення в оволодінні навчальним матеріалом [1].

Діти із порушеннями зорової функції цілком можуть навчатися в умовах масової школи. Питання про це вирішується з урахування таких факторів, як: конкретний зоровий діагноз і відповідні рекомендації лікаря-офтальмолога;

рівень соціальної адаптації дитини та її орієнтації у просторі; психологічна готовність дитини та її родини до спільного навчання із здоровими дітьми; можливість створення школою відповідних умов для дитини та фаховий психолого-педагогічний супровід.

Учитель інклюзивного класу, в якому навчаються діти із вадами зору, повинен: знати ступінь порушення зору дитини, її індивідуальні можливості та потреби; підтримувати тісний контакт із практичним психологом, тифлопедагогом і батьками дитини; здійснювати на всіх заняттях роботу з навчання орієнтування в просторі; використовувати всі збережені та порушені аналізатори; продумати, де посадити такого учня (слабозору дитину — на першу парту в середньому ряді;).

Дитина повинна сидіти так, щоб бачити написане на дошці без напруження і окулярів. Час від часу їй треба дивитись у вікно. У випадку, якщо в дитини немає світлобоязні, і вона потребує додаткового освітлення, робоче місце має бути обладнане настільною лампою з регулятором, оскільки кількість світла, яке необхідне для нормального функціонування зору, залежить як від загальної освітленості класної кімнати, так і від функціонального стану зорового аналізатора учня. Якщо в учня спостерігається сильна світлобоязнь, його потрібно посадити спиною до вікна або закрити вікно шторою. За наявності світлобоязні на одному оці, дитині треба сидіти так, щоб світло падало з протилежного боку; пам'ятати також і про охорону та гігієну зору цієї категорії учнів. Відстань від очей учня до робочої поверхні має бути не менша 30 см. Для читання можна використовувати підставки [1].

У випадку, якщо у дитини є залишковий зір або вона слабозора, то можна використовувати спеціальні адаптивні пристрої: оптичні та неоптичні. До оптичних корекційних пристроїв належать окуляри зі спеціальними пристосуваннями, біфокалі, призми, контактні лінзи. Вони пропонуються дитині з порушенням зору як для постійного, так і для тимчасового користування. Затемнені або темні лінзи рекомендуються дітям зі світлобоязню. Іноді учні з порушенням зору використовують невеликі телескопи, що прикріплюються до руки або ж до скелець окулярів. Телескопічні окуляри використовуються для розглядання об'єктів на відстані, наприклад, написів на дошці, в магазині, під час прогулянок. Коли дитина надягає телескопічні окуляри, щоб прочитати напис на дошці, їй необхідно сісти в центрі або ж у тій позиції, яка дасть змогу оптимально їх використати. До неоптичних пристроїв належать фломастери, бажано чорного кольору, зі змінною шириною стержнів, що дасть змогу робити чіткі, контрастні записи; кольорові маркери, що допомагають учням виділити найважливіше в записах, аби не напружувати зір, читаючи записи в зошиті. До адаптивних пристосувань можна віднести і



плоскодруківані книги з крупним шрифтом, хоча учні старших класів воліють використовувати книги зі звичайним шрифтом, які читають за допомогою різних оптичних пристроїв. Чітко розлінійаний папір може знадобитися тим дітям, яким важко розрізняти рядки на звичайному папері. Для дітей, котрі страждають світлобоязню, на партах можна встановити світлозатемнювачі, щоб пом'якшити відблиск робочої поверхні столу. Тотально сліпі діти або діти з глибоким зниженням зору можуть використовувати диктофони, а також дублювати звуковий запис записом Брайля за допомогою брайлівського приладу (дошка і грифель) [3].

