

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Національна академія педагогічних наук України  
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

Е.А.Данілавічюте, С.В.Литовченко

## **СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Навчально-методичний посібник

Серія «Інклюзивна освіта»

Київ

Видавнича група «А.С.К.»

2012

*Рекомендовано комісією зі спеціальної педагогіки Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (протокол № 4 від 5 грудня 2012 року)*

*Рецензенти:*

**Дмитрієва І.В.**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету

**Савчук Л.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри колекційної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

*За загальною редакцією:*

**Колупаєвої А.А.**, доктора педагогічних наук, професора, заступника директора з наукових питань Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

*Розроблення та видання матеріалів здійснено в рамках виконання канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», що реалізується за фінансової підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку.*

Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А.А.Колупаєвої. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

У посібнику представлено закономірності розвитку вітчизняної інклюзії та її місце у єдиній системі освіти. Розкрито поняття «гуманістична педагогічна взаємодія» як основа стратегій викладання. Репрезентовано концептуальні засади проектування педагогічної діяльності в інклюзивному класі. Особливу увагу приділено стратегіям планування та реалізації навчально-виховного процесу.

Посібник адресовано педагогам-практикам, батькам, викладачам і слухачам курсів підвищення кваліфікації закладів післядипломної педагогічної освіти, викладачам та студентам вищих навчальних закладів, науковцям, науково-педагогічним працівникам.

**УДК**  
**ББК**

**ISBN 978-966-2251-17-3**

© Інститут спеціальної педагогіки  
НАПН України, 2012

© Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В.

## ЗМІСТ

<b>Вступ</b> .....	3
<b>Розділ I. Від історії розвитку вітчизняної інклюзії – до стратегій викладання у навчальному закладі</b> .....	9
I.1. Закономірності виникнення, сутність і місце інклюзії в єдиній системі освіти України.....	10
I.2. Гуманістична педагогічна взаємодія та сучасні системи навчання як основа стратегій викладання в інклюзивному навчальному закладі.....	30
I.3. Професійне співробітництво – невід’ємна складова стратегій викладання в інклюзивному навчальному закладі.....	44
<i>Контрольні запитання для самоперевірки</i> .....	62
<b>Розділ II. Планування й організація навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі</b> .....	
II.1. Концептуальні засади проектування педагогічної діяльності в інклюзивному навчальному закладі.....	63
II.2. Перший етап планування: стратегія аналізу стартового рівня успішності учнів класу.....	64
II.3. Другий етап планування: стратегія визначення моделі організації процесу викладання.....	85
<i>Контрольні запитання для самоперевірки</i> .....	215
<b>Розділ III. Реалізація навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі</b> .....	216
III.1. Стратегія опанування базових знань, умінь та навичок під керівництвом учителя.....	217
III.2. Стратегія колективної діяльності у групах.....	225
III.3. Стратегія формування пізнавальних процесів.....	259
<i>Контрольні запитання для самоперевірки</i> .....	306
<b>Післямова</b> .....	307
<b>Література</b> .....	312

## ВСТУП

Новий погляд на освіту й на місце людини в соціумі – головні світові ознаки інноваційного розвитку будь-якого суспільства. За наших днів освіта набуває характеристик загальності, доступності, рівності у високорозвинутих країнах. Базис освітньої інклюзії (від англ. *inclusion* – включення) має глибоке концептуальне коріння, відображене у теоріях соціальної справедливості, прав людини, соціальних систем щодо розвитку особистості, соціального конструктивізму, структуралізму; ідеях інформаційного суспільства й соціальної критики. Відповідно до зазначених теорій та ідей освіта розглядається як суспільне благо, що потребує надання всім рівних можливостей у доступі до цієї соціальної цінності. Подолати соціальну нерівності у такому контексті – означає створити можливості для отримання вагомого місця у суспільстві засобами освіти. Нині гнучка індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання якраз і може стати засобом подолання соціальних й академічних проблем зазначеної категорії осіб. Інклюзія поступово офіційно посідає паритетне місце у системі освіти, спираючись на вищезгадане концептуальне підґрунтя, розробку державної інклюзивної політики, системи управління та підтримки національних освітніх програм.

Формування державної стратегії інклюзивної освіти передбачає подолання як соціальних, так і організаційних перешкод. Це стає можливим за умови вдосконалення системи професійної підготовки вчителя, підвищення рівня спеціальної педагогічної освіти батьків і громадськості, адаптації шкільних приміщень до потреб дітей з інвалідністю, а також науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Всі зазначені складові «збігаються» у класі, куди потрапляє дитина. Тут успіх, першою чергою, залежить від стилю або методу репрезентації нової інформації, що стає основою адекватних **стратегій** навчання. Перший крок полягає в усвідомленні того факту, що кожна дитина, яка навчається у класі, має свої інтереси, здібності, надає перевагу тому чи іншому способу засвоєння інформації відповідно до її власного стилю пізнавальної діяльності. Наступний крок закономірно полягає в організації інтенсивного пошуку найбільш результативних технологій викладання в інклюзивному середовищі.

Посібник «Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі» дає змогу глибше досягнути якісно новий рівень викладання у закладі з

інклюзивною формою навчання. Вчителі інклюзивних класів, інші фахівці (дотичні до процесу навчання дітей з особливими потребами), батьки, студенти вишів та педагогічні працівники, які вдосконалюють свою кваліфікацію в режимі післядипломної педагогічної освіти, матимуть можливість дізнатися про закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти України; усвідомити поняття «гуманістична педагогічна взаємодія» та ознайомитися із сучасними системами навчання як основою стратегій викладання в інклюзивному класі; дізнатися про роль професійного співробітництва у контексті організації навчання; опанувати знання, що стосуються стратегій планування та реалізації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі.

Подана інформація базується на матеріалах канадських, європейських та вітчизняних досліджень і зосереджена у трьох розділах: «Від історії розвитку вітчизняної інклюзії – до стратегій викладання у навчальному закладі», «Планування та організація навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі», «Реалізація навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі».

Навчально-методичний посібник «Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі» – органічна складова цілісного блоку теоретико-методологічних і навчально-методичних основ інклюзивного навчання, яка дає змогу опанувати ключові поняття та вміння, необхідні для професійного викладання в умовах розмаїття відмінностей.

*Колупаєва А.А.,*

*доктор педагогічних наук, професор*

**Автори висловлюють щирю вдячність колективам фахівців експериментальних навчальних закладів – НВК «Школа-ліцей» № 3 ім. А.С.Макаренка м. Сімферополя та Середньої загальноосвітньої школи № 95 м. Львова, Завдяки співпраці з якими народилося багато ідей, що склали основу даного посібника, а також канадським та українським колегам за їхні слушні поради та пропозиції.**

## **РОЗДІЛ І.**

### **Від історії розвитку вітчизняної інклюзії – до стратегій викладання у навчальному закладі**

I.1. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти України.

I.2. Гуманістична педагогічна взаємодія та сучасні системи навчання як основа стратегій викладання в інклюзивному навчальному закладі.

I.3. Професійне співробітництво – невід’ємна складова стратегій викладання в інклюзивному навчальному закладі.

## **Від історії розвитку вітчизняної інклюзії – до стратегій викладання у навчальному закладі**

### ***1.1. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні***

Перу американського професора Стівена Кові належать такі слова: «Я зрозумів, що ми повинні уважно дивитися не тільки на світ навколо нас, а ще й на призму, крізь яку видно цей світ». Адже відомо, що все залежить від того, під яким кутом відбувається бачення явища, котре цікавить. Погляд на модель організації вітчизняної освіти крізь світоглядні маркери сьогодення дає змогу переконатися: завдяки стрімкому розвитку технологій та миттєвому обміну інформацією виникають **альтернатива** й можливість **здійснення вибору**. У ролі маркерів – здоровий глузд, поєднаний з досягненнями наукової думки на основі парадигми гуманізму, сенс якої полягає у тому, що вибір цілей, засобів і відповідальність лягають на сумління кожної людини, дотичної до освітнього процесу. Аналіз зазначених маркерів дає можливість зосередити увагу на ключовому питанні – **ставленні до потреб дитини** в системі освіти.

У контексті **загальної освіти** нашої держави природна потреба в навчанні та поповненні власного досвіду визнана основоположною. Задоволення цієї потреби відбувається у двох напрямках: психологічному та педагогічному.

Психологічний напрям забезпечує *сприйняття* навчальної інформації, її *осмислення* з подальшим *розумінням* внутрішньої будови, її *узагальнення* на основі власного досвіду та логічного мислення, *закріплення* в пам'яті на відповідний період, *застосування* теоретичної інформації у практичній діяльності. Основа виділених курсивом процесів – достатній рівень розвитку **вищих психічних функцій**, які стають довірливими до кінця молодшого шкільного віку. Так, у цей період відбувається поступовий перехід від зовнішньої регуляції до саморегуляції. Здійснюється розвиток довірливої уваги та довірливої пам'яті. Ця тенденція проявляється також в умінні керувати своєю поведінкою, свідомо ставити цілі та знаходити засоби для їх досягнення, долаючи перешкоди. Відбувається поступовий перехід від наочно-образного мислення до абстрактно-логічного (теоретичного), здійснюється розвиток аналітико-синтетичної функції мислення. Наприкінці молодшого шкільного віку з'являється рефлексія. Спочатку вона

проявляється у можливості проаналізувати свої дії в контексті того шляху, який привів дитину до певного результату. За умови особливої побудови навчальної діяльності у початкових класах (розвивальному типі навчання) теоретичне рефлексивне мислення розвивається значно швидшими темпами. Завдяки домінуванню мислення (з 7 років) відбувається поступова інтелектуалізація психічних функцій, що викликає перебудову всієї пізнавальної сфери та її інтеграції на принципово іншому рівні (І.Ю. Кулагіна). Дослідження доводять, що в цей період очевидний зв'язок розвитку особистості та ефективності навчальної діяльності. Тільки в успішній навчальній діяльності дитини, що високо оцінюється, відбувається становлення **почуття компетентності** – найважливішої особистісної якості (Е. Еріксон).

Середній шкільний вік Д.Б. Ельконін характеризує як період становлення міжособистісних стосунків або інтимно-особистісного спілкування з однолітками (11–15 років). Хоча у цей проміжок часу навчальна діяльність не виступає у якості провідної, продовжується розвиток і вдосконалення усіх психологічних механізмів прийому та обробки інформації.

Старший шкільний вік характеризується диференціацією здібностей. Це пов'язано з вибірковістю інтересів та навчальних занять старшокласників, зорієнтованих на певне професійне майбутнє. З перебудовою навчальної діяльності пов'язана поява таких важливих особистісних новоутворень, як професійне самовизначення та свідоме ставлення до навчання.

Педагогічний напрям забезпечує задоволення інтересу щодо навчального процесу, формування в учнів мотивів до навчання, регуляцію емоційного стану, оволодіння нормами і правилами поведінки, формування переконань та почуттів, самовиховання особистості. Успіх навчально-виховної діяльності залежить від педагогічної майстерності вчителя, якості одного з видів навчання: пояснювально-ілюстративного, проблемного, програмового, розвивального тощо, яке опирається на стандарт загальної освіти та відповідне програмно-методичне забезпечення.

Дієвість зазначених напрямів у кожному конкретному випадку стає можливою за умови наявності базису організації навчально-пізнавального процесу – **онтогенезу** (індивідуальному розвитку людини), що відбувається в межах визнаної фахівцями норми, тобто за зразком, який уже існує в



суспільстві (Л.С. Виготський). В.І. Слободчиков виокремлює три процеси онтогенетичного розвитку: 1) становлення як визрівання та зростання; перехід від одного певного стану до іншого – вищого рівня; як єдність уже здійсненого та потенційно можливого; як єдність причини і закономірних наслідків в акті зростання; 2) формування як оформлення (набуття форми, а не формовка згідно певного штампу) та вдосконалення; як єдність соціокультурної мети та суспільно значущого результату розвитку; 3) перетворення як саморозвиток та зміна основного життєвого вектора; кардинальне подолання режиму життєдіяльності, що склався, відповідно до деякої ієрархії цінностей та смислів буття людини.

Процес організації загальної освіти спирається на основні ознаки онтогенетичного розвитку: диференціацію, розчленування того, що раніше було єдиним; появу нових сторін, нових елементів у самому розвитку; перебудову зв'язків (Л.Ф. Обухова), а також на сучасні уявлення про взаємодію біологічного (спадковості) та соціального (середовища) факторів розвитку, що полягають у визнанні їхнього одночасного впливу на появу багатьох варіантів індивідуального розвитку. Вплив навчання зазвичай простежується відповідно до двох ліній розвитку – **когнітивної** (розвиток пізнавальної сфери, або психічних функцій) та **особистісної** (психосоціальної). У процесі отримання загальної середньої освіти відбувається засвоєння знань, когнітивний розвиток, а також вплив виховання, що призводить до розвитку особистості, соціалізації дитини, засвоєння цінностей, установок, очікувань, ролей та ін., які є притаманними тій соціальній групі, до якої вона належить (І.Ю. Кулагіна).

Усе вищевикладене дає змогу зробити висновок про те, що ставлення до потреб дитини в системі загальної освіти відбувається здебільшого з позицій звичайного онтогенетичного розвитку, а навчально-виховний процес спрямований на їхнє задоволення завдяки використанню прийнятих у нашій країні традиційних та інноваційних педагогічних технологій. Унаочнити цей процес, на нашу думку, видається можливим за допомогою нижченаведеного зображення.



Завдяки сучасному науково-методичному забезпеченню з урахуванням уявлення про стадії, за якими відбувається перебіг цілісного процесу розвитку психіки дитини, від першої до останньої сходинки навчально-виховна діяльність у загальноосвітньому закладі розпланована і має чітко визначену мету відповідно до концепції загальної середньої освіти в Україні: становлення відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти та саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого вирішення проблем.

Статистичні дані Міністерства праці та соціальної політики, Державного комітету статистики України свідчать про те, що кількість людей з **особливими потребами** становить 10 % від загальної кількості населення країни, 6% із них – люди, які мають вади інтелектуального розвитку. Водночас виражені відхилення від звичайного розвитку – підстава для надання спеціальних послуг дитині під час її шкільного навчання, що до останнього часу не входило до компетенції загальної середньої освіти. Відхилення від стадії вікового розвитку, на якій перебуває дитина, викликані хворобою або її наслідками, називаються **дизонтогенезом** – на противагу онтогенезу.

Відповідно до класифікації В.В. Лебединського прийнято виокремлювати 6 варіантів дизонтогенезу:

викликані відставанням психічного розвитку

- 1) недорозвиток (зокрема, олігофренія);
- 2) затриманий розвиток (затримка психічного розвитку);  
при диспропорційності (асинхронії) психічного розвитку
- 3) викривлений розвиток (зокрема, ранній дитячий аутизм);
- 4) дисгармонійний розвиток (зокрема, психопатія);  
викликані руйнуванням окремих функцій
- 5) ушкоджений розвиток (зокрема, органічна деменція);
- 6) дефіцитарний розвиток (порушення зору, слуху, мовлення, опорно-рухової системи).

Дизонтогенетичний та онтогенетичний психічний розвиток мають загальні закономірності – циклічність, нерівномірність тощо. Однак існують і специфічні закономірності дизонтогенетичного розвитку, що залежать від характеру, ступеня та часу виникнення порушення (наприклад, дитина може

мати порушення зору, викликані різними причинами; вони можуть мати різний ступінь прояву та виникати на різних вікових стадіях розвитку дитини). Відповідно до вчення Л.С. Виготського, у складній структурі дизонтогенетичного розвитку розрізняють **первинне** порушення та викликані ним **вторинні** відхилення. Наприклад, якщо дитина нечуюча від народження (первинне порушення, пов'язане з випадінням функції слухового аналізатора із загального кола розвитку), її мовлення не розвивається природним шляхом (вторинне порушення, пов'язане з вирішальною роллю слухових еталонів звуків мовлення для розвитку мовнорухового аналізатора), а потребує **спеціально організованого навчання**. Серед вторинних відхилень – особистісні (самосвідомість, мотивація тощо), здебільшого пов'язані з недостатнім ступенем спілкування, соціальною депривацією (від лат. *deprivation* – втрата; психічний стан, що є слідством порушення контакту індивіда із соціумом), яка нерідко супроводжує дитину з порушенням розвитку.

Відомо, що у **випадках відхилень в розвитку навчання відіграє провідну роль**, яскравіше виражену, ніж у розвитку звичайному. Відбувається коригування відхилень з **опорою на збережені ланки** психофізичного розвитку дитини. Особливо важливе при цьому розуміння педагогом своєрідності шляху, яким необхідно вести дитину, аби наблизити лінії дизонтогенетичного розвитку до прийнятої у суспільстві норми. За це відповідає система **спеціальної освіти** в нашій країні, яка є складною, розгалуженою та диференційованою системою спеціальних закладів, реабілітаційних і медико-психологічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних класів при масових школах та ін. (В.В. Засенко). Для роботи з дітьми у системі спеціальної освіти відбувається підготовка спеціалістів (олігофренопедагогів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, логопедів, психологів тощо) у педагогічних університетах, на факультетах корекційної педагогіки та психології. Успіх у навчанні залежить від педагогічної майстерності фахівців, яка проявляється з опорою на стандарт та навчально-методичне забезпечення спеціальної освіти. Таким чином, ставлення до потреб дитини у зазначеній системі відбувається з позицій розуміння специфіки дизонтогенетичного розвитку, а навчально-виховний процес націлений на їхнє задоволення шляхом використання спеціальних педагогічних технологій, побудованих з урахуванням структури порушення. Унаочнення цього процесу може відбуватися за допомогою наведеного нижче зображення.



Завдяки врахуванню типологічних (притаманних певному типові дизонтогенеза) та індивідуальних особливостей дітей кожна сходинка навчально-виховної діяльності в спеціальному навчальному закладі – максимально орієнтована на задоволення **особливих освітніх потреб** та відповідно до концепції спеціальної освіти в Україні націлена на досягнення певного рівня освіченості (за умови використання потенціалу компенсаторно-корекційних можливостей), включення її в соціально-вартісну активну діяльність, забезпечення тих знань, умінь та навичок, рис характеру, які уможливають її нормальне життя в соціумі.

Обидві складові (загальна та спеціальна) єдиної освітньої системи України, як видно, готують особистість до успішного подальшого виконання соціально значущих ролей у процесі суспільної життєдіяльності. Це, своєю чергою, викликає необхідність звернути особливу увагу до питання **соціалізації** (перетворення природного на «штучне» під впливом соціального середовища). Цей процес традиційно розглядають як інтеграцію дитини «у космос соціально-культурного буття» (М.П. Лукашевіч) або як набуття соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання певної соціальної місії. **Соціальні контакти** дитини при цьому постають одним із найважливіших змістовних аспектів соціалізації, яка відбувається на основі розвитку самосвідомості, рефлексії, абстрактно-логічного мислення, формування особистості. Це стає можливим за умови збереження нерозривного зв'язку соціального становлення дітей з освітою та вихованням. Окрім того, процес соціалізації передбачає поєднання двох протилежних станів людини – злиття з оточенням (соціальна адаптація) та дистанціювання від оточення (індивідуалізація та особистісне зростання).

Важливо також, що одним із джерел процесу соціалізації є первинний досвід, пов'язаний з періодом раннього дитинства, де відбувається формування основних психічних функцій та елементарних форм суспільної поведінки, які укорінюються на рівні психологічних установок, що виявляються в тих або інших стійких поведінкових шаблонах (О.В. Вознюк). Відтак, виникає закономірне питання: «Яким чином дитина (в майбутньому доросла людина), що має особливі освітні потреби і здобуває освіту в спеціальному навчальному закладі (серед дітей з аналогічним варіантом дизонтогенезу), може бути готовою встановлювати повноцінний соціальний контакт зі звичайними представниками суспільства?». Інше питання: «Наскільки ці представники суспільства готові до встановлення контакту з людиною з особливими потребами?».

Незважаючи на те, що сучасне українське суспільство загалом володіє усім необхідним інструментарієм (починаючи від формування державної системи соціальної підтримки до створення норм етичного спілкування у різних життєвих ситуаціях), воно усе відчуває гостру потребу в поширенні спеціальних знань щодо етично правильної організації комунікативних ситуацій, в яких беруть участь особи з особливими потребами. Причина труднощів встановлення повноцінного контакту з такими особами полягає в існуванні **соціальних обмежень**, серед яких **комунікативні** (різні типи порушень, пов'язаних з причинами виникнення особливих потреб; самоусамітнення як емоційний захист) посідають одне з центральних місць. Результат недостатнього рівня обізнаності – виникнення неадекватних реакцій оточення: відвертої допитливості, насмішок (у людей з низьким рівнем загальної культури), почуттів незручності, провини або страху. Звідси – виникнення або загострення почуття жалю до себе, очікування гіперопіки (надмірної опіки), недобррозичливості до оточення, бажання перебувати в ізоляції з боку осіб з особливими потребами. Таким чином, часто бувають присутні серйозні бар'єри щодо становлення повноцінного соціального контакту. Першопричина криється в тому, що від самого народження звичайні діти здебільшого не мають можливості зростати пліч-о-пліч з однолітками з особливими потребами, а значить перебувати у середовищі повного **розмаїття відмінностей**. Це призводить до відсутності в майбутньому досвіду вирішувати реальні проблеми, пов'язані з ситуаціями необхідності прояву найцінніших людських почуттів: любові, турботи, співчуття. Обмеженість уявлень про світ, до якого потрапляють діти після

закінчення навчання, призводить, врешті, до гальмування розвитку загальної культури суспільства.