Учням зі слабким зором слід давати можливість підійти до дошки чи унаочнення, щоб краще роздивитися написане. Для зняття зорової втоми після 10-15 хвилин зорового навантаження виконати спеціальні розслаблюючі вправи; через кожні 10-15 хвилин учень має 1-2 хвилини перепочити, роблячи спеціальні вправи. Не перебільшувати обсяг домашніх завдань, щоб не перевантажувати зір. Наголосимо, що ця вимога стосується як дітей з вадами зору, так і здорових учнів. Адже постійне перевантаження зорової функції може призвести до її порушення. У роботі з дітьми використовувати не лише зір, а й збережені аналізатори (тобто у процесі обстеження об'єктів, наочності залучати дотик, нюх, слух). Враховувати повільність дитини при виконанні письмових завдань, читанні. З цією метою коригувати обсяг роботи, щоб учень не відставав від зрячих однокласників; використовувати компенсаторні механізми пам'яті, які сприятимуть підтримці оптимального темпу роботи. Учневі з порушенням зору потрібно більше часу на виконання вправ, читання тексту. Не переобтяжуйте учня читанням великих текстів під час самостійного опрацювання матеріалу, краще поясніть ще раз усно, переконайтеся, що він все зрозумів. Доцільно переглянути вимоги до письмових робіт. Іноді слабозорому учневі необхідно писати з використанням трафарету, щоб правильно розташувати текст на сторінці та дотримуватися рядків. З метою участі учнів з вадами зору у фронтальній роботі класу для них необхідно підготувати індивідуальний дидактичний матеріал, наприклад, картки, таблиці, схеми. Частіше перевіряйте розуміння учнем матеріалу, який подається на уроці. Дитина може погано бачити вираз вашого обличчя і не розуміти, що ви звертаєтеся саме до неї. Краще підійти до учня, і торкаючись його, звернутися на ім'я. Не робити зайвих рухів і не затуляти учневі джерело світла, не використовувати невербальні засоби спілкування (кивання головою, рухи рук тощо) [3].

Школярі з інтелектуальними порушеннями не готові до навчання в школі, так як у них не сформовані знання, уміння та навички, необхідні для засвоєння шкільної програми. У результаті діти не здатні опанувати читанням, письмом,

рахунком без кваліфікованої допомоги. Викликає утруднення дотримання норм поведінки, прийнятих у школі. Ослаблена нервова система тільки погіршує ці труднощі. Швидке стомлення, зниження працездатності, нездатність завершити розпочату справу, яскраво характеризують школярів з інтелектуальними порушеннями.

Щоб організувати навчання інклюзивного класу, в якому є учні з інтелектуальними порушеннями потрібно:

- розвивати всі види сприймання, особливо зорове та слухове, на базі яких розвиваються вищі психічні функції, тому що з розвитком сприймання збагачуються різноманітні знання про навколишній світ і розуміння зв'язків між предметами та явищами, отже, розвивається мислення й мовлення дітей;
- під час корекції розвитку та навчання дитини необхідно дбати про зміцнення її працездатності, вміння зосереджувати увагу й цілеспрямовано працювати: ставити перед собою мету, усвідомлювати способи її досягнення, адекватно оцінювати результати;
- розвивати навчальну мотивацію, бажання вчитися, віру дитини у власні можливості, що можливе завдяки усвідомленню й оцінці реальних досягнень;
- допомогти дітям з ЗПР оволодіти різноманітними знаннями про навколишній світ, розвивати в них спостереження і досвід практичного навчання, формувати вміння самостійно добувати знання і користуватися ними;
- шукати такі види завдань, які максимально стимулюють активність дитини; проводити лікувально-оздоровчі заходи;
- міняти види діяльності на уроці з метою відпочинку; здійснювати індивідуальний підхід, індивідуальну допомогу; давати завдання з опорою на зразки; проводити доступніший інструктаж щодо виконання завдань; для закріплення нового матеріалу давати багаторазові вказівки і вправи; проводити динамічне спостереження за просуванням кожної дитини;
- під час навчання дитини звертати увагу на стан різних сторін її психічної діяльності: пам'яті, уваги, мислення, мовлення, темп роботи, вміння поборювати перешкоди;
- у разі необхідності учень повинен відвідувати логопедичні заняття; проводити індивідуальні корекційні заняття, на заняттях використовувати різноманітні види практичної діяльності [8].