Подібні проблеми були притаманні країнам Великобританії, Америки та Європи. Починаючи з 60-х років ХХ століття, американські та британські соціологічні дослідження з приводу «суттєвої нерівності» звичайних громадян та громадян з обмеженими можливостями (що відбулися здебільшого за ініціативи батьків дітей, які мали особливі освітні потреби) викликали дискусії у наукових колах. В результаті було закладано основи програми «Інклюзія» (від англ. *inclusion* – включення; термін уведений у науковий обіг Маделейн Уїлл, США) у 1973 році. З 80-х років минулого століття розпочалося будівництво нових та перебудова старих приміщень, вирішувалися проблеми транспортування відповідно до потреб людей, які мали обмежені можливості. Паралельно відбувався складний процес зміни ставлення до таких людей з боку оточення, а також змін у свідомості самих людей з обмеженими можливостями. Покращення архітектурного середовища (втілення ідеї «універсального дизайну») відбувалося за фінансової підтримки уряду. Для роботи з громадянами було розроблено і впроваджено спеціальні програми, до створення яких підключилися фахівці з психології, педагогіки, соціальної роботи, релігії та засобів масової інформації. Процес супроводжувався закономірними поточними труднощами, які виникли у зв'язку з підготовкою персоналу, створенням програм та психологічних моделей. Знадобилася розробка численних методичних матеріалів та документальних фільмів про успішне навчання дітей з обмеженими можливостями для опанування провідних ідей філософії та практики інклюзії. Перший вагомий результат полягав у тому, що ця модель дозволила навіть дітям із синдромом Дауна навчатися разом із звичайними однолітками (Н.В. Клименюк). Вже у щорічному звіті за 1992–1993 навчальний рік про виконання положень, затверджених Актом «Про освіту осіб з порушеннями розвитку» («Individuals with Disabilities Education Act») (IDEA, 1991р.), відділ освіти США повідомив, що 35% школярів з порушеннями розвитку відвідують загальноосвітні класи разом з однолітками, які мають звичайний розвиток. Зарубіжні експерти засвідчують: нині інклюзивна освіта означає «включеність» усіх дітей (за винятком тяжких ступенів фізичного чи розумового недорозвинення) в освітнє життя школи за місцем проживання. При цьому головне завдання закладу з інклюзивною формою навчання – створення системи, яка б задовольнила потреби кожного, а його мета – надання можливості усім бажаним бути

найбільш повно залученими до соціального життя громади. Прикметно, що за наших днів інклюзивна освіта посідає пріоритетні позиції в законодавстві Канади, Кіпру, Данії, Ісландії, Індії, Мальти, Нідерландів, Норвегії, ПАР, Іспанії, Швеції, Уганди, США, Великої Британії.

Ситуація, яка склалася в Україні, свідчить про те, що модернізація системи освіти – закономірний етап, оскільки уже протягом досить тривалого часу батьки дітей з особливими потребами (за підтримки неурядових громадських організацій) намагаються використати своє право (зафіксоване у Конвенції про права дитини, яка вступила в силу в нашій країні у 1990 році; в Конституції України) обирати місце навчання для дитини. Незрідка батьки вибирають загальноосвітній заклад за місцем проживання дитини, попри його непристосованість до особливих потреб їхньої дитини. Унаочнити цей процес можна за допомогою нижченаведеного зображення.



Прийом дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні заклади без забезпечення належної підтримки (транспортування за необхідності, архітектурних пристосувань, психолого-педагогічного супроводу відповідних фахівців, навчально-методичних матеріалів та обладнання) носить назву **стихійної інклюзії**. Останнім часом такий варіант інклюзії у нашій країні виявився доволі поширеним явищем, а його життєздатність забезпечується наполегливістю батьків, доброю волею, відданістю своїй справі деяких директорів загальноосвітніх навчальних закладів та високими вимогами до професійної майстерності вчителів, котрі

безперервно самовдосконалюються й наважуються брати на себе таку відповідальність.

На перший погляд може здаватися, що явище стихійної інклюзії – начебто «нав'язане» ззовні загальноосвітньому навчальному закладові. Проте аналіз стану організації навчально-виховного процесу в сучасній школі свідчить: **шкільна неуспішність** постає як глобальна загальнодержавна проблема і має вже досить давню історію. Так, ще у середині дев'ятнадцятого століття, підсумовуючи показники, одержані під час перевірки державних шкіл, К.Д. Ушинський відзначав, що з учнів, які одночасно вступають до середніх навчальних закладів, лише одна десята частина успішно завершує курс навчання. Дев'ять десятих із кожним роком дедалі більше відстають у навчанні, а дехто взагалі відсіюється. Згодом у статті «До питання про заходи боротьби зі шкільною неуспішністю» (1928р.) П.П. Блонський наводить такі дані: в 1926-1927 навчальному році було обстежено учнів низки шкіл. З'ясувалося, що у закладах I ступеня не встигало з двох і більше предметів (найчастіше з письма й арифметики) 27% учнів від загального їх числа. Якщо ж врахувати відстаючих з одного предмета, то у школах II ступеня в кожному класі лише 2-3 дитини навчалися успішно. П.П. Блонський робить висновок, що шкільна неуспішність – поширене явище, а експеримент, проведений у 1985–1987 роках у СШ № 5 м. Донецька, показав, що лише 10 відсотків випускників школи можуть розв'язати математичні задачі з підручників, за якими навчалися гімназисти 1897–1927 років. Наведені дані перегукуються з показниками, представленими понад сто років тому К.Д. Ушинським. Факт відсутності чітких та узагальнених статистичних даних у нашій країні за останні 25 років, незважаючи на появу численних науково-методичних робіт, присвячених проблемі виявлення та подолання неуспішності, свідчить про те, що їй не приділяється достатньо уваги на загальнодержавному рівні.

За наших днів різноманітні причини неуспішності докладно розглянуто в психолого-педагогічній літературі й представлено у вигляді «зовнішніх» (особливості навчання та виховання дітей), а також «внутрішніх» (особливості дитячого розвитку). Їх розглядають у ракурсі соціального, фізіологічного та психологічного аспектів. Прийнято вважати, що в найскладніші періоди розвитку (криза семи років та адаптація до навчання у школі, криза пубертатного віку) можуть превалювати фізіологічні та психологічні причини, в інші періоди більш значущими виявитися соціальні причини (У.В.Ульєнкова). Відповідно до останніх даних (І.Ю. Кулагіна) вчителі найчастіше посилаються на відсутність здоров'я у дітей



(фізіологічний аспект), проблеми в сім'ї та педагогічну занедбаність, складність програми (соціальний аспект), тривожність та низьку самооцінку дітей (психологічний аспект). На думку батьків, основні причини неуспішності – нецікаве викладання навчальних предметів, відсутність індивідуального підходу до дитини з боку вчителя, надмірне навчальне навантаження (соціальний аспект), лінощі та недостатня увага дітей (психологічний аспект).

Зрозуміло, що неможливо надати допомогу невстигаючому учневі за відсутності попередньої діагностики. З огляду на це виникає потреба у **використанні досвіду спеціальної педагогіки**, що полягає у диференціації первинних порушень та вторинних відхилень, коли відбувається розгляд послідовності виникнення причин (Л.С. Славіна). Кваліфікація вторинних відхилень важлива ще й тому, що вони можуть бути дуже різноманітними через різні варіанти реагування самих школярів на свою неуспішність відповідно до віку та індивідуальних особливостей. Саме з таких позицій І.Ю. Кулагіна запропонувала нижченаведену класифікацію домінуючих причин неуспішності у початкових класах загальноосвітнього закладу.

*Недоліки розвитку мотиваційної сфери та сфери довільності:*

- несформованість широких соціальних мотивів навчання, слабкі пізнавальні інтереси, нерозвинута мотивація досягнення успіху, що проявляється у втраті інтересу до навчання або «однобічних» інтересах, відсутності задоволення від подолання труднощів, отримання потрібного результату;
- низький рівень довільності, що проявляється у недостатньому розвитку вольових якостей, невмінні працювати, порушеннях дисципліни.

*Відхилення в розвитку пізнавальної сфери*, що проявляються у труднощах засвоєння навчального матеріалу, низька навчованість (здібність до засвоєння знань), інтелектуальна пасивність, затримка психічного розвитку (яка виявляється вже в процесі навчання).

*Несформованість способів навчальної роботи*, що може бути результатом педагогічної занедбаності (проблеми на рівні сімейного виховання, недостатній рівень готовності до навчання в школі), недоліків шкільного навчання, а проявлятися – у «невмінні вчитися», використанні нераціональних способів розв'язання навчальних завдань, відсутності перенесення засвоєного способу на інший матеріал, неправильна загальна організація роботи тощо.

Особливості психофізичного розвитку (окрім тих, що є визнаними як певний тип дизонтогенезу та репрезентованими вище), що проявляються у соматичній ослабленості, властивостях вищої нервової діяльності (гіперактивність, уповільненість) та своєрідності розвитку особистості (високий ступінь тривожності, демонстративність).

Таким чином, сучасні реалії дають змогу переконалися в тому, що школа більше не може будувати свій навчально-виховний процес з опорою лише на «стандартні конвеєрні програми навчання» (за влучним висловом Гордона Драйдена) та звичні методи, якими важко задовольнити пізнавальні потреби всіх, хто «законно» користується послугами загальної освіти. Так, наявність «нестандартних» учнів можна також розглядати як різновид явища стихійної інклюзії, якщо мати на увазі необхідність створення спеціальних умов для їхнього успішного навчання. Цей варіант інклюзії найчастіше «завуальованим», бо прояви «нестандартності» можуть бути або недостатньо виразними, або такі діти встигають змінити декілька шкіл, здобуваючи освіту. Водночас завжди існували вчителі-майстри своєї справи, які розуміли необхідність наявності власного розкладу для невстигаючих учнів. Вони створювали відповідні умови, керуючись здоровим глуздом, інтуїцією та цікавлячись доступним арсеналом накопичених людством знань. Підвищення мотивації до навчання, покращення академічних результатів, набуття впевненості учнів у собі зміцнювали віру громади в можливість задоволення навіть «нестандартних» потреб у контексті загальної освіти. З цієї точки зору зазначений варіант стихійної інклюзії можна вважати явищем, що виникло «зсередины», а також позитивним досвідом на шляху до вдосконалення цілісної системи освіти нашої держави.

Доречне, на наш погляд, нижченаведене зображення, яке відбиває описану тенденцію та репрезентує викривлену послідовність дій, що доволі часто традиційно зберігається у свідомості під час вирішення важливих питань у різних галузях життя нашого суспільства.



Відомо, що в багатьох країнах світу фахівці спочатку вивчають, яким чином громадянам зручно долати певну відстань від одного пункту до іншого (протоптувати стежку), а потім відповідно облаштовують цей шлях (наприклад, асфальтують). У нашій країні ще й досі спочатку відбувається архітектурне планування, будівництво, а потім триває постійна боротьба (перекопування) зі стежками протоптаними громадянами у зручних для них місцях.

Користуючись такою аналогією, можна відзначити, що і в Україні настав час перегляду позицій стосовно створення умов і технологій навчання, за яких усі учні мали б однаковий доступ до освіти, однакові можливості отримати знання і досвід відповідно до тих світоглядних реалій, які об'єктивно склалися у суспільстві. Таким чином, орієнтація на потреби кожної конкретної особистості (що виступають у якості «протоптаних стежок» у нашому прикладі) могла б слугувати надійною основою для створення адекватних багатоваріантних навчальних стратегій («асфальтованих доріг», націлених на зручне досягнення пункту призначення).

Формування нового погляду на освіту й на місце людини в соціумі – головні світові ознаки інноваційного розвитку будь-якого суспільства. За наших днів освіта набуває характеристик загальності, доступності, рівності у країнах з високим ступенем розвитку. Так, міжнародний рух «Освіта для всіх» (Education For All (EFA), ініційований ЮНЕСКО, пріоритетне значення відводить забезпеченню кожного правом на задоволення освітніх потреб, отримання якісної базової освіти. Детальне знайомство із зарубіжним

досвідом впровадження інклюзивної освіти у шкільну практику суттєво оптимізує модернізацію вітчизняної освітньої системи відповідно до потреб сьогодення та реалізації Конвенції ООН щодо прав інвалідів. Базис освітньої інклюзії має глибоке концептуальне коріння, яке відображене у теоріях соціальної справедливості, прав людини, соціальних систем щодо розвитку особистості, соціального конструктивізму, структуралізму; ідеях інформаційного суспільства й соціальної критики. Відповідно до зазначених теорій та ідей освіта розглядається як суспільне благо, що потребує надання всім рівних можливостей у доступі до цієї соціальної цінності. Шлях подолання соціальної нерівності у такому контексті полягає в створенні можливостей для отримання вагомого місця у суспільстві засобами освіти. Цікаво, що обмеженість доступу до освіти характеризує суспільство зі складною стратифікаційною структурою (диференціацією на соціальні класи та верстви населення за ознакою нерівності), яке розглядається в контексті ідей соціальної депривації. Високий рівень академічної підготовки, соціальний досвід і компетентність, здатність до соціальної адаптації, що є складовими функціональної грамотності населення за даними ЮНЕСКО, свідчать про високу якість людських ресурсів у контексті такого суспільства, націленого на подальше вдосконалення. Нині гнучка індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання якраз і розглядається як можливий засіб подолання соціальних й академічних проблем зазначеної категорії осіб. Розглянемо зображення, що дає змогу унаочнити сутність інклюзії.



Такий варіант освіти передбачає готовність усіх дотичних осіб до подорожі шляхом, який не завжди складається зі сходинок, що мають однакову форму, розмір та відстань одна від одної, а головне – відповідають траєкторії певного стандарту. Тенденції та рекомендації, що формуються на основі врахування індивідуальних потреб дитини й накопиченого людством досвіду в галузі освіти, вже дають змогу віддати «пальму первісності» соціальним технологіям (соціальній моделі на відміну від медичної, що базується на визнанні необхідності врахування «об'єкту жалю»). Зазначений варіант освіти націлений на розбудову інклюзивного суспільства, в якому особливості поважають і цінують, а це дає змогу кожному брати участь у житті суспільства й робити свій внесок у його розвиток (сходи на зображенні ведуть до суспільства). У контексті Саламанської декларації вперше інклюзивну освіту визначено як реформаційні освітні зміни на підтримку особливостей та відмінностей кожного. Зараз її можна вважати одним із механізмів прискорення інноваційного розвитку освіти загалом.

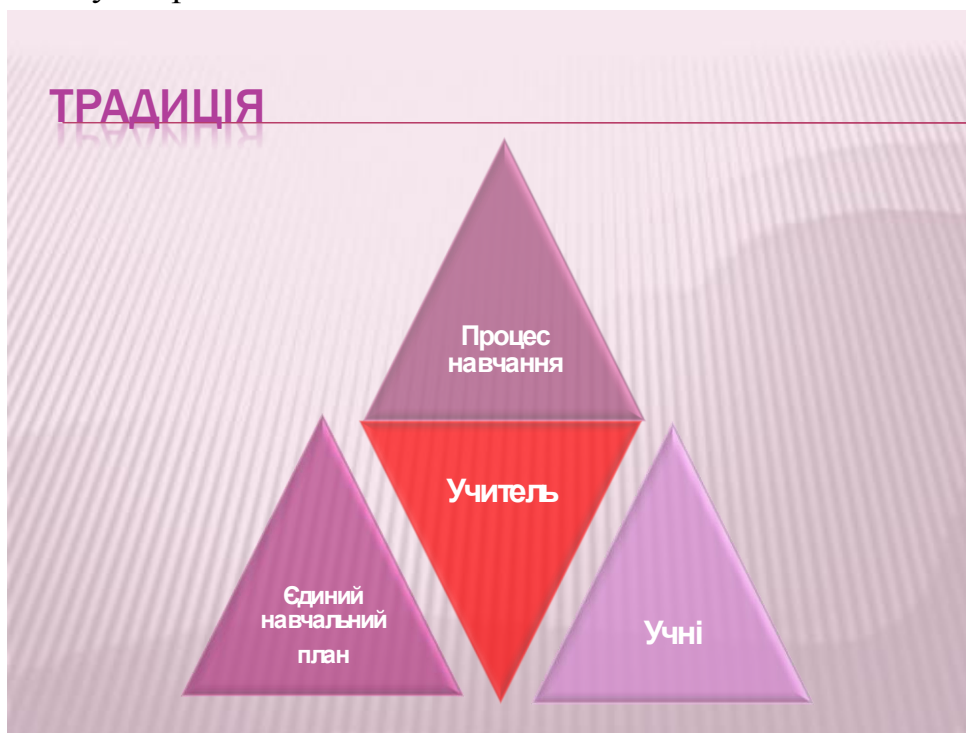
Повертаючись до ідеї альтернативи та можливості здійснення вибору, відзначимо, що нині громадяни нашого суспільства вже мають можливість віддавати перевагу одному із **трьох** варіантів у контексті єдиної освітньої системи, структура якої репрезентована на нижченаведеному зображенні.



Інклюзія поступово офіційно посідає паритетне місце у системі освіти, спираючись на вищезгадане концептуальне підґрунтя, розробку державної інклюзивної політики, системи управління й підтримки національних стратегій освітньої інклюзії, популяризацію ідей інклюзивної освіти. Так, у 2001 році Міністерством освіти (за ініціативи Всеукраїнського фонду «Крок за кроком») було започатковано всеукраїнський експеримент, що мав на меті соціальну адаптацію й інтеграцію дітей у суспільство через упровадження інклюзивного навчання. З 2008 року розпочато діяльність у контексті канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» (2008–2013 рр.), що націлена на зміну ставлення уряду, закладів освіти та неурядових організацій до людей з особливими освітніми потребами на прикладі двох пілотних регіонів: Львівської області та АР Крим (м. Сімферополь). Аналіз результатів такої діяльності та сформульовані на його основі пропозиції щодо своєрідності перебігу впровадження інклюзії в Україні мають неабияке значення для створення основних загальнодержавних документів, а учасники проекту взяли безпосередню участь у розробці необхідних матеріалів для урядових інституцій. У 2010 році до Закону України «Про загальну середню освіту» внесено зміни, відповідно до яких загальноосвітні навчальні заклади отримали дозвіл на створення спеціальних та інклюзивних класів для навчання дітей з особливими потребами, що означало перехід інклюзії на «державні рейки». Затим здійснено наступні кроки: МОНмолодьспорту затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 року – «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». За останніми даними, інклюзивна освіта впроваджена в 22 пілотних школах, нею охоплено 130 тисяч дітей з особливими потребами.

## ***1.2. Гуманістична педагогічна взаємодія та сучасні системи навчання як основа стратегій викладання в інклюзивному навчальному закладі***

Формування державної стратегії інклюзивної освіти передбачає подолання як соціальних, так і організаційних перешкод. Це стає можливим за умови вдосконалення системи професійної підготовки вчителя, підвищення рівня спеціальної педагогічної освіти батьків і громадськості, адаптації шкільних приміщень відповідно до потреб дітей з особливими освітніми потребами, а також науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Усі зазначені складові «збігаються» в класі, куди потрапляє така дитина. Тут успіх, в першу чергу, залежить від стилю або методу репрезентації нової інформації, що стає основою адекватних **стратегій** навчання. На перший план виступає усвідомлення того факту, що кожна дитина, яка навчається у класі, має свої інтереси, здібності, надає перевагу тому чи іншому способу засвоєння інформації відповідно до її власного стилю пізнавальної діяльності. Ось чому сучасні освітні тенденції дедалі більше відходять від традиційного для нашої країни (офіційно визнаного до 90-х років ХХ століття) так званого «авторитарного» способу організації навчально-виховного процесу, суть якого представлена на нижченаведеному зображенні.



Нагадаємо, що центральна позиція учителя у традиційному навчально-виховному процесі завжди була обґрунтованою його ключовою роллю у передачі дітям знання, формуванні в них умінь та навичок, а також вихованні, яке впливає на становлення мотивації, рис характеру, самосвідомості та сприяє запуску механізму самовдосконалення. Чому ж сьогодні педагогіку, побудовану з опорою на зазначені високоморальні наміри, нерідко називають монособ'єктною або навіть «бездітною»? Відповідь полягає у тому, що вчитель є суб'єктом навчально-виховної діяльності, а учень – об'єктом його впливу: в результаті встановлюються суб'єкт-об'єктні стосунки у школі. Створення єдиних для всіх учнів навчальних програм, спілкування учителя водночас з усіма учнями класу, дотримання єдиних вимог до оцінювання знань та поведінки, здебільшого доволі жорсткі вимоги до дисципліни та поодинокі випадки повного розуміння суті індивідуального підходу, – все це наслідки культивування вищезазначеного алгоритму стосунків. Підкреслимо, що позиція учня як об'єкта педагогічних впливів передбачає особливий характер взаємодії учителя й учня. До центру уваги потрапляють ролі відносини (вчитель – керівник, учень – підлеглий), відбувається забезпечення певного рівня влади, а це призводить до використання стратегій імперативу (обов'язковості) та маніпуляції (пригнічення волі). У таких умовах учитель завдяки своїй позиції відносно легко досягає слухняності; його воля сприймається учнями як така, що вимагає негайного та беззаперечного підкорення. Це не може сприяти виникненню творчої атмосфери у класі, а в середніх та старших класах авторитет влади дедалі менше спрацьовує, бо підлітки починають оцінювати професійні й людські якості вчителя.

У контексті сучасних уявлень про організацію навчально-виховного процесу **особистісна, або гуманістична, педагогічна взаємодія** посідає одне з центральних місць. Учень стає суб'єктом, на зміну суб'єкт-об'єктних стосунків приходять суб'єкт-суб'єктні, що передбачає взаємодію дорослого й дитини. Замість підходу «з цінностями суспільства – до дитини» все більше популярним стає підхід «з дитиною – до цінностей суспільства» (О.Б. Орлов). Головним стає завдання розвитку, а не формування природно закладених якостей. Учитель, орієнтуючись на можливості й потреби дітей, організує насправді **колективну** навчальну діяльність, частково поділяє з ними свої функції, заохочує їх до самокерування і, відтак, не виступає центром педагогічного процесу, представленому на нижченаведеному зображенні.





За умови такого підходу вчитель спрямовує навчальний процес та включається до системи дитячих стосунків, регулює їх в інтересах розвитку кожної дитини та групи (І. Ю. Кулагіна). Це добре впливає на особистісний розвиток і дозволяє уникнути маніпулювання дитиною з боку вчителя. Бо основу повноцінної педагогічної взаємодії складають чотири принципи, виділених О.Б. Орловим. Перший полягає у **діалогізації** взаємодії, що означає відмову вчителя від своєї «суперпозиції» та прийняття ним умов співробітництва, а отже, створює підґрунтя для взаєморозуміння. Другий принцип полягає у **проблематизації** педагогічної взаємодії, що спричинює зміни функцій учителя й учня. Цей принцип налаштовує вчителя не на викладання й цілеспрямоване формування необхідних якостей у дитини, а стимулює її дослідницьку активність, особистісне зростання шляхом актуалізації знань, створення умов для здійснення високоморальних вчинків та самостійної постановки проблем. Третій принцип полягає у **персоніфікації** педагогічної взаємодії, що вимагає адекватного вираження почуттів та переживань, здійснення вчинків, які не відповідають згаданим вище рольовим нормативам, а значить – передбачає відмову від рольових «масок». Четвертий принцип полягає в **індивідуалізації** педагогічної взаємодії, що спонукає до з'ясування здібностей кожного учня, побудову змісту та методів навчання й виховання, що відповідають віковим та індивідуальним особливостям дітей.

Таким чином, гуманістичній педагогічній взаємодії притаманні такі властивості, як діалогічність, спрямованість на особистість, а отже, –

творчість, що робить її унікальною. Її підґрунтя – **парадигма гуманізму**, заснована на ідеалі безмежних творчих можливостей індивідуальності та її свободи. Історія свідчить, що ця парадигма дає змогу людям жити відповідно до смисложиттєвих цінностей. Вона допомагає усвідомити сенс власного існування, породжує внутрішнє почуття, яке змушує співвідносити вчинки з обов'язком перед людством і веде людей до альтруїзму. Зрозуміло, що взаємодія, яка спирається на найкращі гуманістичні ідеї, – ідеальна основа для успішної організації **інклюзивного** навчання в конкретному класі.

Визначення оптимального філософського базису та відповідного психолого-педагогічного інструментарію (набуття знань, умінь і навичок у процесі спеціально організованої підготовки педагогічних кадрів) впровадження інклюзії у навчально-виховне середовище є надзвичайно важливим організаційним моментом, однак лише першим кроком на шляху до інноваційної перебудови освітнього процесу закладу. Другий крок полягає у пошукові раціональних способів викладання в інклюзивному класі й дає змогу відповісти на запитання: **«Як задовольнити пізнавальні потреби кожної дитини та досягти максимально можливого позитивного результату в опануванні навчального матеріалу в умовах розмаїття здібностей, інтересів та індивідуальних психофізичних особливостей розвитку учнів одного класу?»**.

У даному контексті на перший план виступає ще один ключовий принцип гуманістичної педагогічної взаємодії, авангардна роль якого вже визнана на рівні світової практики впровадження інклюзії. Це – принцип **диференціації** (від лат. *differentia* – розподіл цілого на частини, форми ступені), суть якого полягає у врахуванні індивідуальних особливостей учнів у тій або іншій формі під час їх групування з метою роздільного навчання у контексті уроку (І. Унт). Саме на основі цього принципу відбувається диференційоване навчання, що максимально наближує навчально-виховний процес до пізнавальних потреб учнів та їхніх індивідуальних особливостей. В умовах диференціації педагог видозмінює процес навчання таким чином, що будь-який учень отримує можливість якнайкраще вдосконалити свої здібності, працюючи в групі, створеній з урахуванням подібності індивідуально-типологічних характеристик розвитку (здібностей, інтересів, ступеня сформованості інтелектуальних операцій, швидкості їх перебігу, домінування певних способів сприймання, обробки та відтворення інформації тощо), притаманних декільком однокласникам.

Диференціацію можна вважати одним із засобів реалізації особистісно-орієнтованого навчання, яке передбачає побудову індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням суб'єктивного досвіду дитини, її уподобань та цінностей, актуалізацію особистісних функцій у процесі розв'язання навчальних завдань. Самовизначення, саморозкриття та самореалізація особистості в такому контексті опиняється у центрі навчально-виховного процесу. Зауважимо, що у світлі сучасних освітніх тенденцій індивідуальне навчання розглядається як варіант диференційованого (вчитель або асистент учителя може взаємодіяти протягом певного часу лише з одним учнем або учень може взаємодіяти із засобами навчання: комп'ютером, підручником, будь-яким іншим дидактичним джерелом тощо). Головна перевага індивідуального навчання полягає у тому, що воно допомагає повністю адаптувати зміст, методи і темпи навчальної діяльності дитини до її особливостей, а також слідкувати за її поступовим просуванням від «незнання» до «знання», своєчасно вносячи необхідні корективи у навчально-виховний процес.

Організація учителем диференціації всередині класу передбачає декілька етапів: визначення критеріїв, на основі яких створюються групи учнів для диференційованої роботи; діагностування за даними критеріями; розподіл дітей за групами відповідно до результатів діагностування; вибір засобів диференціації, розробка різнорівневих завдань для створених груп учнів; реалізація диференціації на різних етапах уроку; моніторинг знань учнів всередині груп, відповідно до результатів якого може змінюватися склад груп та характер диференційованих завдань. При цьому елементи дидактичної системи (цілі, зміст, методи, форми, результати) можуть бути різними у різних групах під час навчання.

Усе вищезазначене дає змогу уявити, носієм якого арсеналу знань має виступати вчитель, а також сформулювати наступне питання, що закономірно постає перед всіма, хто готується розпочати свою педагогічну практику: ***«Які стратегії викладання – найрезультативніші у роботі з дітьми інклюзивного класу?»***.

Прості й влучні слова Стіва Джобза (американського підприємця, винахідника та засновника корпорації «Apple»), які прозвучали під час одного з інтерв'ю для преси у 2001 році, такі: *«Коли учень створює щось, він навчається. Вчитель перебуває в епіцентрі цієї події. Хто думає інакше, у того ніколи не було гарного вчителя. Я готовий продати усі свої технології за зустріч із Сократом»* («The Newsweek» від 28.10.2001р.). Нині

широковідомий факт можливості досягнення найкращих результатів саме через отримання знань у процесі здійснення самостійного пошуку, вдало скерованого педагогом (використання діяльнісного підходу, за якого учні відчують себе співучасниками навчального процесу, а ідеї вчителя повністю оволодівають ними). Такі знання від самого початку є бажаними, бо поступове просування на шляху до досягнення певної мети змушує дитину самостійно знаходити раціональні засоби долання перешкод, а це робить діяльність особистісно-цінною. Набутий у процесі такої діяльності досвід створює ілюзію задоволення пізнавальних потреб і запускає механізм формування почуття компетентності, яке щоразу дає змогу просуватися далі сходами творчого мислення. Завдання педагога полягає у пошуку актуальних для дитини ситуацій, у яких би вона могла діяти відповідно до своїх можливостей і, спираючись на делікатну (здебільшого непомітну, а в разі потреби – виразно-доброзичливу) підтримку педагога, досягати відчутних позитивних результатів. Такий хід міркувань приводить до висновку про те, що будь-яка стратегія має спиратися на педагогічну систему, здатну забезпечити збереження балансу між тим, **що потрібно дитині для успішного розв'язання навчальних завдань** і тим, **що педагог може їй запропонувати** в достатньо обмежених умовах класного простору.

Л.С. Виготському належить ідея про те, що **навчання має «вести» за собою розвиток** та мати розвивальний ефект. Це можливо за умови врахування закономірностей розумового розвитку, вікових та індивідуальних особливостей школярів, про що було мовлено вище. Такий підхід – основа найцікавіших, відомих як у нашій країні, так і за кордоном систем навчання; кожна з них знаходить свою відповідь на поставлене вище запитання. Звернемося до їх короткого огляду.

Теорія, створена П.Я. Гальперінім, називається планомірно-поетапним формуванням розумових дій та понять, хоча насправді охоплює значно ширше коло явищ. Базуючись на цій теорії, можна формувати в учня розумові дії, поняття, сенсорні образи, психічні процеси (наприклад, увагу, пам'ять). Окрім того, розроблена поетапність, що слугує підставою для назви теорії, – тільки частина загальної системи умов формування розумової дії.

Д.Б. Ельконін та В.В. Давидов, створюючи свою систему розвивального навчання, спиралися на положення теорії Л.С. Виготського про те, що навчання здійснює свою провідну роль у розумовому розвитку, в першу чергу, через зміст знань, що засвоюються. Головна мета в контексті цієї теорії – формувати у школярів теоретичне мислення, яке відображає

внутрішні зв'язки об'єктів та закони їхнього руху. Вчителі, які працюють за програмами розвивального навчання, використовують різні методи. Серед них – два основні: опанування навичок самостійного відкриття властивостей, що вивчаються, а також активної взаємодії учнів у процесі засвоєння знань. Досвід організації навчання з опорою на цю теорію свідчить: пізнавальна сфера дитини здатна ефективно перебудуватися завдяки формуванню в навчальній діяльності теоретичної рефлексії, аналізу та планування у молодших школярів.

Дидактична система Л.В. Занкова опирається на ідею максимальної ефективності навчання для загального розвитку школярів, забезпечує не тільки інтелектуальний розвиток дитини, але й особистісне зростання загалом – розвиток мотиваційної та емоційно-вольової сфер, моральне становлення. На відміну від стандартного критерію високої результативності навчання, який полягає в обсягові та якості знань і умінь учнів (що відбивається через рівень успішності), ця система наголошує на тому, що ефективність навчання може оцінюватися і за іншими показниками. Наприклад, за часом, який діти витрачають на вивчення навчального матеріалу. Тоді, в разі однакових досягнень, ефективнішим варто вважати метод, за якого відповідні знання й уміння засвоюються швидше. Найважливіший показник ефективності навчання, на думку автора системи, – можливість психічного розвитку дітей як наслідок навчання. Надзвичайно велике значення у контексті розглядуваної системи відведено особистісним якостям учителя. Серед них – його захопленість предметом розмови, яка проявляється через створення «атмосфери творчого говоріння» і посідає одне із чільних місць.

Проблемне навчання (Ю.К. Бабанський, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, В. Оконь та ін.) – це такий тип розвивального навчання, в контексті якого засвоєння наукових знань узгоджується із самостійною пошуковою діяльністю учня, а система методів будується на основі принципу проблемності. За допомогою такого навчання здійснюються спроби вирішення важливого соціального завдання – розвиток творчої особистості. Головна мета – формування особливого стилю розумової діяльності, дослідницької активності, самостійності, інтересу до процесу пізнання. Розглядуваний тип навчання перебудовує процес засвоєння так, що він з інтелектуального перетворюється на особистісний за допомогою навмисного створення учителем проблемних ситуацій – певних психологічних станів, що виникають у процесі виконання завдань, які вимагають відкриття (засвоєння)

нових знань про предмет, способи та умови виконання завдань (О.М. Матюшкін). Використання елементів проблемного навчання у педагогічній практиці вимагає від учителя володіння технікою складання проблемних завдань та мистецтвом складання проблемного оповідання.

Програмоване навчання (Н.Ф. Тализіна, Б. Скіннер) – це навчання за допомогою матеріалу, який реалізується через програмоване джерело (підручник, складений за певними вимогами, або комп'ютерна програма). Воно націлене на оптимізацію управління процесом засвоєння знань та умінь. Навчальна програма при цьому складається з кроків, що мають певну послідовність. Кожен крок забезпечує етап в оволодінні учнем деякою одиницею знань або дій. Структура кроків програми віддзеркалює логіку дій учителя, який працює з дитиною. Головна перевага цього типу навчання полягає у тому, що він створює можливості для здійснення індивідуального підходу до учнів, яким необхідний уповільнений темп засвоєння нових знань та повернення до раніше пройденого матеріалу в умовах класу загальноосвітнього закладу.

Основна позиція особистісно-орієнтованого навчання – спрямованість на індивідуальність учня, розвиток його особистості в процесі навчання. Витоки цієї навчальної системи – у поглядах гуманістичної психології, яка зосереджена на дитиноцентризмі (К. Роджерс, О.Б. Орлов). Її сенс полягає у вивченні та розвитку дитини як індивідуальності, тому методологія й технологія особистісно-орієнтованого навчання спрямовані на розкриття особистісного «профілю», що проявляється у пізнавальній діяльності та поведінці; визначенні траєкторії її розвитку у шкільні роки; створенні найсприятливіших умов для прояву індивідуальних особливостей. Важливе визнання того, що наукову інформацію, яка міститься у навчальному матеріалі, дитина «пропускає» крізь суб'єктивний досвід та перетворює її у своє індивідуальне знання. У зв'язку з цим завдання школи полягає у виявленні, максимальному використанні та збагаченні існуючого досвіду дитини. Розглядувана система навчання будується на принципі варіативності – визнанні різноманітності змісту і форм навчального процесу, вибір яких має бути здійснений учителем з урахуванням мети розвитку кожної дитини, необхідного ступеня педагогічної підтримки в процесі пізнавальної діяльності.

Вальдорфська педагогічна система (Р. Штайнер) враховує вплив педагогічного процесу на психосоматичне здоров'я дитини. Відбувається використання ритмічної організації уроку, всього навчального дня, з

переходами від розумової до рухової активності, від свідомої концентрації зусиль до спонтанності, підтримка здорового ритму зміни сну та періоду бадьорості у процесі навчання. Створюються умови для здорового функціонування травлення та інших фізіологічних систем. Саме у вальдорфській педагогіці гігієнічному аспекту шкільного навчання приділено особливу увагу. Навчально-виховний процес будується з опорою на чіткі уявлення про вікові особливості розвитку дітей, а також концентрацію навчального матеріалу: розклад занять побудовано так, що кожен основний навчальний предмет (математика, рідна мова, історія тощо) вивчається кожного дня протягом 5–6 тижнів перших дві години, а потім клас переходить до вивчення іншого предмета (прихильники системи вважають, що це призводить до економії часу та більш ефективного засвоєння знань); наступні дві години відведено на вивчення двох іноземних мов; після 12 годин діти співають, займаються музикою, евритмією («одушевленою гімнастикою», створеною Р. Штайнером). Індивідуальний підхід до дитини у вальдорфській школі дає змогу не тільки реагувати на певні явища й змінювати за необхідності хід навчально-виховного процесу протягом року, але й завершувати шкільний рік докладною характеристикою, яку отримує кожна дитина, аби коригувати самооцінку й ставити перед собою нові цілі. Відсутність бальної системи оцінок у цій педагогічній системі компенсується стислим тлумаченням з боку вчителя переваг та недоліків виконаної учнем роботи. Наприкінці року створюється розгорнута характеристика навчальної роботи, її процесу та результатів; ця характеристика має вигляд педагогічного свідчення, що позбавляє учня, який має низькі базові знання, від впливу негативних психологічних факторів. Усе вищевикладене вимагає високої компетентності з боку вчителя, тому відбувається жорсткий відбір учителів для роботи у такій школі. Найдосвідченіші з них отримують право вести уроки у тимчасово створюваних «допоміжних класах», де надається допомога дітям, які відчувають суттєві труднощі у навчанні, а після «вирівнювання» повертаються до свого класу.

Педагогічна система М. Монтесорі, розроблена для навчання та виховання дітей від 3 до 6 років, була розвинута її послідовниками та використовується також у роботі з молодшими школярами. Головна ідея системи полягає у тому, що дитина відрізняється від дорослої людини, має енергію та потребу в розвитку, а також створює свою особистість, активно взаємодіючи із середовищем – людьми й предметами зовнішнього світу. Це означає, що необхідно враховувати та задовольняти цю потребу в процесі

виховання, створюючи навколо дитини багате зовнішнє середовище (у тому числі за допомогою дидактичних матеріалів, до яких автором було розроблено спеціальні вимоги відповідно до потреб), усуваючи перешкоди на шляху його розвитку, з повагою ставлячись до його незалежності та самостійності. У зв'язку з цим до педагога висуваються певні вимоги: він повинен уміти спостерігати за конкретною дитиною і виявляти конкретні особливості її розвитку, організувати середовище, у якому розвиток дитини виявиться оптимальним, та допомогти їй освоїти це середовище (гасло Монтесорі-класів – «допоможи мені зробити це самому»). Роль учителя полягає у служінні дитині, вірі в її можливості та пробудженні їх до життя з опорою на сенситивні періоди її розвитку.

Нині у психології достатньо накопичених даних про роль соціальної взаємодії у контексті навчання, що дозволяє припустити можливість народження нової педагогіки, головним принципом якої виступає співробітництво дітей та дорослих; воно сприяє створенню умов творчості й унеможливує прояв авторитарного стилю управління дитячою думкою (В.В. Рубцов). Організація спільної навчальної діяльності передбачає як співробітництво педагога та дітей, так і співробітництво дітей між собою. Підвищення успішності розв'язання проблем та досягнення максимально можливого ефекту в інтелектуальному та особистісному розвитку дитини – головна мета спільної навчальної діяльності. Існують різні моделі співпраці, кожна з яких побудована на одному з трьох основних принципів організації: принципі індивідуальних внесків (передбачає акцент на індивідуальних особливостях учнів, залучених до групової роботи); позиційному принципі (передбачає зіткнення різних точок зору на одну проблему з їх подальшим зіставленням, що дає змогу краще розуміти проблему й сприяє розвитку дітей); змістовно-діяльнісному принципі (передбачає певну діяльність, яка розглядається як детермінанта ефективності групової взаємодії). Практика організації різних форм навчального співробітництва продемонструвала надзвичайний розвивальний ефект і реальну можливість здійснення диференційованого і індивідуального підходів, однак досі ще не набула широкого поширення у нашій країні.

Спеціальні педагогічні системи в Україні забезпечують організацію навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами, до яких належать діти з порушеннями слуху (сурдопедагогіка), зору (тифлопедагогіка), інтелекту (олігофренопедагогіка), мовлення (логопедія), опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, раннім дитячим



аутизмом, з комплексними порушеннями, реактивними станами та конфліктними переживаннями, психопатичними формами поведінки. Відправна точка для розробки зазначених систем – вчення про структуру дефекту: первинні та вторинні порушення, можливості залучення компенсаторних резервів організму дитини як опорних в організації навчально-виховного процесу, що було детально розглянуто у першому параграфі цього посібника. Тут лише наголосимо на тому, що основу цих систем становить глибоке розуміння загальних закономірностей розвитку дитини відповідно до онтогенетичної послідовності становлення компонентів психічної та фізичної сфер, а також врахування особливих потреб, продиктованих певним типом дизонтогенезу. Зазначимо, що спеціальна педагогіка містить елементи усіх вищеописаних систем, а її досвід також часто стає основою певних інновацій, які знаходять своє місце у загальноосвітньому просторі. Окрім того, експерименти у галузі спеціальної педагогіки свідчать про те, що певні технології, які почали користуватися негативною репутацією у сучасних школах лише сьогодні, вже давно отримали аналогічну оцінку в спеціальних навчальних закладах. Так, тотальне використання пояснювально-ілюстративного методу (передача інформації від педагога учневі при збереженні пасивної позиції об'єкта впливу останнім) визнано неефективним, що обумовлено специфікою організації навчання дітей з особливими потребами.

Повертаючись до питання необхідності організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі, зазначимо, що стислий огляд педагогічних систем, побудованих на найкращих зразках гуманістичної педагогічної взаємодії, дає змогу дійти висновку про наявність та можливість використання адекватних ситуації розмаїття відмінностей стратегій. Водночас залишається відкритим питання про те, *хто, за яких умов і як* може забезпечити їх реалізацію у практиці навчання. Адже до останнього часу носіями знань у галузі спеціальної педагогіки залишалися фахівці, котрі працювали у закладах для дітей з однорідним типом дизонтогенезу. Таким чином, відсутність надзвичайно важливих знань, що допомагають організувати процес навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього закладу, стає серйозною перешкодою на шляху до впровадження інклюзії. Окрім того, перебуваючи в навчальному закладі протягом дня, дитина опиняється під впливом окремих фахівців, педагогічні дії яких мають бути єдиними; ввечері ж батьки приймають естафету, також дотримуючись певних вимог. Якщо педагогічна взаємодія дитини та різних

дорослих відбуватиметься хаотично, жодна з передових стратегій не зможе бути достатньо ефективною. Це нашоує на думку про необхідність розгляду питання організації взаємодії всіх учасників, дотичних до навчально-виховного процесу конкретної дитини.

### ***1.3. Професійне співробітництво – невід’ємна складова стратегій викладання в інклюзивному навчальному закладі***

Попри те, що інклюзія – одна з найбільш гуманістичних ідей сьогодення, вона водночас є найскладнішою для вирішення проблемою, з якою стикаються системи освіти в усьому світі, оскільки передбачає залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а це, своєю чергою, вимагає від усіх учасників навчально-виховного процесу суттєвого перегляду традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації роботи закладу нового типу. Питання про те, як школи можуть забезпечити включення *всіх* дітей, надати їм можливість брати повноправну участь у житті школи й досягати позитивних результатів, турбує всіх, хто переймається питаннями гарантування справедливості в сучасному й майбутньому суспільстві (Т.Booth, M.Ainscow, K.Black-Hawkins, M.Vaughan & L.Shaw). Попри існування видатних прикладів інклюзивних шкіл у багатьох країнах, усе ще немає повного розуміння того, як можна зробити всі школи більш інклюзивними.

Пошуки відповіді на вищезазначене питання привели до наукових досліджень за кордоном. Відтак з’явився висновок про те, що вдосконалення умов навчання (яке є ключем до позитивних результатів у перетворенні шкіл в інклюзивні заклади) відбувається тоді, коли педагоги піддають сумніву малоефективні методи викладання, вивчають нові концепції й знаходять продуктивні шляхи для визнання наявних відмінностей і вирішення при цьому конфліктів, що виникають, а також надають активну підтримку один одному в процесі професійного росту (Акінштейн, 2002; Гросман, Уайнбург, Де Вулуорт, 2001; Гутієрес, 1996; Кінг та Ньюман, 1999; Литтл, 1990, 1999; Луїс та Крузе, 1995; МакЛафлін та Толберт, 2001; Стоукс, 2001; Толберт, 1995; Уестгаймер, 1998; Віцієрс, Слігерс та Імантс, 1999) (Achinstein, 2002; Grossman, Wineburg, Woolworth, 2001; Gutierrez, 1996; King & Newmann, 1999; Little, 1990, 1999; Louis & Kruse, 1995; McLaughlin & Talbert, 2001; Stokes, 2001; Talbert, 1995; Westheimer, 1998; Witziers, Sleegers, & Imants, 1999). Сукупність здійснених кроків характеризує значний прогрес у формуванні концептуального уявлення про колегіальну взаємодію та її

вимірювання, а також у визначенні характерних рис професійного співробітництва.

Сутність **професійного співробітництва** полягає у такій взаємодії, яка передбачає «соціально залежну самостійність» ( Ш.О. Амонашвілі), сприяє досягненню індивідуальних цілей кожного учасника та загальних цілей спільної діяльності, базуючись на певних нормах професійної моралі. Професійне співробітництво дає змогу досягти нового, якісно вищого рівня діяльності завдяки реалізації творчих здібностей співробітників, а також задоволення їхньої потреби в обміні досвідом та ідеями. Зауважимо, що сучасний термін «співробітництво» – синонім класичного терміна «співпраця» і вживається паралельно з ним на теренах України.

Орієнтація України на європейську інтеграцію, впровадження нових педагогічних технологій постійно збагачують науку новими термінами, посилюючи потребу подолати наявні відмінності між вітчизняними та зарубіжними поняттєвими системами. Ось чому дедалі частіше в педагогічних колах обговорюються питання професійного співробітництва, яке у нашій країні зазвичай носить назву **педагогічної взаємодії**, і визнано невід’ємною складовою професійної підготовки в багатьох країнах світу.