Організуюючи роботу з дітьми з ДЦП, необхідно враховувати такі моменти: діти з церебральними паралічами стійко психічно виснажені, не здатні до тривалого інтелектуального напруження. Для них характерні розлади емоційно-вольової сфери, що найчастіше проявляється в плаксивості, дратівливості, вередливості. Їм часто властива невпевненість у собі, часто

проявляється наївність суджень, сором'язливість, боязкість. Це поєднується з підвищеною чутливістю, вразливістю, замкненістю. Найбільш характерною ознакою особистості дитини є своєрідний психічний інфантилізм, що проявляється в егоцентризмі, лабільності, підвищеній сугестивності й залежності від оточення. У дітей можуть відзначатися патологічні риси характеру: істероїдні, тривожно-недовірливі, невротичні. Для більшості дітей із церебральними паралічами характерні пасивність, млявість, нерішучість, швидка зміна настрою. Вони бояться висоти, темряви, самотності; у школі такі діти проявляють тривожність, страх перед усною відповіддю [1].

Якщо у класі є дитина з порушенням опорно-рухового апарату потрібно дізнатись більше про церебральний параліч, про організації, які надають допомогу та джерела, з яких ви можете отримати корисну інформацію. Інколи вигляд учня з церебральним паралічем справляє враження, що він не зможе навчатися як інші. Слід зосередити увагу на конкретній дитині і дізнатись безпосередньо про її особисті потреби і здібності. Потрібно проконсультуватись з батьками оскільки вони найкраще знають потреби своєї дитини. Вони можуть чимало розповісти про особливі потреби та можливості учня. Залучивши у свою команду фізіотерапевта, логопеда та інших спеціалістів, слід використати найкращі підходи для конкретного учня, з огляду на його індивідуальні та фізичні можливості.

Класна кімната повинна бути доступною для особливого учня, наприклад шлях учня до його робочого місця має бути безперешкодним (зручне відкривання дверей, достатньо широкі проходи між партами тощо). Учитель повинен визначити місце дитини з ДЦП у класі так, щоб вона мала змогу вільно стояти або виходити з-за парти. Можливо знадобиться, щоб хтось з персоналу чи учнів завжди був готовий допомогти учневі з церебральним паралічем (потримати двері доки заїде візок, під час подолання сходів чи порогів тощо). Такі помічники мають бути проінструктованими спеціалістом (ортопедом, фізіотерапевтом, інструктором з лікувальної фізкультури). З допомогою фахівців чи батьків необхідно облаштувати робоче місце учня з урахуванням його фізичного стану та особливостей розвитку навчальних навичок (для утримання постави у зручному положенні, для обмеження мимовільних рухів, полегшення письма, читання).

Обов'язково потрібно проконсультуватись з фізіотерапевтом стосовно режиму навантаження учня, необхідних перерв і вправ. Поспостерігавши за учнем перший час, вчитель повинен зрозуміти, в якій позі йому зручніше виконувати письмові роботи, як зручніше відповідати: сидячи або стоячи. Також варто знизити вимоги до письмових робіт учня. Можливо йому буде зручно використовувати спеціальні пристосування, комп'ютер чи інші технічні

засоби. Слід стежити, щоб необхідні матеріали, навчальне приладдя, унаочнення були у межах досяжності учня. Простір на столі має бути достатнім для вільної маніпуляції підручниками, навчальними приладдям і т. д.

Таким учням необхідно більше часу для виконання завдання, тому треба адаптувати вправи відповідним чином, розробити завдання у вигляді тестів тощо. Необхідно варіювати обсяг і форми виконання письмових робіт, щоб дитина встигала за темпом роботи класу, не перевтомлювалася, щоб була можливість для формування навчальних навичок.