На необхідність розв’язання різноманітних проблем, пов’язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені – педагоги О.В. Глузман, О.М. Друганова, С.Т.Золотухіна, М.Б. Євтух, В.С. Курило, О.М. Микитюк, С.О. Микитюк, В.К. Майбородова, Н.С. Побірченко, Н.В. Пузиркова, О.А. Рацул та ін. Інші дослідники (Н.В.Єлізарова, М.І. Фрумін, Г.А. Цукерман, Е.В. Чудінова) звертаються до особливостей навчальної взаємодії. Роботи закордонних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають взаємодію, або інтеракцію, у навчанні, виходячи з положень гуманістичної та когнітивної психології. Навчанню в малих групах співробітництва («cooperative learning») присвячені праці Р. Славіна («Student team learning\ навчання у команді»), Девіда Джонсона й Роджерса Джонсона («Learning Together\ Навчаємося разом»), Шломо Шаран («Дослідницька діяльність в групах»), а також Ел. Аронсон («Jigsaw/Ажурна пилка»), Спенсер Каган й ін. Емоційно-комунікативну сторону навчальної взаємодії аналізують у своїх працях Е.И. Беленкіна, Л.В. Жарова, В.В. Котов, М.М. Рибаківа, М.В. Сєдова, Р.Х. Шакуров та ін.

Сучасні дослідження свідчать, що школа не може обходитися без такого виду діяльності, як професійне педагогічне співробітництво. Воно

передбачає взаємодію педагога з колегами, учнями, батьками й спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків; забезпечує швидке та більш раціональне вирішення усіх навчально-виховних питань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками. Таким чином, професійне педагогічне співробітництво поступово посідає центральне **місце** у структурі організації професійної діяльності працівників школи, відіграє важливу **роль** у цілісному педагогічному процесі, спрямованому на становлення самокерованої особистості.

Дослідження американських учених Хоббса і Вестлінга, що відбулися у 1998 році, дали змогу дійти висновку про те, що успішність організації спільної діяльності в інклюзивному закладі пояснюється кількома чинниками. Найважливіші – **ступінь сформованості ставлення** працівників до співробітництва та **наявність вихідних можливостей** брати в ньому участь. Формування цих чинників має відбуватися у контексті початкової **професійної підготовки**, а ефективність їхнього впливу на становлення інклюзії залежить від подальшої роботи з **підвищення кваліфікації та самовдосконалення** при належній підтримці з боку керівництва закладу. Це актуалізує роль психологічних аспектів ефективності підготовки кадрів для роботи в інклюзивному закладі. Тому особливої уваги необхідно надавати міжособистісним і груповим проблемам; навчанню способів виконання пов'язаних з інноваціями завдань і процедур; коригуванню установок і поведінкових стереотипів співробітників; вивченню впливу змін в організації на норми й цінності персоналу, що зумовлює модифікацію установок поведінки, стимулює підвищення продуктивності праці, якості виконання завдань.

Зарубіжні експерти організації навчально-виховного процесу в інклюзивному закладі підкреслюють цінність розмаїття і вважають його ключовим ресурсом для розвитку демократичних аспектів співробітництва, які сприяють інтеграції різних поглядів на прийняття інноваційних рішень під час виникнення неординарних ситуацій. Вони наголошують: співробітництво стає можливим у середовищі, де педагоги та представники ширшої шкільної спільноти (лідери, учні, батьки, підприємці, посадовці й інші фахівці) разом обмірковують і обговорюють питання, що виникають, використовуючи весь потенціал колективного знання та розробляючи нові технології навчання для свого закладу. При цьому думка кожного учасника цієї спільноти та його погляди надзвичайно цінні для створення єдиного

бачення проблеми, а також шляхів її розв'язання (Т.Лорман, Дж.Деппелер, Д.Харві). Стає очевидним: успішний перебіг такої діяльності можливий за умови детального аналізу змісту існуючих вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних надбань, що можуть сприяти впровадженню професійного співробітництва в інклюзивному закладі.

Зміст підготовки кадрів для роботи в навчальних закладах будь-якого типу передбачає оволодіння психолого-педагогічними якостями та вміннями, що є підґрунтям опанування майстерності педагогічного спілкування та важливою передумовою ефективності спілкування з учнями, колегами, батьками тощо (А.І. Кузьминський, В.Л. Омеляненко). Навчальний курс «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» (А.А. Колупаєва, Е.А. Данілавичюте, С.В. Литовченко) для вишів та ІІПО, розроблений у контексті канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», дає змогу глибше зануритися у питання якісно нового рівня побудови виробничих взаємовідносин, надзвичайно важливих для інклюзивного середовища. У процесі ж викладу матеріалу цього посібника лише побіжно зупинимося на ключових моментах професійного співробітництва як суттєвої складової стратегії викладання в інклюзивному класі: індикаторах, які дають змогу дійти висновку про належний ступінь організації професійного співробітництва у навчальному закладі (виникненні потреби у професійному співробітництві; усвідомленні поняття «командний підхід»; переході від професійної зрілості до обміну досвідом, колективної творчості та рефлексії; достатньому рівні сформованості ціннісно-світоглядної сфери; реалізації потреби у спілкуванні як оптимальній формі професійного співробітництва; наявності умов підтримки професійного співробітництва), а також бар'єрах, що перешкоджають впровадженню інноваційних технологій у загальноосвітній заклад з інклюзивною формою навчання (організаційно-психологічних; соціально-психологічних; когнітивно-психологічних).

При інклюзивному навчанні кожен із фахівців, добре володіючи вузькопрофільними навичками, починає гостро відчувати дефіцит знань, що є прерогативою інших фахівців. Так трапляється, оскільки інклюзія передбачає: спрямування (яке задає керівник) розвитку закладу у напрямі сприйняття різноманітності; позитивне ставлення персоналу до інклюзії; створення сприятливого середовища для дітей з особливими потребами; наявність гнучкого розкладу, який дає змогу проводити індивідуальні заняття; надання необхідних додаткових послуг (робота з учителем-

логопедом, сурдопедагогом, тифлопедагогом тощо); можливості для занять з наставниками-однолітками; заохочування атмосфери турботи й поваги до відмінностей між людьми; внесення необхідних модифікацій до курикулуму; підтримку з боку педагогів у формуванні дружніх стосунків та багато іншого (Т.Лорман, Дж.Деппелер, Д.Харві). Подібна характеристика природно викликає **потребу** в єднанні зусиль усіх причетних до навчально-виховного процесу. З такої точки зору інклюзію можна розглядати як сприятливе підґрунтя для становлення діяльності професійного співробітництва, що закономірно веде до створення **спільноти фахівців**, які постійно навчаються (Столл та ін.) з метою розробки та використання ефективних стратегій організації навчально-виховного процесу.

На перший план в умовах виникнення необхідності надання різнобічної допомоги дітям з особливими потребами виступає формування **команди** – товариства партнерів, яке відзначається особливою згуртованістю, позитивним командним духом і тривалою співпрацею (Kagan, 1992). Завдяки команді досягається одна з важливих цілей навчального співробітництва: максимізація можливостей взаємного навчання, адже методика навчального співробітництва спрямована саме на реалізацію добре знайомої усім істини про те, що людина найкраще вчиться тоді, коли вчить когось.

Командою завжди можна вважати групу людей, орієнтовану на виконання певного завдання. Маючи на меті створення команди, керівникові необхідно подбати про те, щоб її члени мали спільні цілі й можливість разом працювати для їх досягнення. За таких умов люди починають відчувати свою причетність до загальної справи й перетворюються з групи окремих індивідів у єдине «ми». Командні норми абстрагуються від того типу поведінки, який заважає досягненню цілей команди.

Легко передбачити, що кожен керівник мріє про створення ідеальної команди, згуртованої, з хорошим психологічним кліматом, щоб вона швидко і якісно виконувала поставлені завдання, вмiла приймати нестандартні й ефективні рішення. П. Друкер стверджує, що в згуртованій команді навіть посередні за здібностями люди здатні вирішувати екстраординарні справи. Спілкування та взаємодія в такій команді, яка є спільнотою фахівців, відбуваються на найвищому рівні професійної культури.

Важлива якісна характеристика спільноти фахівців – її **професійна зрілість**. Їй притаманні міцні зв'язки між членами команди, що виникають на основі загальних ціннісних орієнтацій, позитивно забарвлених неформальних відносин, а базується на професіоналізмі кожного. Професійно зрілий педагогічний працівник здатний контролювати ситуацію професійно-педагогічної діяльності, усвідомлювати мотиви поведінки дитини й спрямовувати її відповідно до прийнятих суспільством напрямів освітньої діяльності. Ідеальний тип професійно зрілої й цілісної особистості педагога відзначається такими рисами характеру, як незалежність, чесність, творчість, врівноваженість, спрямованість на соціально значимі вчинки, які сприяють самоусвідомленню власного «Я», своєї самодостатності (А.Ю. Цина). Важливе в структурі професійної зрілості фахівця також уміння гнучко реагувати на різні ситуації міжособистісної педагогічної взаємодії, легко добираючи необхідні стратегії професійно-педагогічної діяльності залежно від особистісних потреб дітей. Окрім того, професійна зрілість особистості характеризується відповідністю цінностям і планам неперервного професійного становлення, конструктивністю міжособистісних відносин, врівноваженістю, реалістичністю й самокритичністю у сприйнятті себе та свого оточення.

Якщо професійна зрілість окремих фахівців сягає належного ступеня, то в спільноті професіоналів, коли виникає потреба **в обміні досвідом**, особисті розбіжності швидко усуваються, дисципліна носить свідомий характер, з'являється почуття гордості за колектив, складаються стійкі традиції. Співробітники мають можливість розкрити свій **творчий потенціал**, з ентузіазмом ставляться до вирішення поставлених завдань.

Створення команди – найсприятливіша умова народження **творчих індивідуальностей**, що означає вироблення у них особливого ставлення до професійної діяльності як способу життя.

В.А.Кан-Калик і М.Д.Нікандров виділяють основні умови перетворення діяльності кожного з учасників професійної спільноти у творчу:

- усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі;
- усвідомлення сутності, значення й завдань власної педагогічної діяльності, її мети;

- сприймання учня як особистості в педагогічному процесі.

Дослідники підкреслюють, що членам команди стає притаманним усвідомлення власної творчої індивідуальності, яку характеризують: високий рівень соціальної та моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особисті якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати своє «я», бажання бути визнаним, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури.

Вдосконалення зазначених якостей дає змогу організувати спільну роботу на основі **рефлексивного діалогу**, за визначенням Ньюмана (Newmann), Луїса та Крузе (Louis and Kruse), під час якого працівники діляться думками про учнів, викладання й навчання, висвітлюючи відповідні питання й проблеми, а також здійснюючи спільне оцінювання, що передбачає аналіз та обговорення учнівських робіт. Поняття «рефлексивний діалог» – похідне від терміна «**рефлексія**» (у перекладі з латинського – *роздум про свій внутрішній стан*), що означає повернення назад, а саме: здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, уміння посісти позицію стороннього спостерігача. Це дає можливість розмірковувати не тільки з приводу своїх дій, предмета пізнання, а також і з приводу самого себе. Інакше кажучи, рефлексію можна вважати механізмом подвоєного, дзеркального відображення суб'єктів. На жаль, часто і у дорослих людей здатність до рефлексії продовжує залишатися на досить низькому рівні, що заважає їм сповна пізнавати навколишній світ, а також ускладнює самопізнання (Ю.І Рабченко).

Для глибшого розуміння рефлексії психологи виокремили такі її різновиди:



<p><b>Комунікативна</b></p>	<p><i><b>пізнання іншої людини</b></i>  (уявлення про внутрішній світ іншої людини та причини її вчинків)</p>
<p><b>Особиста</b></p>	<p><i><b>самопізнання</b></i>  (власні якості, характеристика поведінки, система стосунків з іншими)</p>
<p><b>Інтелектуальна</b></p>	<p><i><b>здійснення розумових операцій</b></i>  (уміння аналізувати, розв'язувати завдання тощо)</p>

Розуміння сутності видів рефлексії дає змогу адекватно проаналізувати стан її сформованості, визначити труднощі, що виникають під час її формування, знайти точне місце їхньої дислокації та здійснити раціональні кроки для їх подолання. Останнє – надзвичайно важливе для організації діяльності професійного співробітництва саме тому, що рефлексія дає змогу подолати недоліки професійної діяльності, зробити процес самопізнання більш цілеспрямованим та усвідомленим. Проте слід пам'ятати: інколи трапляється виражена здатність до рефлексії, яка не є корисною, оскільки людина починає зосереджуватися на самокритиці, самоаналізі, котрий заважає створенню власного «я», водночас, спричинюючи пасивну позицію у взаєминах із навколишнім середовищем. Таким чином, своєчасне зосередження уваги на питаннях рефлексії завжди виступатиме запорукою можливості відсторонення й аналізу того, що підлягає пізнанню з різних позицій на основі встановлення адекватних причиново-наслідкових зв'язків.

У процесі аналізу створення комфортного соціально-психологічного клімату в колективі виокремлюють **ціннісно-світоглядну сферу** поряд з професійною та сферою міжособистісних відносин.

Ціннісно-світоглядна сфера пов'язана з взаємовідносинами між особистими та корпоративними цінностями, етичними установками, що переважають у спільноті професійного співробітництва. Спільне бачення означає своєрідне мисленнєве уявлення про те, що важливо для особи або організації. Працівників заохочують не лише до участі у визначенні

спільного бачення, а й до використання цього бачення для прийняття рішень стосовно викладання й навчання у закладі.

Важливе для організації успішного співробітництва – можливість формування спільних поглядів, яка тісно пов'язана з їх становленням на рівні окремої особистості. Так, в інклюзивному навчальному закладі незмінно фокусується увага на навчанні учнів, стверджують Луїс та Крузе (Louis and Kruse) (1995), уважно розглядаються потенційні досягнення кожного учня. Ці спільні **цінності** та **бачення** сприяють створенню обов'язкових норм поведінки, які підтримують працівники.

Розгляд **культури спілкування** у контексті творчості та з опорою на гуманістичні норми (Т.К. Чмут) – надзвичайно важливо для практичної підготовки педагогічних працівників до ефективного ділового і передусім – партнерського спілкування в умовах становлення інклюзивного навчального закладу. Це сприяє розвитку їх особистості та професійній ідентифікації – головної мети підготовки таких фахівців на сучасному етапі трансформації нашого суспільства.

Професійне педагогічне спілкування належить до таких видів комунікації, які особливо потребують високої його культури, бо засвідчує вміння педагога реалізовувати свої можливості у спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчання та виховання. Педагогічне спілкування – явище поліфункціональне, яке забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією і ставлення співбесідників один до одного характеризує комунікативний аспект спілкування, пізнання особистості й самоутвердження – перцептивний, а організацію взаємодії – інтерактивний. Педагогічне спілкування допомагає вчителю організувати взаємодію на уроці і поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню дитини в колективі, забезпечує співробітництво та співтворчість у групі або класі (В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко).

Різні фактори визначають, *коли, де і як* працівники можуть регулярно збиратися в групі для навчання, вирішення проблем і творчої роботи, що

характеризують спільноту професійного навчання (лідерську команду навчального закладу). Для забезпечення продуктивного функціонування спільнот, які навчаються, потрібні оптимальні фізичні та структурні умови, а також особистісні якості та здібності учасників (Бойд, 1992; Луїс та Крузе, 1995) (Boyd, 1992; Louis & Kruse, 1995).

Луїс та Крузе (Louis and Kruse) визначають такі фізичні фактори, які підтримують спільноти, що навчаються: час для зустрічей і дискусій, наявність взаємозалежних викладацьких ролей та згуртованість працівників навчального закладу з невеликим наповнюванням, добре розвинуті комунікаційні структури, шкільна автономія й надання змоги вчителям приймати рішення. Додатковий фактор – участь працівників у виборі колег та адміністраторів для навчального закладу, навіть запрошення працівників з інших закладів.

Бойд (Boyd) пропонує схожий перелік фізичних факторів, які допомагають створити середовище, сприятливе для зміни та вдосконалення навчального закладу: наявність ресурсів; графіки роботи й структури, які зменшують ізолюваність; політика, що сприяє вихованню самостійності, покращенню співпраці, підвищенню ефективного спілкування. Очевидно, що час – важливий ресурс. Так, Уотс та Касл (Watts & Castle, 1993, p. 306) наголошують на тому, що час або, правильніше сказати, його брак – одна з найскладніших проблем, з якою стикаються інклюзивні навчальні заклади. Час – важлива вимога для колективів, які хочуть працювати колегіально, а працівники колективів, котрі займаються вдосконаленням закладу, називають його і перешкодою (коли його немає), і фактором, що допомагає (коли він є).

Одна з перших рис осіб, які вирізняють людей у продуктивній спільноті, що навчається, за Луїсом та Крузе (Louis and Kruse) (1995), – готовність сприймати зворотний зв'язок і працювати заради вдосконалення. Окрім того, потрібні такі якості: повага й довіра серед колег на рівні школи та шкільного округу, наявність відповідної когнітивної бази та низки навичок, які дають змогу забезпечувати ефективне викладання й навчання, лідерська підтримка з боку адміністраторів та інших людей, що виконують ключові ролі, а також порівняно інтенсивні процеси соціалізації.

Необхідно зазначити схожість міркувань з приводу людських факторів, визначених Бойдом (Boyd) (1992): позитивне ставлення педагогічних та психологічних працівників до навчання у закладах, учнів і змін; підвищений інтерес учнів до навчання, активна участь у ньому (який, можна тлумачити одночасно і як результат, і як внесок); норми безперервного критичного дослідження та вдосконалення; бачення або відчуття цілі, що широко сприймається учасниками; право участі в процесі прийняття рішень; колегіальні взаємостосунки між учасниками; позитивні взаємини між учнями, педагогами й адміністраторами; відчуття громади у навчальному закладі. Окремо слід зазначити ще два фактори, які не залежать від колективу закладу – підтримка з боку громади, а також залучення батьків і членів громади в якості партнерів та союзників.

Бойд (Boyd) (1992) підкреслює важливість високого рівня взаємозалежності між фізичними та людськими факторами, багато з яких мають вплив на інші. Бойд та Горд (Boyd and Hord) (1994) поєднали фактори у чотири основні групи, які допомагають створювати контекст, сприятливий щодо змін і вдосконалення: зменшення ізолюваності працівників, підвищення їхнього потенціалу, створення дбайливого й продуктивного оточення, а також покращення якості навчальних програм для учнів.

**Бар'єри**, що перешкоджають розвиткові професійного співробітництва, – це ті численні фактори, які слугують причиною конфліктів або сприяють їм. Адже у партнерів часто різні, нерідко й протилежні бажання, прагнення, установки, характери, манери спілкування, різне самопочуття. У психології конфлікт визначається як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних тенденцій у свідомості окремо взятого індивіда, у міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей, розуміння конфлікту пов'язане з негативними емоційними переживаннями (Р.С. Нємов).

За будь-яким вчинком людини завжди криються певні цілі, бажання, а за конфліктом – зіткнення несумісних бажань партнерів взаємодії, коли задоволення прагнень одного загрожує обмеженням інтересів іншого. Якщо перешкоди на шляху до задоволення різноманітних бажань – витоки, першопричина конфліктів, то «важкий характер», погане самопочуття, настрої, незнання психології людини і дефекти техніки спілкування – їх

каталізатори. Саме вони визначають, як швидко конфлікт виникне, у якій формі й скільки триватиме.

**Інклюзивне навчання – інноваційна освітня технологія**, яка викликає необхідність перегляду з боку працівників навчального закладу своїх світоглядних переконань та поєднання зусиль, про що зазначалося вище. Доречно збагнути: опір нововведенням, які позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені, – поширене явище у нашій країні. Він може поставати як пряма відмова від участі в інноваційній діяльності, імітація активності з одночасною демонстрацією того, що нововведення не дає позитивних результатів тощо. Деякі дослідники, наприклад, вважають, що психологічні бар'єри або, за їх визначеннями, «больові точки», виникають через недооцінку педагогом закономірностей функціонування професійного співтовариства, професійної свідомості та професійних дій працівників закладу. Автори виділяють три базові больові точки: 1) відсутність протидії стереотипам педагогічного співтовариства, що не бажає сприймати філософські, аксіологічні та логіко-психологічні основи нових систем навчання у зв'язку з орієнтованістю на предметність у її технократичному розумінні; 2) відсутність спрямованості на подолання конфліктності установок у професійній свідомості працівників навчального закладу; 3) предметоцентризм, увага до зовнішньої сторони технології, що перешкоджає особистісному усвідомленню своїх педагогічних дій (Н.Є. Гоцуляк, М.В. Камінська).

Розглянемо бар'єри, які найчастіше виникають у педагогічному середовищі (О.С. Скубашевська):

<b>Типи</b>	<b>Основні характеристики</b>	<b>Причини виникнення</b>
1	2	3
Організаційно-психологічні	Активне неприйняття нововведення через невідповідність цінностям особистості в	<ul style="list-style-type: none"> <li>• невідповідність ціннісних орієнтацій особистості та цілей інновацій;</li> </ul>

	суб'єкт-об'єктних відносинах	<ul style="list-style-type: none"> <li>• неправильний розподіл прав і відповідальності;</li> <li>• накладання функції однієї структури на іншу;</li> <li>• невідповідність уявлень про професійно-рольову позицію реальному функціонуванню організації</li> </ul>
Соціально-психологічні	Реакція на наслідки нововведень, обумовлена особистісними й груповими особливостями в суб'єкт-суб'єктних відносинах	<ul style="list-style-type: none"> <li>• відносини між людьми, особистісні й групові особливості;</li> <li>• невідповідність ціннісних орієнтацій;                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• спосіб життя, своєрідність розподілу часу на різні види робіт, смаки;</li> </ul> </li> <li>• відмінності у вчинках та оцінках дій</li> </ul>
Когнітивно-психологічні	Реакція на різні підходи, напрями в аналізі предмета нововведення (в умовах невизначеності)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• розходження в знаннях щодо предмета нововведень;                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• різне розуміння проблеми;</li> </ul> </li> <li>• критичний підхід до ситуації;                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• індивідуально-психологічні властивості людей, пов'язані з сенсорними характеристиками (моторними вміннями)</li> </ul> </li> </ul>

Дослідники зауважують, що величезний розрив між надзвичайними можливостями психічної самореалізації людини як особистості та її ж реальними скромнішими досягненнями, обумовлений цілою системою психологічних бар'єрів. Завжди існує певний ступінь небезпеки переростання окремих бар'єрів у систему, що може призвести до ефекту повного психологічного блокування розвитку особистості (Б.Д. Паригін). Ось чому важливо виробити правильну стратегію поведінки команди професіоналів у ситуаціях прояву різноманітних бар'єрів.

Головний висновок, який зробили зарубіжні дослідники, полягає у тому, що саме завдяки правильній організації діяльності професійного співробітництва всі учасники починають чітко висловлювати відповідальність за успіхи учнів, орієнтуватися на використання інновацій у викладанні, а також виявляти готовність проводити тісну співпрацю з колегами на засадах взаємної підтримки. Таким чином, зібрані факти підтверджують наявність позитивного впливу професійного співробітництва на організацію навчального процесу дітей з особливими потребами в умовах інклюзії. Саме опора на нього дозволяє здійснювати **планування**, адекватне ситуації розмаїття відмінностей, та **реалізацію** навчально-виховного процесу в інклюзивному класі. Досвід навчання дітей в інклюзивних закладах Канади, а також перші кроки у напрямі впровадження інклюзії, які було здійснено в експериментальних загальноосвітніх закладах № 3 (м. Сімферополь), № 95 (м. Львів) у контексті діяльності канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», дають змогу докладно зупинитися в наступних розділах цього посібника на перевірених практикою стратегіях викладання.

## **РОЗДІЛ II.**

### **Планування й організація навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі**

II.1. Концептуальні засади проектування педагогічної діяльності в інклюзивному навчальному закладі.

II.2. Перший етап планування: стратегія аналізу стартового рівня успішності учнів класу.

II.3. Другий етап планування: стратегія визначення моделі організації процесу викладання.



## Планування й організація навчально-виховного процесу в інклюзивному класі

### II.1. Концептуальні засади проектування педагогічної діяльності в інклюзивному навчальному закладі

#### Загальна модель і засади організації навчально-виховного процесу

Брайан Трейсі, автор багатьох книг, зокрема «Психології досягнень», наголошував на тому, що невдале планування – це планування невдачі». Справедливість цього твердження підтверджується численними прикладами низької результативності розпочатої справи, в основу якої покладено заздалегідь невдалий порядок дій, необхідних, аби досягнути мети. **Успішне планування** – це раціонально передбачена послідовність кроків, що веде до позитивного результату. Окрім того, йому властиві функції цілевстановлення, прогнозування, моделювання, програмування. Отже, планування – основна ланка й організаційний початок усього процесу реалізації намічених цілей. Далі слідує безпосередньо **організація** певного виду діяльності, яка передбачає оптимальну концентрацію та розподіл ресурсів для досягнення мети. Разом планування та організація дають змогу скласти уявлення про «ідеальну модель» очікуваного результату, що стає змістом діяльності **проектування** (Т.І. Бутченко).

Нині порівняно мало досліджень щодо того, як учителі уявляють процес проектування педагогічної діяльності, а їх висновки носять здебільшого недостатньо систематизований характер. Водночас дослідники засвідчують наявність концепцій, що спираються на елементи описаних у першому розділі цього посібника педагогічних систем і знайшли своє відображення у сучасній практиці викладання. Так, Ендрюс і Малкахі (Andrews and Mulcahy, 1996, 1999) представили загальну модель навчального процесу (адаптовану з напрацювань Біггса (Biggs), 1987). Вона охоплює три складові: *екологію, процес і продукт* (рис. II.1). Екологічні чинники – особистісні й ситуаційні складові, що існують ще до початку навчальної діяльності. На думку авторів моделі, особистісні чинники – це певний обсяг попередніх знань, навичок і досвіду, здобутих у процесі певної педагогічної підготовки, а також цінностей і переконань, – прямого наслідку життєвих обставин, у яких перебувають педагоги. Особисті чинники так чи інакше зумовлюють їхні підходи до викладання. Дослідження Пратта (Pratt, 1992)

свідчать, що, подібно до інших переконань, погляди на педагогічну діяльність беруть свій початок з інтерпретації особою культурних, соціальних, історичних та особистих реалій; незважаючи на існування цілої низки уявлень про навчання, вони не є взаємовиключними. На думку Бігса (1990) та Гоу і Кембера (Gow and Kember, 1993), концепції навчання, якими у своїй роботі керуються вчителі, можна представити у вигляді діапазону «від нижчого до вищого» рівня. Так, у концепціях нижчого рівня процес викладання прирівнюється до передачі знань із результатом у формі кількісного збільшення їх обсягу. В концепціях вищого порядку викладання – це діяльність, спрямована на досягнення змін на рівні теоретичного мислення та практичної інтерпретації учнями явищ навколишнього світу. Кожна така установка, з одного боку, визначає характер сформованої вчителем палітри методів і критеріїв вибору навчальних задач, а з іншого – впливає на підхід, що лежить в основі ставлення учнів до навчання. Автори одного з останніх досліджень Ендрюс, Гаррісон й Магнуссон (Andrews, Garrison and Magnusson, 1996) зауважують, що педагоги-майстри своєї справи, по-перше, мають концептуальне уявлення про викладання (зокрема, вважають, що воно покликане сформувати в учнів розуміння на тому рівні, який уможливило перенесення набутих знань, умінь і навичок на реальні життєві ситуації); по-друге, є ентузіастами педагогічної праці та власного предмета; по-третє, з повагою ставляться до своїх учнів, турбуються про них.

Рисунок П.1.

**Загальна модель організації навчально-виховного процесу**



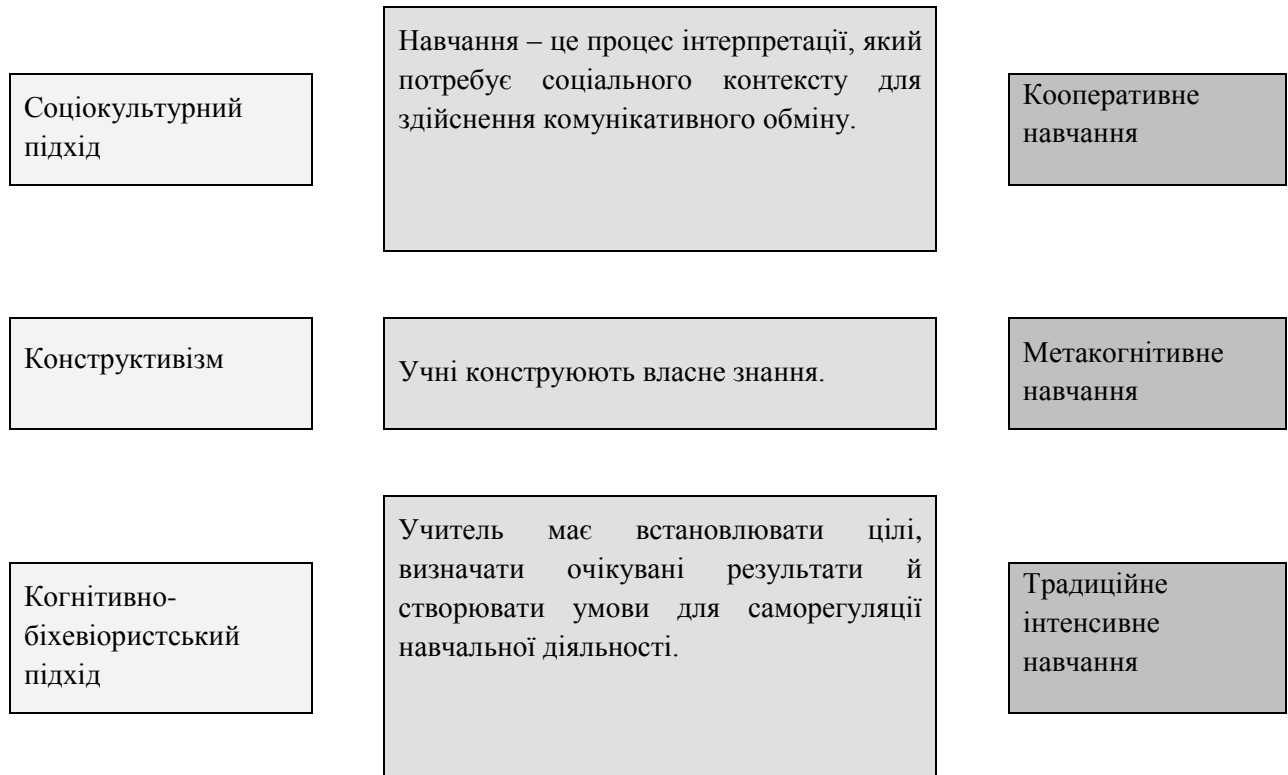
Чинники, пов'язані з особистістю вчителя, відіграють важливу роль у плануванні й реалізації навчання учнів з особливими потребами в інклюзивному класі. Характер планування та подальшого навчання залежить від обсягу попередньої підготовки вчителя, його/її досвіду роботи з такими дітьми, установок і поглядів щодо побудови та впровадження навчального процесу для них, рівня інтересу до предмета, а також від того, наскільки впевнено вчитель підходить до вирішення своїх професійних завдань відносно учнів з особливими потребами. Водночас слід підкреслити, що в контексті інклюзивної освіти найважливіші чинники – ціннісні установки вчителя щодо навчання й викладання. На думку багатьох дослідників, для ефективної роботи цінності педагога мають, по-перше, узгоджуватися з теоретичними й емпіричними принципами навчальної діяльності учнів. По-

друге, цінності ці повинні гармоніювати з методичними підходами, які вчитель використовує, аби послідовно навчати всіх учнів та відстежувати їхні результати для звітності. Наприклад, за теоретичними й емпіричними даними: (1) на кожному уроці дітей треба залучати до змістовних видів діяльності; (2) за своїм характером навчання й викладання повинні бути позитивним; (3) у процесі навчальної діяльності учні мають постійно переживати ситуацію успіху; (4) дедалі більше регулювати власну навчальну діяльність і бути спроможними набувати нових знань, умінь і навичок, заповнюючи прогалини між наявними знаннями та поставленими навчальними цілями; (5) школярам необхідно надавати наочні й зрозумілі приклади та рекомендації; (6) слід створювати умови для набуття ними різноманітного досвіду, який підсилює навчальну діяльність, забезпечувати можливості для практики, спонукати до активного пізнання, надавати більше часу для відповіді; (7) навчальна діяльність має неперервний та динамічний характер, відбувається на різних рівнях і в різному темпі, а тому для неї необхідно створювати гнучкі умови; (8) процеси навчання та мислення піддаються модифікації; (9) крім академічної складової у навчанні також присутня соціальна складова, а тому для нього варто забезпечувати соціальний контекст; (10) навчання – це процес інтерпретації та конструювання нових знань; (11) учитель має встановлювати цілі й задачі, визначати очікувані результати й створювати умови для самостійного регулювання учнями власної навчальної діяльності (див. рис. II.2).

Рисунок П.2.

### Засади організації навчально-виховного процесу

Теоретична/ Емпірична основа	Принципи	Практика викладання
Поступальний розвиток	Учні мають дедалі більше регулювати власну навчальну діяльність, бути спроможними набувати нових знань, умінь і навичок, заповнюючи прогалини між наявними знаннями та поставленими навчальними цілями.	Семинар із читання / розвитку писемного мовлення
Біхевіоризм	Учням необхідно подавати наочні й зрозумілі приклади та рекомендації.	Моделювання
Навчальна транзакція	Слід створювати умови для набуття учнями різноманітного досвіду, який підсилює навчальну діяльність, забезпечувати можливості для практики, спонукати до активного пізнання та надавати більше часу для відповіді.	Навчання «рівний - рівному»
Розвиток когнітивних процесів	Навчальна діяльність має неперервний та динамічний характер, відбувається на різних рівнях і в різному темпі, а тому вимагає гнучких умов.	Скаффолдинг (або метод підтримуючої дії)
Когнітивізм	Процеси навчання й мислення піддаються модифікації та вдосконаленню завдяки формуванню спеціальних стратегій/прийомів.	Навчання вчитися



Ситуаційні чинники стосуються контексту, в якому працює вчитель. Тому на проектування педагогічної діяльності впливатимуть соціокультурні обставини (наприклад, значна частка учнів, для яких мова навчання не є рідною); район (місце розташування) навчального закладу (наприклад, місто або село); положення й стандарти в площині інклюзивної освіти й забезпечення спеціальних освітніх послуг, що діють на рівні окремо взятого шкільного округу; нормативні положення й методичні рекомендації щодо планування й здійснення навчального процесу, які поширюються на всю школу або на певну річну паралель; запроваджені підручники й інші навчально-методичні матеріали; можливість залучати фахівців зі спеціальної освіти й доступ до відповідних послуг; а також фізичне середовище в класі та школі. Більше того, характер планування й методика мають свою специфіку залежно від року навчання та дисципліни, яку викладає вчитель, а також від чинників, переважно пов'язаних зі складом учнівського колективу (тобто, від наповнюваності класів, нерівномірності ступеня академічних здібностей і навичок, від мовних та культурних відмінностей, моделей поведінки, широти та якості фонових знань, мотивації, інтересу до тієї чи іншої теми, соціальних навичок, знань про існування когнітивних і метакогнітивних стратегій, володіння ними та вміння їх застосовувати).

За Ендрюсом і Малкахі (Andrews and Mulcahy, 1996), екологічні (або особистісні й ситуаційні) чинники також безпосередньо позначаються на процесі та продукті навчання (див. рис. II.1). Особистісні й ситуаційні чинники взаємодіють між собою, вони впливають на формування мотивів і вибір стратегій (що відображено в складовій «Комплекс процесу викладання»), а також на ефективність роботи вчителя та продукт викладання. Складова «Комплекс процесу викладання» показує, як учитель сприймає свою навчальну взаємодію з учнями. Залежно від характеру сприйняття цієї взаємодії, він/вона приймає певні рішення для побудови навчального процесу, які, своєю чергою, визначають продукт викладання. Іншими словами, вчитель планує модулі й окремі уроки, добирає методи, встановлює обсяг навантаження, підбирає методики оцінювання, управління учнівським колективом та сприяння академічному й соціальному розвитку учнів.

### Комплексна структура процесу викладання

Спираючись на теорію Біггса (Biggs, 1987) про підходи учнів до навчання, Ендрюс і Малкахі (Andrews and Mulcahy, 1996) висловлюють думку, що вчителі на практиці можуть застосовувати паралельні підходи до викладання із властивими кожному з них мотивами й стратегіями. Звідси висунуто припущення про існування трьох базових підходів (поверхового, орієнтованого на досягнення, а також глибинного), відповідно до яких педагоги планують і впроваджують навчальний процес (див. рис. II.3). Але, незважаючи на поєднання різноманітних мотивів і стратегій, як правило, вчителі зорієнтовані в певному напрямі й застосовують ті навчальні стратегії, які узгоджуються з їх домінуючими мотивами.

Рисунок П.3.

### Підходи до викладання

Підхід	Мотивація	Акцент у виборі стратегій
<b>Поверховий (Surface)</b>	<b>Зовнішня</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Освіта – засіб для досягнення мети (наприклад, працевлаштування).</li> <li>• Мета викладання – озброїти учнів знаннями для складання тесту або екзамену та уникнення провалу.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вивчення окремих складових матеріалу.</li> <li>• Засвоєння учнями основ.</li> <li>• Механічне заучування / запам'ятовування.</li> <li>• Структурований навчальний досвід, пов'язаний зі змістом навчальної програми.</li> </ul>
<b>Орієнтований на досягнення (Achieving)</b>	<b>Академічні показники</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Допомога учням отримати високу оцінку.</li> <li>• Забезпечення високої якості викладання.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Допомога учням в організації власної навчальної діяльності.</li> <li>• Уміння вчитися (планування, контроль проміжних результатів, перегляд, набуття нових знань, умінь і навичок).</li> <li>• Добре побудовані уроки.</li> </ul>
<b>Глибинний (Deep)</b>	<b>Внутрішня</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Викладання – цікава й захоплива справа, яка вимагає великої віддачі від учителя.</li> <li>• Учитель створює умови для формування значимих знань, умінь і навичок, для розвитку критичного мислення учнів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Допомога учням якомога повніше зрозуміти матеріал.</li> <li>• Інтеграція та розширення інформації.</li> <li>• Виділення часу для обговорення й вирішення проблем.</li> </ul>

### Підходи до викладання

У поверховому підході із властивою йому зовнішньою мотивацією мета викладання полягає переважно в передачі знань, причому наголошується на кількісному збільшенні знань з певного предмета. У межах цього підходу вчитель застосовує такі стратегії, як вибір навчального змісту, що його мають засвоїти діти; роз'яснення базових понять і навичок, представлення інформації так, аби в процесі інтенсивної практики та механічного заучування учні навчилися її відтворювати. В основі підходу, орієнтованого на досягнення, лежить мотивація високих показників навчання. Він



передбачає організацію роботи учнів з матеріалом до повного засвоєння та втілення попередньо визначених академічних і соціальних стандартів. Для цього підходу характерні такі стратегії. По-перше, це представлення добре організованого матеріалу. І, по-друге, допомога учням планувати власну навчальну діяльність, відстежувати й аналізувати її проміжні результати; для цього дітей навчають спеціальних прийомів діяльності, які можна коригувати шляхом інтенсивної практики під керівництвом учителя та формування стратегій. *Глибинний підхід* відрізняється внутрішньою мотивацією. Передусім він спрямований на організацію конструювання знань, спонукає учнів до набуття значимих знань, умінь, навичок, до розвитку критичного мислення. Відповідно, педагогічні стратегії покликані сприяти формуванню в учнів максимального розуміння явищ і понять, що вивчаються, допомагати інтегрувати й розширювати інформацію, розвивати навички самостійного та спільного прийняття рішень, розв'язання проблем. Залежно від особистісних і ситуаційних чинників учитель може керуватися будь-яким чи всіма наведеними мотивами.

За підсумками двох наукових досліджень з цього питання Ендрюс і Малкахі (Andrews and Mulcahy, 1999) роблять такі висновки. Зазвичай у педагогів домінує зовнішня мотивація, а також мотивація високих академічних показників (комбінація поверхового підходу та підходу, орієнтованого на досягнення) або внутрішня мотивація у поєднанні з прагненням втілювати високі академічні стандарти (комбінація глибинного й орієнтованого на досягнення підходів). Вони й визначають характер їхнього бачення процесу викладання. Отже, на діяльність учителя можуть одночасно впливати мотиви різних типів: з одного боку – прагнення залучати учнів до значимого навчання, а з іншого – допомагати їм отримувати високі оцінки; або з одного боку – намагання формувати в них знання з предмета й базові навички, а з іншого – досягати також високого рівня успішності. Ці дані підтверджують думку про те, що, як правило, вчитель зорієнтований в одному напрямі і що його/її підхід до організації навчання складається під впливом особистісних (наприклад, тривалість і тип педагогічного стажу) та ситуаційних (ступінь навчального закладу, характеристики учнівського контингенту) чинників.

Отже, все вищезазначене дає змогу дійти висновку про те, що проектування педагогічної діяльності залежить від загального та професійного досвіду вчителя; від ситуації, в якій він/вона провадить свою діяльність; від того, в чому він/вона вбачає сенс своєї роботи; а також від

академічних та соціальних потреб учнів. Результати наукових і практичних досліджень переконливо доводять, що вчителю необхідно застосовувати різні підходи до організації навчання в інклюзивному класі. Тому ми рекомендуємо одночасно й по чергово застосовувати підходи й стратегії різного типу: передавати знання; формувати знання та базові навички з предметів; спонукати дітей до повного їх засвоєння; створювати умови для набуття значимих знань, умінь і навичок; розвивати навички критичного мислення; використовувати пояснення й підказки, але згодом зменшувати їх, допомагаючи учням самим вийти на вищий рівень розуміння понять; забезпечувати підтримку дітям з різноманітними навчальними потребами; намагатися охопити навчальною програмою всіх учнів, тобто давати кожному з них можливість опановувати один і той самий зміст предметів на своєму рівні (див. статтю про ключові чинники планування навчального процесу, враховуючи особливості всіх учнів в інклюзивному класі, вміщену в черговій вставці «Професійний портрет»).

Вставка II.1

**Професійний портрет**  
**КЛЮЧОВІ ЧИННИКИ ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**  
**ДЛЯ ВСІХ УЧНІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

*Сандра Данфілд (Sandra Dunfield) – учитель початкової школи, яка наразі працює в б інклюзивному класі. Вона та її чоловік Вейн мають двох чудових дочок – Кері та Емі. Нещодавно Сандра здобула ступінь магістра педагогіки. Маючи за плечима тривалий досвід роботи в шкільному окрузі міста Калгарі, вона прагне й надалі зростати й змінюватися разом зі своїми учнями.*

Напевно, мало яке питання педагогічної галузі ставало приводом для таких палких дебатів, як інклюзія. Для мене та численних моїх колег головна проблема полягає не в тому, чи потрібно впроваджувати інклюзивну освіту, а в тому, як навчати дітей таким чином, щоб усі вони були успішними. І хоча ми завжди прагнемо організовувати навчальний процес на належному рівні, відповідно до потреб учнівського колективу, часто ми точно не знаємо, як навчати таких дітей. Це непросте завдання змушує нас переглянути свою викладацьку практику.

Одне чітко зрозуміло. Аби назвати клас інклюзивним, мало помістити дітей до нього й створити середовище поваги. Необхідно також застосовувати методи викладання, що дають змогу враховувати їхні індивідуальні відмінності. Безумовно, інклюзія – це не просто фізичне

перебування дитини в звичайному класі, а повна реструктуризація роботи з учнівським колективом, покликана забезпечувати унікальні потреби кожної дитини, в тому числі дитини з обмеженими можливостями.

У наших класах часто можна побачити дітей, для яких англійська є другою мовою, «обдарованих» дітей, дітей з обмеженими можливостями, а також дітей, які живуть у злиднях і тому їх зазвичай зараховують до групи ризику. Як педагог початкової школи, я впевнена, що в інклюзивному навчанні важливо застосовувати методи, ефективні для всіх учнів, зокрема: розвиток відчуття громади в дитячому колективі, формування соціальних навичок, навчання в співпраці, а також гнучкі методики об'єднання дітей у групи, що створює умови для диференційованого навчання.

### **Розвиток соціальних стосунків**

Учнівські колективи стають дедалі різноманітнішими. Тому важливо дати кожній дитині відчуття, що її приймають. Коли вчитель упроваджує принципи взаємної поваги, прийняття індивідуальних відмінностей, подає особистий приклад їх дотримання, то тим самим створює ефективну навчальну атмосферу. Зусилля, спрямовані на розвиток відчуття громади в класі, де кожна дитина є бажаною частиною цілого, забезпечують основу для інклюзії. Така позиція співзвучна з поглядами багатьох педагогів масової школи, які вважають, що турбота й сприятлива атмосфера мають важливе значення для навчання.

У питаннях стосунків, як і в будь-якому іншому напрямі навчання й виховання, між дітьми загалом набагато більше спільного, ніж відмінного. Ми повністю погоджуємося з тим, що стосунки між учителем й учнями, побудовані на принципах турботи, – важлива складова ефективного навчального процесу. Адже, в певному розумінні, якість викладання безпосередньо залежить від контексту, відносин і спільного досвіду, який ми створюємо на уроці. Отже, для успішного засвоєння знань, умінь і навичок необхідно налагоджувати атмосферу взаємної довіри й поваги між учителем та учнями. Але це не просто чергове завдання вчителя, адже без таких довірчих взаємин з дітьми ми дуже обмежені у виборі способів взаємодії з ними.