Загальні поради вчителю інклюзивного класу:

*Корекційні прийоми (за С. Мироною)*

1) для покращення процесу сприймання:

- поділ складного матеріалу на частини;
- збільшення часу на сприймання та усвідомлення інструкції;
- уповільненість темпу викладання матеріалу;
- використання наочності з небагатьма об'єктами, особливо другорядними;
- активізація знань дітей з метою використання їх власного досвіду;
- забезпечення керівництва кожною перцептивною дією учнів (перцепція, або сприйняття) — це процеси відображення предметів або явищ при їх безпосередній дії на органи чуття);
- зменшення кількості додаткових подразників;
- навчання чіткому визначенню мети сприймання, плануванню його, контролю за дотриманням плану;
- вміння аналізувати результати сприйнятого;
- порівняння сприйнятого із зразком;
- задіяння максимально можливої кількості аналізаторів;

2) для розвитку уваги:

- привчати перевіряти правильність власних дій;
- розвивати контроль за власним мовленням;
- формувати навички самоконтролю;
- привчати порівнювати свої роботи із зразком;

3) для покращення уяви:

- підвищення пізнавальної активності та інтересу учнів;
- різноманітність способів викладання;
- повторюваність матеріалу;
- розвиток логічного мислення;
- зв'язок із попереднім досвідом;
- застосування творчих завдань;
- використання засобу порівняння;
- зв'язок із мовленням;

## 4) розвиток пам'яті:

- мінімальна кількість нових термінів, понять на одному уроці;
- поділ матеріалу на частини;
- формування пізнавальних інтересів;
- стимулювання вільного викладу матеріалу;
- формування вміння використовувати матеріал у різних життєвих ситуаціях;
- формування додаткових запитань, які активізують розумову діяльність;
- поєднання викладу матеріалу з поглибленням, уточненням, виправленням помилок, систематизацією, узагальненням;
- користування правилом: відпочинок сприяє відновленню матеріалу, а повторення призводить до перевтоми;
- повторення у різних формах;
- використання раціональних прийомів запам'ятовування;
- задіювання різних аналізаторів;
- організація закріплення з опорою на наочну, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування;
- перед заучуванням: встановлення логічних зв'язків, у залежності між відомим та новим;
- аналіз матеріалу, виділення основного і встановлення взаємозв'язків;

## 5) розвиток процесів мислення:

- доступна форма подачі матеріалу;
- зменшення обсягу матеріалу, спрощення структури знань;
- формування вмінь переносити знання на практику;
- здійснення практичного аналізу;
- аналіз за послідовним планом;
- після аналізу навчання описувати предмет чи об'єкт у цілому;
- поділ складних тем на частини, подача кожної з них окремо, а потім об'єднання в єдине ціле;
- поступове формування вміння порівнювати, використовувати план, інструкцію, схеми тощо;
- поступове ускладнення об'єктів порівняння;
- формування вмінь виділяти різні аспекти предметів і явищ;
- при порівнянні двох об'єктів використання третього, дещо відмінного;
- при встановленні причинно-наслідкових зв'язків дотримуватися послідовності;
- формування наочно видимих зв'язків і відношень між предметами та явищами;
- надання допомоги у вербалізації емпірично здобутих уявлень про речі і процеси;
- допомога в осмисленні від конкретного до абстрактного;