Розвивати позитивну атмосферу й формувати відчуття громади в класі можна шляхом змістовного діалогу з учнями. Такий діалог – один із корисних інструментів поглиблення взаємної довіри. Отже, якщо в своєму плані роботи з учнівським колективом ви виділяєте певний час для того, щоб діти могли розповісти про цікаві події, які з ними сталися, поділитися

особистими враженнями, або проводите збори класу для розв'язання поточних питань, то це не лише сприяє налагодженню позитивних стосунків між дітьми з обмеженими можливостями та без них, а й допомагає кожному виробити навички вирішення проблем. У процесі дискусій, де вони мають змогу не лише говорити, а й слухати одне одного, учні вчаться краще розуміти позицію іншої людини. Залучення до спільної розмови, можливість послухати історію або думку товариша і, коли дійде черга, висловити свою власну, створюють прекрасні умови для налагодження соціальної взаємодії. Часто таке обговорення на уроці допомагає учням зрозуміти, які моделі поведінки є прийнятними, а які ні.

Безумовно, соціальні контакти в класі відіграють важливу роль у формуванні позитивних моделей поведінки, але для вироблення навичок спілкування з ровесниками їх буває недостатньо. Тому дітей необхідно спеціально навчати, як взаємодіяти та працювати разом з однокласниками; такі методики можуть з користю застосовувати вчителі та інші учні (Ендрюс (Andrews), 1996). З вашого боку це стане ще одним внеском в успішну реалізацію інклюзивної моделі. Наприклад, вивчення ефективних прийомів спілкування, зокрема активного слухання та «я-висловлювань», часто дає змогу вчителям та учням обговорювати питання, які їх непокоять. Крім того, воно допомагає дітям навчитися врегульовувати конфліктні ситуації в нейтральній манері, без протистояння. У школах існує практика проведення спеціальних заходів із формування соціальних навичок. Вони орієнтовані на всіх дітей, і кожен учасник дізнається, як потрібно діяти, щоб успішно працювати й навчатися спільно з іншими. Адже ми добре пам'ятаємо, що саме в процесі спілкування діти дізнаються про те, що важливе й прийнятне у суспільстві, яка поведінка доречна в тій чи іншій ситуації. А відтак, налагодження у дитячому колективі міжособистісних відносин, побудованих на принципах турботи та взаємної поваги, – один із головних завдань учителя в інклюзивному класі.

### **Реалізація методу диференційованого навчання**

Будучи відданими своєму покликанню й прагнучи добре навчати всіх дітей у розмаїтому учнівському колективі, ми, тим не менше, мусимо визнати, що цей шлях викликає деяку невпевненість. У різнорівневому класі не всі діти можуть однаково сприймати матеріал та методику роботи вчителя. Це вже саме по собі значно ускладнює становище педагога. Адже легко застосувати певну методику, щоб пояснити учням те чи інше поняття, і набагато важче визначити, якої підтримки потребують окремі діти, котрим

складно його опанувати.

Тому вчителю необхідно володіти методами викладання, які дають змогу враховувати відмінності в способах навчання індивідуальних учнів. Крім того, можна з певністю припустити, що їх впровадження вимагатиме певних змін у загальній організації навчального процесу. Відтак, важливо те, як педагог будує діяльність учнів. Для роботи в різнорівневому класі деякі вчителі починають застосовувати гнучкі методики об'єднання дітей у групи. Скажімо, на початку уроку вчителю варто попрацювати з усім класом та ознайомити дітей із деякими поняттями навчальної теми, а потім продовжити вивчати решту понять у групах з однаковим рівнем підготовленості учасників. В одних випадках ефективні фронтальні форми, тоді як в інших доцільніше об'єднувати дітей у малі групи. Таким чином, гнучкі методики ділення класу на групи – одна з передумов диференційованого навчання.

Аби забезпечувати належне навчання учнів у різнорівневому класі, необхідно використовувати широкий діапазон методів. Так, дітям з труднощами навчання або з недостатнім обсягом попередніх знань корисно докладно пояснювати тему, наводити численні приклади й давати чимало однотипних завдань для відпрацювання нового матеріалу. З іншого боку, в класі є учні, які попередньо мали змогу набути численних і різноманітних досвідів або добре знайомі з темою уроку. Вони навчаються краще, коли вчитель дає їм можливість самим відкривати нові знання, конструювати їх (Кінг-Сіарс (King-Sears), 1997). Тому очевидно, що для ефективної роботи в інклюзивному класі педагог має володіти багатю палітрою навчальних методів. Адже схильність проводити уроки за одним-єдиним шаблоном і щоразу об'єднувати дітей у групи за тією самою методикою значно зменшує мобільність учителя та звужує коло варіантів для учнів. Тому можна стверджувати, що, прагнучи забезпечувати індивідуальні потреби у розмаїтому учнівському колективі, учитель має адаптувати всі аспекти навчального процесу та варіювати свою практику викладання у відповідь на ці потреби.

Одна з перешкод для впровадження інклюзивної освіти – ретельне дотримання вузького підходу до визначення природи навчання. Адже в такому випадку деяких дітей просто позбавляють можливості набувати нових знань, умінь і навичок у той спосіб, який їм найбільше підходить. Для деяких дітей в інклюзивному класі поняття навчання має дещо інший зміст. У цьому зв'язку можна рекомендувати альтернативний підхід до роботи з дітьми, які мають обмежені можливості. Він полягає в тому, що вчитель організовує

навчання на основі вироблення стратегій або прийомів діяльності, що складаються з чіткої низки послідовних кроків: спочатку пояснює ту чи іншу стратегію, а потім дає змогу відпрацювати її на практиці. Такий підхід до навчання допомагає зменшити обсяг супроводу, необхідного дитині на уроці. В ньому акцент робиться на розвиток спроможності учня до набуття нових знань. Це завдання вирішується через формування когнітивних стратегій (умінь учитися), які згодом він або вона зможе перенести на інші предметні галузі.

В інклюзивному навчанні має існувати комплекс заходів для врахування широкого діапазону учнівських відмінностей. Тому методики, які сприяють налагодженню соціальних стосунків та уможливають диференціацію навчання, не просто близькі для мене. Вони також дають неабиякий практичний ефект у роботі з інклюзивним класом в умовах масової школи. Гадаю, що більшість учителів погодиться з твердженням Ейреса (Ayers, 1993): «Викладання потребує широких знань, підготовки, майстерності, аналізу й розуміння. Крім того, велике значення має особистість педагога, – вдумливої та небайдужої людини, що перебуває в центрі цього процесу». Розмірковуючи про роботу вчителя в інклюзивному класі, також доречно згадати слова індійського філософа Кришнамурті: «Звичайно, освіта позбавлена будь-якого сенсу, коли вона не допомагає зрозуміти безкінечну широчінь життя з усіма його нюансами, з його надзвичайною красою, з його печалями та радощами» (Кришнамурті, 1964).

#### **Використана література:**

Andrews, J. (1996). *Teaching students with diverse needs: Elementary classrooms*. Scarborough, ON: Nelson Canada.

Ayres, W. (1993). *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press.

King-Sears, M.E. (1997). Best academic practices for inclusive classrooms. *Focus on Exceptional Children*. 28(7).

Krishnamurti, J. (1964). *Think on these things*. New York: Harper & Row.

На основі зарубіжного досвіду, роботи вітчизняних експериментальних навчальних закладів із впровадження інклюзивного навчання розроблено *орієнтовну послідовність дій консультативно-педагогічної групи закладу* (працівники, дотичні до організації інклюзії в навчальному закладі; батьки), перший етап якої розпочинається зі звернення батьків дитини з особливими потребами до школи. Такий порядок може бути оформлений як методичні рекомендації педагогічному колективу, сприяє чіткій організації роботи.

## Пам'ятка

### Послідовність дій консультативно-педагогічної групи з підтримки інклюзії

- **Знайомство з документами**, що супроводжують дитину під час її зарахування до навчального закладу, їх реєстрація (надаються батьками чи особами, які заміщують їх; приймаються керівництвом навчального закладу);
- Зустріч з дитиною відповідно до **програми її ознайомлення з навчальним закладом** (розробляється працівниками школи), що передбачає організацію попередньої бесіди потенційного вчителя (інших працівників школи) та батьків з приводу уподобань і пріоритетів дитини (додаток 2), створення відповідних умов зустрічі дитини, здійснення екскурсії для знайомства її з приміщенням школи, традиціями, розкладом, а також для знайомства з учнями класу, якщо вони є на час зарахування дитини до навчального закладу (додаток 3) тощо;
- Створення **консультативно-педагогічної групи** (працівники, дотичні до організації інклюзії у навчальному закладі; батьки), зустріч групи (із залученням фахівців спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів, установ медичного профілю тощо у разі виникнення такої необхідності вже на даному етапі) для вирішення питань організації оцінювання психофізичного стану розвитку дитини;
- Здійснення **оцінювання** психофізичного стану розвитку дитини кожним із визначених фахівців та фіксація отриманих даних у бланках за усталеною формою відповідно до їх кваліфікації для репрезентації результатів оцінювання на першому засіданні консультативно-педагогічної групи;
- Організація першого засідання (початок навчального року) консультативно-педагогічної групи для створення **індивідуального навчального плану** (додаток 1), на якому відбувається перегляд результатів оцінювання й даних про психофізичний розвиток дитини (висновки кожного з членів групи, а також представників ПМПК у разі необхідності); визначення й погодження аспектів навчання, що потребують спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного довір'я, створення особливого графіка навчального навантаження тощо; визначення довгострокової цілі та короткострокових завдань, критеріїв оцінювання, планів роботи для кожного попередньо погодженого аспекту; визначення й погодження необхідних супровідних послуг (зокрема, інтегрованих із

залученням фахівців спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів, установ медичного профілю тощо); призначення та погодження дати наступної зустрічі (обов'язкові наступні зустрічі з попереднім оцінюванням: кінець першого семестру, кінець навчального року, можливі й проміжні зустрічі, якщо це необхідно);

- **Визначення членами консультаційно-педагогічної групи можливостей навчального закладу** щодо організації необхідних супровідних послуг з адаптації внутрішнього й зовнішнього середовища (архітектура, обладнання, транспортування тощо); забезпечення навчально-методичними й технічними матеріалами; проведення розвивальних і додаткових занять (логопедом, психологом, іншими фахівцями та за підтримки батьків) за рахунок ресурсів закладу; здійснення обміну досвідом;

- **Визначення членами консультаційно-педагогічної групи необхідності залучення ресурсів та фахівців зовні** для забезпечення супровідних послуг (послуг, що вимагають відповідного середовища, наприклад, заняття з використанням спеціальної апаратури, обладнання тощо); організація співпраці (навчального закладу з іншими інституціями): звернення до органів управління освітою, ресурсних консультативних служб (у т.ч. ПМПК) щодо сприяння в організації співпраці зі спеціальними навчальними закладами певного профілю – для дітей з порушеннями зору, слуху тощо; навчально-реабілітаційними центрами, медичними установами, які можуть забезпечити необхідні супровідні послуги; укладання угод з відповідними закладами (формування об'єднань навчальних закладів, що підтримують інклюзію, та спеціальних, які активно співпрацюють, використовуючи персонал і ресурси, спільно проводячи заходи тощо);

- **Визначення шляхів узгодження супровідних послуг** (розвивальних, додаткових занять) і загального навчально-виховного процесу (зміни у розкладі, навчальному плані, визначення місця проведення: на базі основного закладу, в умовах інших інституцій);

- **Здійснення моніторингу** шляхом самооцінювання (рефлексії) ступеня зростання показників інклюзії у навчальному закладі з опорою на „Індекс інклюзії” (усі учасники навчально-виховного процесу та батьки).



## ***II.2. Перший етап планування: стратегія аналізу стартового рівня успішності учнів класу***

### ***Притча про Лісову школу***

*Давно це було. Кажуть, гарна була школа. Приміщення, програма відмінна... От тільки тварини вчилися погано. Наприклад, качка не могла навчитися лазити по деревах.*

*- Я хочу плавати! – кричала вона.*

*- Навчися спочатку по деревах лазити! – говорили їй учителі й ставили одиницю з цього предмета.*

*З мавпою все було навпаки: вона любила лазити по деревах, але їй вчили плавання!*

*- Я краще буду лазити по деревах, – просила вона.*

*- Навчися спочатку плавати! – наполягали вчителі.*

*Жаби прекрасно вміли пірнати, але їх навчали літати. І ставили їм одиниці за погані здібності. Горобці вміли прекрасно літати, але їх учили пірнати. Вони захлиналися під водою, а потім теж одержували одиниці за погані здібності. Однак найбільше дісталось бідним черепахам. Після численних спроб тестування їхніх здібностей у них виявили затримку психічного розвитку. Їх навчали в спеціальному класі ... Чи були тварини насправді нездібними?*

*(З Інтернет ресурсу).*

На початку планування важливо якомога більше дізнатися про склад учнівського колективу (див. рис. II.4). Нині ми звикаємо до того, що в одному класі навчаються діти, які походять з різних культурних і мовних груп, суттєво відрізняються за рівнем розвитку пізнавальної й соціальної сфери, навичок поведінки, рівнем академічної успішності. Як показано на рис. II.4, серед учнів можуть бути діти, які недостатньо володіють мовою навчання і потребують відповідної допомоги, мають затримку розвитку, проблеми з регулюванням уваги й активності, труднощі в обробленні інформації, або діти, чия поведінка значною мірою не відповідає прийнятним соціальним чи культурним нормам. Зазвичай, у такому класі також навчаються діти із середнім рівнем академічної успішності й соціального розвитку та учні, які значно випереджають решту у вивченні мови й математики та виявляють особливі таланти в різноманітних галузях. Тому, розпочинаючи планувати навчальний процес, учитель має відповісти на

кілька запитань (див. рис. П.5). Наприклад: з чого почати; який матеріал запропонувати учням на уроці; як викладати його; що мають робити учні; як побудувати урок для розмаїтого учнівського колективу; а також як оцінити правильність й ефективність своєї практики. Розглянемо кожне з цих запитань і з'ясуємо, як відповісти на них у практичній діяльності.

### **З чого почати?**

Перед початком планування вчитель має виконати певну підготовчу роботу. Йому необхідно докладно проаналізувати свій підхід до викладання та скласти зріз учнівських потреб. Варто продумати, як залучати дітей до значимої навчальної діяльності на кожному уроці; створювати умови для набуття успішного навчального досвіду; спонукати дітей усвідомлювати власну роль у навчанні; структурувати й спрямовувати їхню діяльність; пробуджувати інтерес до змісту предмета, надавати достатньо часу для відповіді, а також як приділяти увагу не лише академічному, а й соціальному розвитку вихованців. Для вивчення загальних учнівських потреб, на підготовчому етапі рекомендується ознайомитися з даними про учнів, побесідувати з їхніми батьками та педагогами, які навчали цих дітей раніше. Повернімося до рис. П.4. З нього видно, що в класі є учні з обмеженими навчальними можливостями, затримкою психічного розвитку, проблемами поведінки й концентрації уваги, труднощами спілкування, а також діти із середнім рівнем навичок грамотності та вище середнього. Виходячи зі своїх загальних знань і досвіду, вчитель розуміє, що необхідно дібрати методи й форми роботи, враховуючи їхні індивідуальні потреби. Таким чином, дітям з обмеженими можливостями навчання необхідно допомогти усвідомлювати, виділяти й інтерпретувати (сприймати) інформацію; організувати й запам'ятовувати її; розвивати усне мовлення, навички розпізнавання слів, розуміння прочитаного та /або навички писемного мовлення. Для дітей із затримкою психічного розвитку слід створювати низку послідовних навчальних завдань з набуття досвіду із поступовим зростанням їхньої складності відповідно до опанування потрібних навичок. При цьому їхньою навчальною діяльністю потрібно управляти, зокрема за допомогою фізичного впливу, вербальних і наочних підказок. Крім того, для таких учнів потрібно забезпечувати систематичні, функціональні навчальні досвіди, які також сприяють розширенню їхнього кругозору. Дітям з проблемами уваги й поведінки необхідно допомагати розвивати навички самоконтролю; контролювати рівень своєї концентрації й уваги; навчати їх прийомів організації своєї діяльності та управління часом; формувати прийоми

контролю власної поведінки, щоб зменшити кількість випадків відреагування (англ. «acting out» – психоаналітичний термін, який позначає зовнішнє вираження підсвідомих психологічних процесів), тривожності, соціальної самоізоляції та/або депресії. Аби допомогти дітям з труднощами спілкування навчитись усно виражати свої думки, варто застосовувати такі форми роботи, які спонукають їх до розмови одне з одним та з їхніми ровесниками. Для учнів, які володіють навичками читання й письма на середньому рівні або випереджають своїх однолітків, корисно застосовувати методи проблемно-орієнтованого навчання, заохочувати до більшої самостійності, створювати умови для розвитку критичного й творчого мислення. Крім того, вчителеві необхідно систематично працювати над формуванням соціальних навичок усіх дітей і, за можливості, поєднувати це з академічним навчанням.

Рисунок П.4.

### Розмаїтий учнівський колектив

Загальні характеристики класу
<ul style="list-style-type: none"><li>• 33 учні.</li><li>• 8 учнів потребують допомоги в розвитку мовлення.</li><li>• 2 учнів із затримкою психічного розвитку.</li><li>• 2 учнів відчують труднощі в опануванні навичок читання.</li><li>• 2 учнів із синдромом дефіциту уваги.</li><li>• 2 учнів із важкими обмеженими можливостями навчання.</li><li>• Комплексні проблеми поведінки.</li><li>• 15 учнів із «середнім» рівнем підготовленості.</li><li>• 1 учень випереджає ровесників у навчанні читання й письма.</li></ul>

Рисунок П.5.

### Етапи планування

<ol style="list-style-type: none"><li>1) З чого почати?</li><li>2) Який матеріал викладати?</li><li>3) Як викладати?</li><li>4) Що мають робити учні?</li><li>5) Як працювати з дітьми з особливими потребами (з розмаїтим учнівським колективом)?</li><li>6) Як визначити правильність своєї практики?</li></ol>
---

### Що і як викладати?

Досвід навчання у інклюзивному середовищі свідчить про те, що специфічні складові змісту навчання необхідно визначати на основі освітнього стандарту із подальшою адаптацією його вимог відповідно до учнівських потреб. Встановлені на рівні такого документа цілі й задачі для кожного року навчання й індивідуальних предметних напрямів дають змогу визначити зміст уроків та методика їх проведення. Тож розроблення детальнішого плану навчання слід починати з вивчення вимог освітнього стандарту. Представлена в цьому розділі методика планування ґрунтується на тих самих принципах, що закладені в усіх відповідних документах (стандарті, програмах). Далі докладно розглянуто процес планування. Він охоплює чотири рівні: (1) закладену в документах *концептуальну систему* понять і вимог для того чи іншого предмета, які при перенесенні на практику навчання трансформуються в *широкі навчальні цілі*, придатні для всіх учнів інклюзивного класу; (2) визначення *стартових рівнів успішності*; (3)

встановлення *очікуваних результатів навчання*; (4) *планування уроків за методом диференційованого навчання*, що дає змогу враховувати різноманітні учнівські потреби й здібності окремих членів учнівського колективу (див. рис.ІІ.6).

Рисунок ІІ.6.

**Концептуальна система понять і вимог для організації навчання**



## Акомодації (адаптації) / Модифікації

Визначення та врахування індивідуальних відмінностей в плані розвитку й рівня підготовленості

Відправна точка для планування – ключові навчальні поняття, які вчитель виокремлює з освітнього стандарту. В подальшому вимоги щодо рівня володіння цими поняттями слугують критерієм для оцінки набутих учнями знань, умінь і навичок та для формулювання очікуваних результатів навчання, придатних для всіх учнів. Нижче в тексті подано низку прикладів, які можна з успіхом застосувати для будь-якого предмета незалежно від рівня підготовленості школярів. Для перенесення широких вимог освітнього стандарту на повсякденну практику навчання необхідно добре вивчити учнівські потреби та правильно оцінити забезпеченість школи кадровими й матеріальними ресурсами. Після визначення широких навчальних цілей відповідно до освітнього стандарту вчитель може приступати до реалізації інтерактивного процесу навчання та оцінювання.

Визначення стартового рівня успішності закладає основу для подальшого засвоєння знань, дає можливість у майбутньому оцінити ефективність обраної програми й методики навчання. Ці показники також допомагають з'ясувати, наскільки учні просунулися у вивченні матеріалу, передбаченого освітнім стандартом. Нижче докладніше розглянемо методики для збирання й оцінки даних щодо стартового рівня успішності. Інформація про рівень попередньої підготовки учнів дає змогу виявити їхні сильні й слабкі сторони. Після цього можна формулювати окремі завдання з вивчення змісту предмета, будувати й реалізовувати навчальний процес.

На етапі планування вчитель, по суті, визначає, «як» і «коли» вивчати ті чи інші складові змісту. Очікувані результати навчання встановлюються на весь рік й інтегруються в поточну роботу як поняття чи елементи знань, які, відповідно до освітнього стандарту, мають опанувати діти.

Диференціація навчання – це, передусім, можливість для учнів взаємодіяти зі змістом курикулуму в різноманітний спосіб; отримувати значимий навчальний досвід з тим, щоб на практиці відпрацювати прийоми навчальної діяльності; демонструвати набуті знання, вміння й навички за допомогою різних засобів. Цей підхід має під собою солідну теоретичну основу й передбачає організацію навчання навколо ключових понять. У диференційованому навчанні важливе місце належить неперервному

оцінюванню рівня підготовленості учнів та їхнього прогресу в опануванні предмета. Воно також передбачає гнучке об'єднання учнів у групи, зокрема, використання фронтальної, групової та індивідуальної роботи. Описані далі методики відображають головні принципи цього підходу.

### **Як навчати?**

Загалом, відповідь на це запитання залежить від рівня теоретичної підготовки й досвіду вчителя, а також від учнівських потреб, широких цілей та специфічних навчальних задач, сформульованих на основі освітнього стандарту. На погляд дослідників, у навчанні дітей з особливими потребами та без них ефективні – три підходи: (1) традиційне інтенсивне навчання; (2) вироблення когнітивних стратегій або «навчання вчитися»; (3) кооперативне навчання.

### **Як організувати роботу учнів на уроці, враховуючи індивідуальні особливості в розмаїтому учнівському колективі?**

Учні інклюзивного класу мають отримувати значимі знання від педагогів і своїх ровесників; працювати над завданнями, які для них самих та їхніх товаришів – цікаві й змістовні; брати участь у спільних справах, що сприяють перетворенню дитячого колективу на спільноту, яка навчається. «Звертайте їхню увагу на унікальність кожного та на відмінності в оточенні товаришів, допомагайте помічати потреби інших, створюйте умови для того, аби вони вчилися допомагати одне одному, конструювати знання, вирішувати проблеми, створювати проекти, жити й працювати разом у школі та поза її межами» (Ендрюс (Andrews), 1996, с. 4). Учням необхідно давати завдання відповідно до їхнього рівня підготовленості, спонукати застосовувати наявні знання й уміння в різноманітних ситуаціях і контекстах, розвивати віру в свої сили та відповідальність за власне навчання.