- створення умов для подолання розриву між теорією і практикою: формування вмінь орієнтуватися в завданні, аналізувати його, відтворювати та диференціювати знання, переносити їх з однієї ситуації в іншу;
  - упровадження в навчальний процес спеціальних прийомів, що стимулюють учнів до використання набутих знань, перед застосуванням пригадати теорію;
  - іноді спочатку практично засвоювати дії, а потім їх теоретично обґрунтовувати;
  - розчленовувати аналіз завдання;
  - навчати користуватися планом;
  - стимулювати міркування вголос про способи та послідовність виконання завдань;
  - використання спеціальних предметних уроків та екскурсій для безпосереднього сприймання об'єктів і явищ;
  - опора на предметно-практичну діяльність і через неї перехід до вербалізації знань;
  - використання наочно-практичних методів навчання, поступове стимулювання конкретно-образного мислення і створення умов для розвитку словесно-логічного;
  - застосування спеціальних засобів, які полегшують перехід від конкретного до абстрактного;
  - поєднання наочності з практичними діями;
  - перехід від конкретної наочності до абстрактної;
  - використання словесної наочності;
  - аналіз об'єктів;
  - порівняння об'єктів;
  - абстрагування суттєвих ознак від несуттєвих;
  - конкретизація висновків, правил шляхом наведення прикладів;
- б) розвиток мовлення:
- доступність в оформленні звернених конструкцій;
  - дещо уповільнений темп мовлення;
  - повторення дітьми питань, інструкцій учителя;
  - добір завдань, при виконанні яких учні будуть самостійно вживати нову лексику;
  - тісна співпраця з логопедом з метою закріплення скоригованих мовленнєвих навичок;
  - стимулювання до активного мовлення новими реченнями;
  - мовлення вчителя має бути образним, чітким, емоційно насиченим;

## 7) працездатність:

- урахування індивідуальної працездатності дитини відповідно до її діагнозу, здоров'я;
- розвиток і підвищення ролі другої сигнальної системи;
- розвиток емоційно-вольової сфери;
- урізноманітнення методів і прийомів навчання;
- створення таких умов, які стимулюватимуть учнів до активної праці і запобігатимуть виникненню втоми [4].

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гаяш О. В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням. методичні рекомендації. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2014. 108 с.
2. Гладкая В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении : метод. пособие для учителей-дефектологов. Минск : Зорны верасень, 2008. 112 с.
3. Ермаков В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения : справочно-методическое пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 223 с.
4. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеева М. П. Основи корекційної педагогіки / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
5. На допомогу педагогу загальноосвітнього навчального закладу : методичний посібник / Укл.: Л. О. Прядко, О. О. Фурман. Суми : РВВ СОППО, 2015. 52 с.
6. Онищук В. А. Урок в современной школе : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1981. 191 с.
7. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2007. С. 248-271.
8. Сєднєва В. О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку : методичні рекомендації. Миколаїв : ОППО, 2011. 36 с.

**СПИСОК НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА****Публікації в періодичних наукових виданнях інших держав,  
які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку  
та Європейського Союзу**

1. Yankovych O., Chaika V., Yashchuk I., Binytska K., Kokel A., Pysarchuk O. & Ratushniak N. Training of future specialists in primary education in universities of Ukraine and Poland for the formation of a class team. *Espacios*. 2019. Vol. 40 (Number 44). P. 22-38.
2. Zdaneych, L. V., Chaika, V. M., Pysarchuk, O. T., Tsehelnik, T. M., & Ratushniak, N. O. (2020). Training of future teachers for work with children under the conditions of preschool inclusive education. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1-15. URL: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14943> (web of science).
3. 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>

**Публікації у виданнях, включених до переліку  
наукових фахових видань України з присвоєнням категорії “Б”**

1. Ратушняк Н. О. Врахування вікових особливостей учнів початкової школи з особливими потребами в умовах індивідуалізації навчання. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2017. № 3. С. 134-140.3.
2. Ратушняк Н. О. Врахування 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.



3. Ратушняк Н. О. Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи в системі підготовки майбутніх вчителів. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2019. № 145. С. 156-164.

**Публікації, у яких додатково відображені результати дослідження**

1. Ратушняк Н. О., Чайка В. М. Особливості інклюзивної освіти в країнах Європи. *Тенденції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи* : матеріали Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю (м. Хмельницький, 23 листопада 2017 р.). Зб. наук. пр. Хмельницький, 2017. С. 268-275.
2. Ратушняк Н. О. Передумови ефективного впровадження інклюзивної освіти в початковій школі. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кам'янець-Подільський, 26-27 квітня 2018 р.). Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 254-257.
3. Ратушняк Н. О. Індивідуалізація інклюзивної освіти учнів початкової школи в сучасному полікультурному середовищі. *Сучасні соціокультурні психолого-педагогічні координати розвитку дитини* : матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 19-20 квітня 2018 р.). Зб. наук. пр. Тернопіль, 2018. С. 147-150.
4. Ратушняк Н. О. Впровадження інклюзивної освіти в початковій школі в умовах НУШ. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: Формування розвиток та удосконалення* : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, 22 травня 2020 р.). Зб. наук. пр. Тернопіль, 2020. С. 21-23.
5. Ратушняк Н. О. Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи : методичні рекомендації. Тернопіль : Вектор, 2020. 64 с.



УКРАЇНА

**БОРЩІВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС  
«ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД І-ІІІ СТУПЕНІВ №3 – ГІМНАЗІЯ  
ІМЕНІ РОМАНА АНДРІЯШИКА»**

вул. Грушевського, 1 м. Борщів, Борщівський район, Тернопільська область, 48702,  
тел. 2-12-62 E-mail: [school3ra@ukr.net](mailto:school3ra@ukr.net) Код ЄДРПОУ 22606677

10.12.2020 р.

№ 241

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів наукового дослідження  
здобувача наукового ступеня доктор філософії

**Ратушняк Наталії Олегівни**

на тему «**Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової  
школи**»

зі спеціальності 013– початкова освіта

В Борщівському навчально-виховному комплексі «Загальноосвітній навчальний заклад І-ІІІ ступенів № 3 – гімназія імені Романа Андріяшика» впродовж 2018-2020 років були апробовані й упроваджені в навчальний процес результати дисертаційної роботи Ратушняк Н. О.

Ратушняк Н. О. розробила авторські методичні рекомендації щодо роботи в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл, теоретичні та практичні положення яких були впроваджені в процесі навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзії. Дані методичні рекомендації містять методичні аспекти створення індивідуального плану розвитку учня з особливими освітніми потребами; розробки конспектів уроків для учнів інклюзивного класу; дидактичні ігри і вправи для учнів початкової школи з вадами інтелектуального розвитку, зору, слуху та опорно-рухової системи; методичні поради вчителю з питань індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи.

Упровадження матеріалів дисертаційної роботи у навчальний процес дають підстави для висновку про теоретичну й практичну значущість дослідження Ратушняк Н. О.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження були заслухані й обговорені на педагогічній раді Борщівського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітній навчальний заклад І-ІІІ ступенів № 3 – гімназія імені Романа Андріяшика» протокол № 8 від 21. 03. 2019 р.

Директор



Іван Крохмалюк



**ВОЛОСКІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІ СТУПЕНІВ**

Острозької районної ради Рівненської області  
вулиця Шевченка 1а, село Волосківці, Острозький район, Рівненська область, 35832, тел. (03654) 77-2-15,  
E-mail: [volosk.osvita@gmail.com](mailto:volosk.osvita@gmail.com)  
Код ЄДРПОУ 24175603

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів наукового дослідження  
здобувача наукового ступеня доктор філософії

**Ратушняк Наталії Олегівни**

на тему «Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової  
**школи»**

зі спеціальності 013– початкова освіта

У період з 2019 по 2020 рр. на базі Волосківської загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів Острозької районної ради Рівненської області впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Ратушняк Наталії Олегівни на тему «Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи»

Під час проведення зустрічей з учителями авторка представила три рівні сформованості компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з особливими потребами (початковий, середній і достатній). Відповідно до цих рівнів розроблені конспекти уроків для інклюзивних класів, які були впроваджені в практичну діяльність вчителів школи. Результати оцінювання учнів засвідчили, що матеріал вони засвоюють на середньому та достатньому рівнях, про це свідчать результати анкетування учнів та їх батьків.