Працюючи в розмаїтому учнівському колективі, учитель покликаний застосовувати гнучкі й творчі підходи до викладання, планувати й проводити уроки так, щоб вони були насиченими й багатограними, давали змогу варіювати форми роботи (наприклад, фронтальну, групову або роботу над індивідуальними проектами), а також інші методики, «які сприяють ефективному навчанню в процесі активної міжособистісної взаємодії дітей» (Ендрюс (Andrews), 1996, с. 4). Педагогові також необхідно дати дітям відчуття, що їх люблять і поважають, що їх радо вітають і цінують як частину учнівського колективу. Це вимагає наявності в учителя певних особистісних якостей, зокрема: «кмітливості, справедливості, терпіння, турботи,

вдумливості, відкритості до співпраці, допитливості, винахідливості, бажання навчатися, зростати й змінюватися заради самого себе й своїх учнів» (Ендрюс, 1996, с. 9).

### **Як оцінити правильність та ефективність своєї практики?**

Учителеві значно легше об'єктивно оцінювати свою роботу, коли його/її професійні цінності узгоджуються з теорією навчання й викладання та відповідними емпіричними даними; коли в організації та впровадженні навчального процесу він керується цілями освітнього стандарту та враховує різноманітні учнівські потреби. Щоб отримати точне уявлення про ефективність власної практики щодо планування й реалізації навчання, педагогу необхідно послідовно й систематично оцінювати навчальні досягнення учнів.



### ***II.3. Другий етап планування: стратегія визначення моделі організації процесу викладання***

Окреслена в цьому параграфі послідовність дій з планування й безпосереднього викладання – частина загальної моделі, орієнтованої на забезпечення різноманітних особливих потреб учнів в інклюзивному класі (див. рис. II.6). Базова ідея цієї моделі полягає в тому, що кожна дитина здатна навчатися; в класі завжди є індивідуальні відмінності; учні мають працювати в гнучкому навчальному середовищі, за гнучкою програмою та гнучкою методикою. Важливо, щоб *усі* вони були зорієнтовані на однакові навчальні результати, проте *рівень* досягнення цих результатів та їх *порівняна вага* для кожного учня варіюється відповідно до його/її потреб. Модель, що презентується, – достатньо гнучка та враховує реалії педагогічної діяльності з тими високими вимогами, які суспільство нині покладає на вчителя. Представлені в цьому розділі педагогічні підходи дають змогу створювати справедливі умови для дітей і згуртовувати їх у процесі навчальної діяльності. Принцип підзвітності за учнівські досягнення реалізується за допомогою автентичного оцінювання. Воно здійснюється на основі навчальної програми і є обов'язковою складовою навчального процесу, яку вчитель інтегрує в процесі планування. Автентичне оцінювання (спрямоване на оцінку учнівських здібностей у «реальному житті» (real life skills), тобто у ситуаціях, коли учням необхідно використати набуті вміння та навички) допомагає визначати поточний рівень знань, умінь і навичок, відстежувати прогрес учнів у засвоєнні змісту предметів упродовж навчального року. І наостанок, у моделі підкреслюється інтерактивний взаємозв'язок оцінювання та навчання, який дає змогу надалі добирати оптимальний зміст і методику та забезпечувати належні умови для дітей з особливими потребами.

### Аналіз освітнього стандарту

Для планування навчального процесу в інклюзивному класі вчителю рекомендується спиратися на концептуальну систему, закладену в освітньому стандарті та передбачену відповідними вимогами до рівня знань, умінь і навичок школярів. На початковому етапі вона є основою для попереднього оцінювання та навчання в класі, де є діти з особливими освітніми потребами.

Такі системи понять передбачають єдину структуру для навчання в класі для *всіх* учнів та з *усіх* дисциплін. І, незважаючи на індивідуалізацію в повсякденному навчальному процесі, орієнтація на загальні очікувані результати створює умови для того, щоб усі діти «рухалися в одному й тому самому напрямі». Нижче наведено концептуальні моменти з окремих провінційних і регіональних документів, які встановлюють вимоги щодо рівня знань, умінь і навичок. Попри наявні в учнівському колективі відмінності в плані підготовленості й розвитку, *всі* діти під час уроку опановують ті самі навички. Такі очікувані результати підходять для всіх учнів, усіх рівнів та всіх навчальних дисциплін. Звернемося до прикладів.

#### **Системи понять зі стандарту освіти**

(Міністерство освіти провінції Альберта, Канада)

*Вимоги до опанування дисципліни «Суспільствознавство»*

- Вміння отримувати, оцінювати й застосовувати інформацію та ідеї.
- Комунікативні навички, які допомагають висловлювати й представляти інформацію та ідеї.
- Навички участі, які дають змогу особі взаємодіяти з іншими.
- Пошукова діяльність – моделі вирішення проблем і прийняття рішень.

*Вимоги до опанування дисципліни «Математика»*

(Протокол Західної Канади про співробітництво в галузі базової освіти щодо розроблення навчальних програм з основних предметів)

- Уміти оперувати математичними символами для передачі інформації.

- Поєднувати математичні ідеї з іншими поняттями в галузі математики, переносити їх на повсякденні ситуації та на інші навчальні дисципліни.
- Застосовувати приблизні підрахунки та рахунок в умі, за потреби.
- Застосовувати нові знання з математики в процесі вирішення проблем.
- Пояснювати й обґрунтовувати власні думки.
- Уміти застосовувати візуалізацію в процесі оброблення інформації, пошуку зв'язків і вирішення проблем.

*Вимоги до опанування дисципліни «Природознавство»  
для учнів початкової школи*

- Навички наукового пошуку: постановка запитань, висунення ідей, спостереження, проведення експериментів, інтерпретація зібраних фактичних даних.
- Навички вирішення проблем: визначення необхідних ресурсів, пропонування способів вирішення проблеми, випробування ідей, перевірка пропонованих рішень на практиці.

У наведених вимогах щодо рівня знань, умінь і навичок відображено базові принципи навчальної діяльності. Згідно цих принципів, у процесі навчання учні аналізують нову інформацію, зіставляють її з наявними знаннями й організують, щоб осмислювати. Передбачається, що діти – активні учасники навчального процесу, вони самі конструюють смисл понять, регулюють власну навчальну діяльність за допомогою різноманітних стратегій. Що ж до самого навчання, то воно має комплексний, повторюваний, активний і соціальний характер. Отже, перший крок у процесі планування – виокремлення цих понять та специфічних вимог у тексті документів, які визначають зміст освіти. Як правило, ці концептуальні засади викладено в резюме на початку таких положень. Визначивши ці поняття та вимоги, учитель переносить їх на практику викладання. Іншими словами, на їх основі він формулює широкі навчальні цілі, які підходять для всіх учнів. Загальна схема цієї діяльності представлена в наступному параграфі.

### Визначення широких навчальних цілей

Розуміння, наприклад прочитаного тексту та його критичний аналіз – це одна із цілей навчання, яка підходить для всіх учнів від підготовчого до випускного класу. Вона присутня у вивченні всіх шкільних дисциплін. Водночас глибина розуміння й аналізу тексту залежить від рівня розвитку та підготовленості дітей, від особливостей їхньої навчальної діяльності. Тому **широкі навчальні цілі передбачають загальні параметри для організації навчального процесу** в різнорівневому класі й слугують орієнтиром для викладання та оцінювання в перші шість-вісім тижнів навчального року. Кожна широка навчальна мета містить у собі низку специфічних очікуваних результатів для учнів із різним рівнем розвитку та здібностей. Учитель намагається інтегрувати ці очікувані результати у вивчення різних предметних галузей, на їх основі він складає **короткотермінові плани роботи**. Крім того, ці широкі навчальні цілі відіграють провідну роль у плануванні тільки на перших етапах, поки вчитель збирає дані про учнів, вирішує організаційні моменти та добирає методики. Далі всі окреслені ними очікувані результати досягаються в процесі традиційного інтенсивного навчання за допомогою таких методик, як моделювання цільових навичок, «думання вголос», відгук на роботу товариша (peer response), групова дискусія. Нижче подано приклади широких навчальних цілей різного типу. Вони спрямовують організацію навчального процесу в перші два місяці з початку занять. При цьому зміст навчальних програм слугує засобом для вироблення на вдосконалення відповідних навичок упродовж навчального року. Розглянемо приклад.

#### **Визначення цілей – початок планування**

- Покращувати якість особистого відгуку на текст.
- Вдосконалювати навички генерування, конкретизації та вираження ідей, а також навички структурування тексту.
- Розвивати навички організації, фіксування та оцінки інформації.
- Покращувати навички постановки запитань і вирішення проблем у процесі наукового пошуку.
- Розширювати набір стратегій та підказок, які учні використовують у процесі роботи з текстом:
  - стратегії розуміння прочитаного;
  - пошук та розуміння підказок у тексті;

- фонетичний і структурний аналіз.
- Вдосконалювати навички наукового пошуку, зокрема вміння ставити запитання, пропонувати ідеї, складати план проведення експерименту, а також збирати, обробляти та інтерпретувати дані.
- Розвивати навички набуття знань, обробки та передачі інформації, вирішення проблем і прийняття рішень.
- Покращувати навички генерування ідей у процесі підготовки до написання письмових робіт за допомогою різноманітних методик, зокрема, «мозкового штурму», групового та загального обговорення, написання письмових робіт для дослідження певної теми та розповіді історій з власного досвіду.
- Формувати спеціальні методики для опису навколишнього світу та для вирішення проблем.

Кожна з цих загальних цілей поєднує в собі набір певних навичок, які можна безпосередньо інтегрувати до вивчення предметів і моделювати їх застосування для учнів. На рис. П.7 подано приклад такої цілі або загального очікуваного результату (№1) в напрямі «Вивчення мови». На ньому також перелічено окремі навички, що дають змогу глибше зрозуміти прочитаний текст і представити свій відгук на нього (№2).

**Рисунок П.7.**

**Вивчення мови: загальний очікуваний результат №1**

Підготовчий клас	1 клас	2 клас	3 клас	7 клас	8 клас	9 клас
<p>Спираючись на попередні знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• усвідомлювати зв'язок між усним мовленням та друкованим словом і картинками;</li> <li>• розуміти, що історії, інформацію та особистий досвід можна зафіксувати за допомогою друкованого слова, що їх можна слухати, читати або переглядати;</li> <li>• усвідомлювати, що друковане слово і картинка несуть у собі певний смисл, що вони пов'язані між</li> </ul>	<p>Спираючись на попередні знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• використовувати попередній досвід і знання усної мови, щоб осмислювати усні, друковані та медійні тексти;</li> <li>• використовувати вміння орієнтуватися в картинках, знання літер, слів, речень, прогнозованих моделей словотворення та римованих частин різних слів, щоб конструювати та підтверджувати їх смисл;</li> <li>• використовувати знання</li> </ul>	<p>Спираючись на попередні знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• використувати випадки з особистого досвіду, знання слів, речень, стилістичних характеристик оповідань різних жанрів, прочитаних або прослуханих раніше, щоб конструювати смисл і підтверджувати його;</li> <li>• використовувати знання структури, що характерна для друкованого</li> </ul>	<p>Спираючись на попередні знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ділитися ідеями, сформованими на основі своїх зацікавлень, випадків з власного досвіду й обговорення, які стосуються нових ідей та інформації;</li> <li>• визначати різні способи побудови усних, друкованих та інших медійних текстів, зокрема, оповідань, підручників, листів, ілюстрованих</li> </ul>	<p>Спираючись на попередні знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• вибирати й акумулювати важливі ідеї з особистого досвіду й попередніх знань, щоб зрозуміти нову інформацію та ідеї;</li> <li>• на основі власних очікувань та уподобань, сформованих під час попереднього читання, вибирати й читати нові тексти з певною метою.</li> </ul> <p>Застосування стратегій розуміння прочитаного</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• визначати головні ідеї двох</li> </ul>	<p>Спираючись на попередні знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• в процесі інтерпретації нових ідей та інформації застосовувати стратегії для доповнення і розширення попередніх знань та досвіду;</li> <li>• спираючись на знання авторів, форм і жанрів, сформоване в процесі попереднього читання, самостійно обирати літературу й розширювати її</li> </ul>	<p>Спираючись на попередні знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• обговорювати відмінності в інтерпретаціях одного й того самого тексту, посилаючись на попередні знання та досвід учасників розмови;</li> <li>• на основі раніше прочитаних творів, власного досвіду та попередніх знань аналізувати й інтерпретувати викладені в тексті ідеї.</li> </ul> <p>Застосування стратегій розуміння</p>

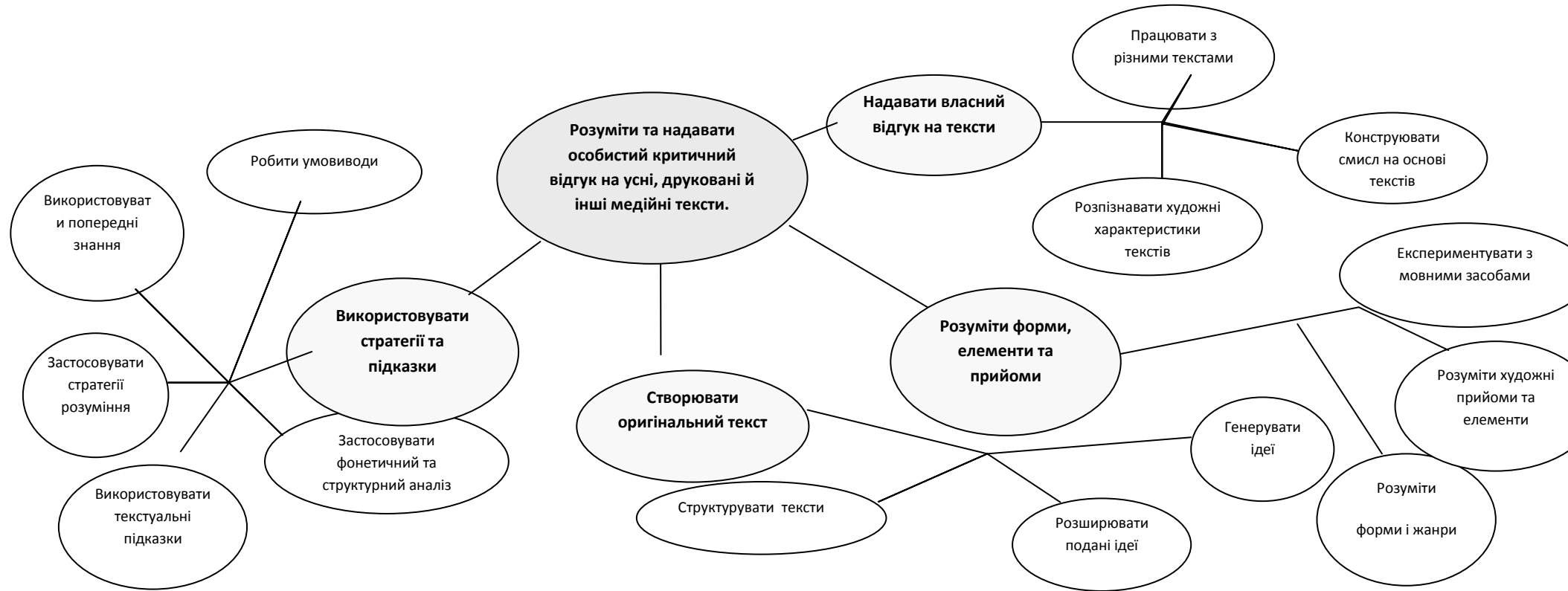
<p>собою в друкованому та медійному тексті;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>розуміти, що друкований текст побудований у певний передбачуваний спосіб;</li> </ul> <p>Застосування стратегій розуміння прочитаного</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>слухаючи оповідання, починати формувати навички мовного прогнозування;</li> <li>ставити запитання й висловлювати власні коментарі під час читання та слухання;</li> <li>пригадувати події та героїв</li> </ul>	<p>друкованого слова, вміння орієнтуватися в картинках, книжкових обкладинках і титульних сторінках для конструювання та підтвердження їх смислу;</p> <p>Застосування стратегій розуміння прочитаного</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>за допомогою навичок мовного прогнозування визначати незнайомі слова в контексті речення;</li> <li>застосовувати різноманітні стратегії, наприклад прогнозування, перечитування та подальше читання;</li> <li>обговорювати друковані та інші</li> </ul>	<p>тексту й оповідань, наприклад: книжкових обкладинок, назв, картинок та типових початків, щоб конструювати смисл і підтверджувати його.</p> <p>Застосування стратегій розуміння прочитаного</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>використовувати знання усної мови для прогнозування слів під час читання оповідань та віршів;</li> <li>застосовувати різноманітні стратегії, наприклад,</li> </ul>	<p>словників, словників для дітей молодшого шкільного віку, а також використовувати їх для конструювання і підтвердження смислу.</p> <p>Застосування стратегій розуміння прочитаного</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>використовувати знання граматики, щоб прогнозувати слова й будувати речення під час читання наративних і науково-популярних текстів;</li> <li>застосовувати різноманітні</li> </ul>	<p>творів або більше на одну й ту саму тему, знаходити зв'язки між цими ідеями й узагальнювати їх своїми словами;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>застосовувати карти понять та методики «уявного програвання в умі», щоб запам'ятовувати головні ідеї та важливі деталі;</li> <li>коригувати темп читання й стратегії відповідно до зміни структурних характеристик тексту та його рівня складності.</li> </ul>	<p>тематику.</p> <p>Застосування стратегій розуміння прочитаного</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>намагатися точніше зрозуміти прочитане, для цього перефразувати головні ідеї та супровідні деталі, перечитувати й обговорювати відповідні тексти/уривки;</li> <li>контролювати рівень розуміння тексту; для цього, залежно від мети роботи з певним текстом, швидко знайомитися з його змістом, шукати в ньому потрібну інформацію, читати уважно й</li> </ul>	<p>прочитаного</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>визначити чітко окреслені ідеї й інформацію, а також ідеї та інформацію «між рядків»; слухати різні інтерпретації одного й того самого тексту та висловлювати свої думки щодо них;</li> <li>обирати відповідний темп читання та стратегії розуміння тесту, менш пов'язаного з попередніми знаннями й особистим досвідом;</li> <li>попередньо переглядати складні тексти, щоб з'ясувати їхню мету, зміст, структуру, щоб на основі цієї</li> </ul>
---	--	---	---	---	--	---

<p>прослуханих оповідань;  <ul style="list-style-type: none"> <li>• уміти читати власне ім'я, написи з назвами вулиць, громадських закладів тощо, символи, слова, які мають певне значення для дитини, і деякі слова в тексті.</li> </ul></p>	<p>медійні тексти, які дитина раніше читала або бачила;  <ul style="list-style-type: none"> <li>• визначати головну думку або тему наративного та науково-популярного тексту.</li> </ul></p>	<p>ставити запитання, прогнозувати, помічати зв'язки між складовими оповідання та робити висновки;  <ul style="list-style-type: none"> <li>• визначати головну думку або тему та додаткову супровідну інформацію в простих наративних текстах і текстах науково-популярного характеру.</li> </ul></p>	<p>стратегії, наприклад:                  ставити мету, знаходити підтвердження попередньо висловлених прогнозів, висловлювати логічні припущення та робити висновки;  <ul style="list-style-type: none"> <li>• визначати головну думку або тему й додаткову супровідну інформацію в простих наративних та науково-популярних текстах.</li> </ul></p>		<p>повільно, аби повніше зрозуміти; робити записи, складати план тексту, застосовувати такі стратегії, як уважне читання, для пошуку відповідей на запитання до тексту, відповіді своїми словами та повторення матеріалу, щоб зрозуміти й запам'ятати викладені в ньому ідеї та інформацію.</p>	<p>інформації визначати власну мету для ознайомлення з цим текстом і стратегії для його опрацювання.</p> <p>Усі учні навчаються використовувати різноманітні типи підказок у процесі роботи з текстом, надавати власний відгук на нього й розуміти його побудову.</p>
---	--	---	---	--	---	---





## Вивченн мови: загальний очікуваний результат №2



**Учні слухають, усно створюють, читають, пишуть, переглядають усні, друковані та інші медійні тексти, аби зрозуміти їх та сформулювати власний критичний відгук на них.**

Як видно з таблиці, загальний очікуваний результат навчання – розуміння тексту й особистий відгук на нього – підходить для всіх учнів. Кожен з них може розуміти текст і реагувати на нього на певному рівні. Наприклад, першокласник розповість про випадок з власного досвіду, який стосується прочитаного тексту, а учень 8 класу зможе розмірковувати про подібне в характерах персонажів, ідеях і ситуаціях, описаних у різних текстах.

Таких загальних цілей або результатів навчання можна тією чи іншою мірою досягати в роботі з учнями з різним рівнем успішності. У навчальному процесі педагог неодноразово звертається до них і з кожним роком продовжує допомагати дітям вдосконалювати передбачені ними навички. Повертаючись до наведеного прикладу, окреслена в ньому загальна мета полягає в тому, щоб навчити кожного учня розуміти й володіти різними видами й жанрами мовлення.

Досягти наміченого вдається не одразу, а поступово. Цей поступальний характер проявляється в зростанні рівня складності, на якому школярі виконують завдання. На початку року педагог зосереджує увагу на загальних результатах, і на їх основі організовує навчання для всіх дітей. На цьому етапі рекомендується застосовувати фронтальні форми роботи, коли весь клас потребує докладних пояснень, практики та моделювання навичок. Крім того, в цей період діти досить часто мають змогу спостерігати за тим, як ці навички застосовують (моделюють) їхні товариші в процесі обміну інформацією, думками та ідеями. В наступному параграфі ми докладно розглянемо широкі навчальні результати, які підходять для учнів з різним рівнем здібностей у початковій школі. Їх можна інтегрувати в навчальний процес упродовж перших місяців, поки вчителі з'ясовують сильні й слабкі сторони своїх вихованців, вирішують, як побудувати його до кінця року.