Упровадження матеріалів дисертаційної роботи у навчальний процес дають підстави для висновку про теоретичну й практичну значущість дослідження Ратушняк Н. О.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження були заслухані й обговорені на засідання педагогічної ради Волосківської загальноосвітньої школи (протокол №3 від 26.02.2020р.).

Директор



Лариса КИРИЛЮК



**ТЕРНОПІЛЬСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №14  
ІМ. Б.ЛЕПКОГО  
ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Кліма Савура, 1, м. Тернопіль, 46022, тел.(0352) 24 34 26,  
e-mail: [admin\\_school14@ukr.net](mailto:admin_school14@ukr.net) Код ЄДРПОУ 14039939

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів наукового дослідження  
здобувача наукового ступеня доктор філософії

**Ратушняк Наталії Олегівни**

на тему «Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової  
школи»

зі спеціальності 013– початкова освіта

У період з 2019 по 2020 нр. на базі Тернопільської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 14 ім. Б. Лепкого впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Ратушняк Наталії Олегівни на тему «Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи»

У процесі проведення круглих столів, зустрічей з учителями авторка представила характеристики учнів початкової школи з особливими потребами і шляхи вдосконалення освітнього процесу. Ефективними в процесі реалізації педагогічних умов стали засоби діагностики рівня сформованості навчальної діяльності учнів з особливими потребами ( учні з вадами слуху, зору, опорно-рухової системи та інтелектуальними порушеннями). Окрім методів навчання ефективними виявилися форми організації навчання: індивідуальні ігрові заняття, зміст яких урахував навчальні можливості учнів та завдання індивідуальної програми розвитку; інтегровані уроки; уроки-екскурсії; уроки-конкурси; виховні заходи. Під час впровадження та апробації дослідження вчителі використовували запропоновані нами форми роботи з учнями з особливими потребами: Результати оцінювання учнів засвідчили, що матеріал вони засвоюють на середньому та достатньому рівнях, про це свідчать результати анкетування учнів та їх батьків.

Упровадження матеріалів дисертаційної роботи у навчальний процес дають підстави для висновку про теоретичну й практичну значущість дослідження Ратушняк Н. О.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження були заслухані й обговорені на засідання педагогічної ради Тернопільської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 14 ім. Б. Лепкого (протокол № 7 від 20.03. 2020 р.).

ДИРЕКТОР

ОКСАНА ДОБРОВОЛЬСЬКА





УКРАЇНА

ТЕРНОПІЛЬСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 28  
ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ  
46016 м. Тернопіль, бульвар Дмитра Вишневецького 8, тел. / факс (0352) 26-52-90, 28-12-30,

free-mail: school28te@gmail.com

### ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження  
здобувача наукового ступеня доктор філософії

**Ратушняк Наталії Олегівни**

на тему «Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової  
школи»

зі спеціальності 013– початкова освіта

В Тернопільській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів № 28 впродовж 2019-2020 років були апробовані й упроваджені в навчальний процес результати дисертаційної роботи Ратушняк Н. О.

У процесі експериментальної роботи Ратушняк Н. О. розробила педагогічні умови індивідуалізації інклюзивного навчання в початковій школі (формування стійкої мотивації до учіння в процесі інтелектуально-особистісного розвитку учня; формування освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності; забезпечення колекційної допомоги учням з особливими потребами в процесі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності). Реалізація педагогічних умов забезпечила можливість якісно підвищити рівень сформованості навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи особливими потребами.

Упровадження матеріалів дисертаційної роботи у навчальний процес дають підстави для висновку про теоретичну й практичну значущість дослідження Ратушняк Н. О.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження були заслухані й обговорені на засіданні педагогічної ради Тернопільської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 28 (протокол № 4 від 27.11.2020 р.).

Директор школи



Вавринів Л. А.