### Широкі навчальні результати

У перші шість-вісім тижнів навчання будується головним чином на основі широких навчальних результатів. У цей час воно спрямоване на формування навичок постановки запитань, категоризації інформації, орфографії, вирішення проблем, спільної роботи в групі та надання власного відгуку на текст. Зрозуміло, що навчання розпочинається з докладних пояснень і практики, коли педагог моделює ці навички для дітей, допомагає зрозуміти способи їх застосування в процесі усного обговорення й створює умови для їх відпрацювання. Нижче запропоновано низку прикладів з повсякденної практики. Описані види діяльності покликані сприяти досягненню навчальних результатів, які пронизують усю шкільну програму й придатні для усіх дисциплін. Ці широкі результати перетворюються на довготермінову мету, що реалізується впродовж навчального року, і є важливою складовою програм від підготовчого до випускного класу. У наведених прикладах буде розглянуто кілька широких результатів, які можуть стати слухним початком для роботи з усіма дітьми.

#### **Запитання й відповіді**

Вміння ставити ефективні запитання допомагає учням глибше розуміти й краще вирішувати проблеми в повсякденному житті. Для вироблення такого вміння дітям передусім необхідно знати рівні й типи запитань, з якими вони можуть зіткнутися в тексті. Усі учні вміють ставити ефективні запитання до тексту, хто краще, а хто гірше. Тому можна стверджувати, що кожен з них перебуває в певному місці загального континууму сформованості цієї навички. Кожна дитина здатна формулювати такі запитання, коли працює з літературою під керівництвом учителя та/або з різним ступенем самостійності. Що складніший текст, то складніші рівні запитань опановуватимуть учні.

### *Зв'язок між запитанням та відповіддю (Question/Answer Relationships, QAR)*

Зазвичай відповідь на «миттєві» запитання (Right There Questions) міститься в одному-єдиному реченні. Запитання типу «поміркувати й знайти» (Think & Search Questions), навпаки, спонукають до роздумів і пошуку інформації. Для відповіді на них слід уважно проаналізувати кілька частин тексту. При роботі із запитаннями для самостійного обдумування (On My Own Questions) читач спирається на свої загальні знання й досвід, а на запитання щодо співвіднесення власної інформації та інформації автора (Author and I Questions) – відповідати, посилаючись на текст і на свої знання.

Для допомоги учням, які мають розрізнити конкретні фактичні запитання та запитання, які вимагають комплексного мислення, корисно розмежувати їх на «тонкі» й «товсті». «Тонке» запитання орієнтоване на пошук фактичної інформації («миттєве» запитання) або ж вимагає простої відповіді, наприклад, «так» чи «ні». І навпаки, «товсте» запитання є відкритим та потребує більш рефлексивної й продуманої відповіді. Учнім ставлять «товсті» й «тонкі» запитання під час читання художнього твору, інформаційного матеріалу, газети тощо.

### *Матриця запитань (Q-Matrix)*

Матриця запитань (Відерхольд (Wiederhold), 1988) розроблялася як методика наукового дослідження. З пари слів у кожній її клітинці можна сформулювати запитання загального характеру до будь-якої галузі знань. Клітинки матриці організовані в ієрархічному порядку, який відображає різні рівні інтелектуального процесу. Вчитель на власний розсуд добирає рівні словникових пар і складає власну матрицю відповідно до ступеня складності матеріалу та підготовленості учнів (див. рис. П.8).

Рисунок П.8.

**Матриця запитань**

<b>1)</b> Що [є]?	<b>2)</b> Де / Коли [є]?	<b>3)</b> Який [є]?	<b>4)</b> Хто [є]?	<b>5)</b> Чому [є]?	<b>6)</b> Як [є]?
<b>7)</b> Що [зробив]?	<b>8)</b> Де / Коли [зробив]?	<b>9)</b> Який [зробив]?	<b>10)</b> Хто [зробив]?	<b>11)</b> Чому [зробив]?	<b>12)</b> Як [зробив]?
<b>13)</b> Що [може зробити]?	<b>14)</b> Де / Коли [може зробити]?	<b>15)</b> Який [може зробити]?	<b>16)</b> Хто [може зробити]?	<b>17)</b> Чому [може зробити]?	<b>18)</b> Як [може зробити]?
<b>19)</b> Що [зробив би]?	<b>20)</b> Де / Коли [зробив би]?	<b>21)</b> Який [зробив би]?	<b>22)</b> Хто [зробив би]?	<b>23)</b> Чому [зробив би]?	<b>24)</b> Як [зробив би]?
<b>25)</b> Що [зробить]?	<b>26)</b> Де / Коли [зробить]?	<b>27)</b> Який [зробить]?	<b>28)</b> Хто [зробить]?	<b>29)</b> Чому [зробить]?	<b>30)</b> Як [зробить]?
<b>31)</b> Що [ймовірно зробить]?	<b>32)</b> Де / Коли [ймовірно зробить]?	<b>33)</b> Який [імовірно зробить]?	<b>34)</b> Хто [ймовірно зробить]?	<b>35)</b> Чому [ймовірно зробить]?	<b>36)</b> Як [імовірно зробить]?

- Для навчання учнів на практиці ставити запитання й відповідати на них, рекомендується організувати роботу в групах за допомогою різноманітних методик кооперативного навчання. Наприклад, після ознайомлення з текстом діти складають список запитань і потім обирають з них три або чотири найкращі. Далі кожна група обмінюється своїми запитаннями з іншою, яка на них відповідає.

- Чудова можливість для відпрацювання будь-яких прийомів постановки запитань існує в процесі парної роботи. Щоб організувати таке навчальне спілкування, коли учні ставлять запитання до тексту одне одному й відповідають на них, ефективною є методика «поговори з партнером». Вона дає змогу розпочати цю роботу на уроці спонтанно, без попереднього

планування. Наприклад, під час читання тексту педагог пропонує дітям повернутися до свого партнера й поставити йому/їй одне запитання. Той має на нього відповісти. Потім учні міняються ролями. Зрозуміло, рівень таких запитань відповідатиме рівню підготовленості самих дітей. Спостерігаючи за роботою в парах, учитель може скласти певне уявлення про те, наскільки діти в класі відрізняються за ступенем засвоєння знань, умінь і навичок, за своїми індивідуальними здібностями, щоб надалі добирати для них тексти належного рівня складності.

### **Схеми-«павутинки»**

У середині такої схеми зазначається головна ідея або тема. Це центральний елемент, від якого в різні боки розгалужуються окремі пов'язані з ним категорії та супровідні дані. Таку методику корисно застосовувати в процесі «мозкового штурму» або з метою узагальнення інформації. Вона допомагає учням аналізувати характерні риси того чи іншого явища й організувати інформацію, аби краще її запам'ятати. Своєю чергою, організація інформації – це теж навчальна ціль, яка підходить для всіх учнів (див. рис. II.9 та II.10).

Рисунок П.9.

### Організація інформації: схема-«павутинка»

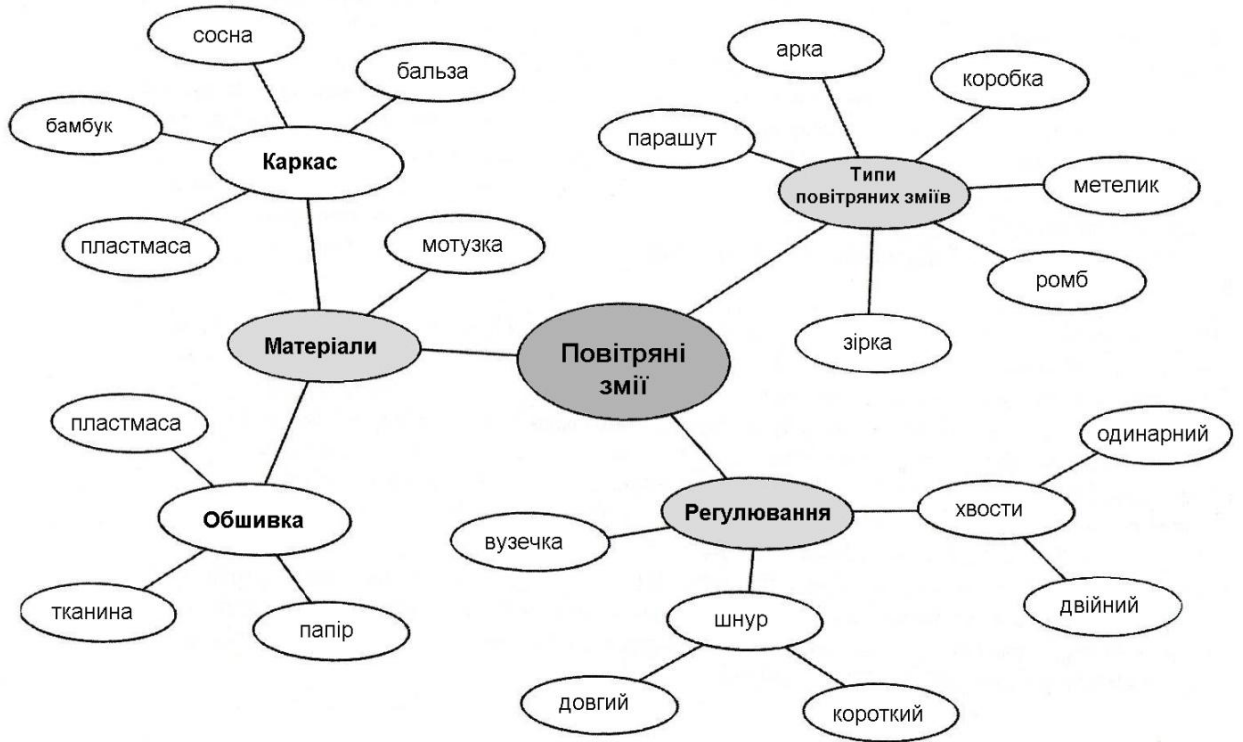




Рисунок П.10.

**Організація інформації: таблиця**

		Кордильєри	Рівнини	Північ	Канадський щит
Ландшафт	Кліматичні умови	<p>- <u>гірські ланцюги;</u></p> <p>- <u>в цьому регіоні розташовані провінція Британська Колумбія і територія Юкон;</u></p> <p>- <u>різні температурні рівні та кількість опадів;</u></p> <p>- <u>у кожній невеличкій місцевості своя температура повітря.</u></p>	<p>- <u>західною межею є Скелясті Гори, на півдні – США;</u></p> <p>- <u>для людей велике значення має клімат, щоб земля була достатньо вологою для вирощування сільськогосподарських рослин і випасу худоби;</u></p> <p>- <u>у дальніх західних районах опадів більше;</u></p> <p>- <u>у дальніх східних районах опадів менше.</u></p>	<p>- <u>низька температура від 0 до -50°;</u></p> <p>- <u>на заході місцевість більш гориста зі скелястими пейзажами;</u></p> <p>- <u>далі на схід більше рівнин, вкритих льодом;</u></p> <p>- <u>полярні льоди.</u></p>	<p>- <u>гориста місцевість;</u></p> <p>- <u>низини, Лаврентійське плато та пагорки;</u></p> <p>- <u>у деяких місцевостях висока температура повітря й багато опадів;</u></p> <p>- <u>температура повітря має велике значення для вирощування сільськогосподарських культур.</u></p>
Ресурси	Населення	<p>- <u>з дерев роблять пиломатеріали;</u></p> <p>- <u>на узбережжі ловлять рибу;</u></p> <p>- <u>корисні копалини: золото, вугілля тощо;</u></p> <p>- <u>люди мешкають у містах і містечках, на ранчо та в промислових районах.</u></p>	<p>- <u>на рівнинах більшість людей мешкає у містах Вінніпег, Саскатун та Реджайна;</u></p> <p>- <u>фермери постачають пшеницю та інші види зерна (пшениця – борошно – хліб);</u></p> <p>- <u>нафта й газ (розвинена видобувна промисловість).</u></p>	<p>- <u>більшість населення проживає великими громадами, в містах та містечках;</u></p> <p>- <u>щоб прогледувати родину, багато людей усе життя займаються полюванням тощо;</u></p> <p>- <u>небагато грошей;</u></p> <p>- <u>низька щільність населення.</u></p>	<p>- <u>на території Канадського щита проживає більша частка населення;</u></p> <p>- <u>швидку течію річок використовують для отримання електроенергії;</u></p> <p>- <u>люди працюють у шахтах та на електростанціях.</u></p>

Центральні регіони	Сполучення (транспорт)	<p><u>- товари й інші вантажі перевозять по Канаді залізничним транспортом;</u></p> <p><u>- для перевезення зерна в порти Кордильєр іноді використовують вантажівки;</u></p> <p><u>- на інших континентах товари доставляють на комерційних суднах.</u></p>	<p><u>- Едмонтон – невеликий торговий порт;</u></p> <p><u>- перші поселенці прийшли в прерії з Вінніпегу;</u></p> <p><u>- зерно в межах Канади перевозять залізною дорогою;</u></p> <p><u>- для коротких відстаней іноді використовують автомобільний транспорт.</u></p>	<p><u>- до північних поселень ходять великі кораблі та баржі;</u></p> <p><u>- кораблі перевозять усе, від нафти до обладнання для деревообробної промисловості;</u></p> <p><u>- у якості наземного транспорту використовують снігомобілі.</u></p>	<p><u>- іноді виникають проблеми з транспортуванням товарів;</u></p> <p><u>- проте їх перевозять повітряними й водними шляхами, а також по шосе;</u></p> <p><u>- раніше перевезення хутра було складною справою.</u></p>
--------------------	------------------------	---	--	---	--

### Орфографія

Люди, які правильно пишуть, для покращення орфографії використовують спеціальні прийоми, або стратегії. Незалежно від рівня здібностей, учитель має допомагати всім учням набути навичок правопису, активно застосовувати їх на практиці та моделювати способи використання таких стратегій. Звичайно, наприкінці періоду навчання ми не очікуємо, що кожна дитина зможе сама застосовувати всі ці прийоми. Адже для деяких дітей реалістичною навчальною метою є вже те, що вони знатимуть про існування таких стратегій і розумітимуть їхню роль у покращенні вміння правильно писати. З іншого боку, хтось з однокласників уже застосовує ефективні прийоми правопису й у процесі навчання модифікує та персоналізує їх для власного вжитку. Беручи до уваги загальний характер цієї навчальної мети, навчання можна здійснювати гнучко.

Далі наведено приклади різноманітних видів діяльності для вивчення й вдосконалення стратегій правильного письма в роботі з учнями початкової школи.

- Учні працюють в малих однорівневих групах по 3-4 учасники. Для кожної групи вчитель добирає кілька слів з нової теми. Діти виконують попередній тест з написання цих слів. Успіх роботи групи визначається за ступенем покращення навичок її членів, а не за кінцевим результатом. Важливо, що в процесі такої діяльності учні можуть обговорювати ефективні стратегії правильного письма та способи їх застосування. Кожна група має уважно розглянути типи помилок, яких припускаються окремі учасники,

визначити найбільш доцільну стратегію для їх усунення в подальших письмових роботах. Потім, працюючи у загальному колі, групи розповідають про обрані стратегії, а інші діти переймають їх або допомагають вдосконалити. У такому навчанні успішність визначається на основі покращення колективного результату, і це мотивує дітей з кращими навичками правопису допомагати слабшим учасникам групи зрозуміти й застосовувати прийоми для запам'ятовування слів. У перші тижні навчального року вчитель може застосовувати таку форму роботи декілька разів. Вона дає змогу залучити дітей з різним рівнем підготовленості /здібностей, а також підготуватися до подальшого вивчення стратегій орфографії та їх практичного відпрацювання.

- Як один із варіантів для організації роботи щодо удосконалення правопису пропонування учням скласти свої переліки слів, які вони хочуть навчитися писати. Це можуть бути слова з їхніх письмових робіт, різноманітних галузей знань або з поточної навчальної теми. Незважаючи на індивідуалізований характер таких переліків, навчання відбувається у фронтальному режимі. Діти обговорюють стратегії правопису, досліджують структуру слів. Цей метод також легко пристосувати для перевірки навичок орфографії. Діти працюють у парах з ровесниками або зі старшими товаришами, які проводять відповідні тести й виправляють помилки. Учні зберігають свої переліки слів в індивідуальних навчальних журналах, де також записують вивчені стратегії правопису й свої думки про їх застосування.

Часто особи з навичками правильного письма самостійно створюють прийоми орфографії. Водночас багатьом учням необхідно докладно пояснювати, коли, де і яким чином застосовувати стратегії, аби запам'ятати правильне написання слів. Над виробленням стратегій правопису можна працювати в різноманітному класі, адже ця навчальна мета – актуальна в програмі початкової та середньої школи. Таке навчання корисне для дітей з гарними навичками орфографії, оскільки вони починають усвідомлювати свої власні прийоми письма та формувати нові, таким чином переходячи до метанавчання (англійською *meta-learning* або *learning-to-learn*, що означає вдосконалення алгоритму навчання, винайденого в попередньому досвіді опанування певних навичок) орфографії. У навчанні правопису рекомендується оцінювати колективний прогрес групи. Це один із простих методів для залучення всіх дітей. На початку вправи учні отримують низку складних слів із певної навчальної дисципліни або використовують власний

перелік складних слів зі своїх письмових робіт. Після попередньої перевірки дітей об'єднують у групи. Разом вони мають виробити кілька орфографічних стратегій і застосувати їх для написання слів з переліку. Діти отримують винагороду за колективні досягнення, це стимулює кожного учасника докладати зусиль для покращення загального балу групи. Під час цієї вправи діти обговорюють корисні прийоми правопису, мають змогу ознайомитися з іншими стратегіями. На рис. П.11 подано методику організації навчання для вироблення стратегій орфографічного письма.

Рисунок П.11.

### Приклад стратегії орфографічного письма

#### Опис стратегії

Для кращого запам'ятовування складних слів рекомендується використовувати таку стратегію.

\_\_\_\_\_ П – планування

\_\_\_\_\_ В – візуалізація

\_\_\_\_\_ Д – дія

\_\_\_\_\_ П – перевірка

\_\_\_\_\_ Р – речення

\_\_\_\_\_ З – завершення роботи → усе правильно?  
помилка

#### Пропонована методика застосування

Цю стратегію необхідно впроваджувати систематично й пояснювати її дітям під час групової роботи.

#### Організація роботи

##### 1. П – планування.

Учні дивляться на слово, вимовляють його, пишуть і потім перевіряють написане. Але спочатку вони ставлять собі запитання: «У чому полягає мій план?» і відповідають на нього: «Я хочу вивчити написання цього слова, щоб за потреби писати його правильно і щоб інші люди могли його впізнати». Правильно переписавши слово, діти хвалять себе за успішне виконання першого завдання: «Добре. Тепер я можу зосередитися на його вивченні». Таким чином, перший крок допомагає сконцентрувати увагу на завданні й налаштуватися на подальшу роботу.

##### 2. В – візуалізація.

На наступному етапі діти створюють *візуальний образ* слова, щоб легко пригадати його написання. Вони «пишуть» його подумки на великій

поверхні, наприклад на класній дошці. Заплющивши очі, діти вдають ніби пишуть його та промовляють вголос кожен наступний літеру. Якщо вони не впевнені в правильності написання, то знову дивляться на слово. Учні продовжують цю вправу, поки не зможуть відтворити образ слова, не звіряючись з тим, як воно надруковане в переліку. Після успішного завершення цієї діяльності вони знову вітають себе, наприклад, такими словами: «Я зміг (змогла) написати це слово. Тепер я зберігатиму його в пам'яті і зможу швидко пригадати, коли знадобиться написати його знову». Ця вправа допомагає зосередити увагу дитини на вивченні певного слова із заданого списку і вимагає високої концентрації для його успішного виконання. Наприкінці цього етапу діти хвалять себе: «Я молодець! Тепер це слово зберігається в моїй пам'яті, наступного разу я зможу його пригадати».

### 3. Д – дія.

Потім діти пишуть слово, вимовляючи літеру за літерою. Так вони роблять двічі, аби впевнитися, що кожного разу написали слово правильно. Ця вправа спрямована на організацію правильних рухових образів. Крім того, завдяки їй діти починають розуміти, що кожен склад може бути представлений більше ніж поєднанням одного приголосного та одного голосного звуку. Коли учні пишуть і промовляють букви, то поступово розуміють співвідношення між звуковими та письмовими символами. В цій методиці задіяні кілька органів чуттів, тому діти краще вчаться називати, розрізняти, пригадувати й організовувати написання слів. Вона також допомагає закріпити візуальний образ слова, сформований на етапі 2. Така діяльність дає змогу певною мірою подолати різноманітні труднощі письма та їх комбінації. Вербалізація слова полегшує його звуковий аналіз, тоді як його написання й зорове сприйняття сприяють візуальному аналізу. На етапах 1, 2 і 3 можна застосувати окремі послідовні методики, що є невід'ємними складовими навчання орфографії. Адже правильне написання слів передбачає формування відповідних моторних навичок, здатності автоматично пригадувати слова, розрізняти, утримувати їх у пам'яті, засвоювати, а також вимагає певної практики. Діти набувають знань орфографії не механічно, самі по собі, а шляхом структурованого опрацювання того чи іншого слова. Описаний метод – крок уперед порівняно з іншим підходом, коли діти рано починають писати «на слух», що призводить до численних помилок. Діти мають починати зі знайомства з орфографічною природою слів, яку так добре знають ті, хто пише правильно.

### 4. П – перевірка.

На початку заняття з орфографії кожному учневі показують слова, які він/вона має опанувати. Діти створюють свої власні словникові картки. На картці написано одне із заданих слів із двома пропущеними літерами. Під час оформлення карток пропуски на місці окремих літер ставляться в різних місцях для різних слів. (До початку вправи картки зберігаються в іншому місці). На четвертому етапі цієї програми дитина отримує картку з певним словом із числа тих, які наразі вивчає. Вона має назвати всі літери в слові від початку до кінця й заповнити пропуски. Ця вправа побудована за тією самою методикою (кюз-процедура), що й завдання на розуміння прочитаного. Вона допомагає учням запам'ятати типові поєднання літер та їх послідовність у словах, що дуже важливо для вміння правильно писати. Розвиток орфографічних навичок залежить від того, наскільки дитина може зберігати в пам'яті окремі літери (їх образи) й послідовність. Цей метод дає змогу відійти від безпосередніх буквено-звукових зв'язків, які спричиняють чимало труднощів в опануванні правопису. Після виконання вправи зі словниковою карткою учень самостійно пише зазначене на ній слово, щоб перевірити свої знання. Якщо слово написано правильно, він/вона знову хвалить себе за нове досягнення. Вивчивши одне слово впродовж 4 етапу, учень знову повертається до 1-го: він/вона бере наступне слово й далі працює за описаною методикою до повного засвоєння правопису всіх заданих слів.

#### 5. Р – речення.

Вивчивши написання всіх слів зі списку, учень має скласти з ними одне або кілька речень. Причому кожне таке речення містить окрему ідею або ж усі речення можуть виражати одну ідею чи утворюють невеличке зв'язне оповідання. При цьому кожна дитина сама обирає для себе перший чи другий варіант. Усі учні мають записати свої речення й прочитати їх уголос. Ця вправа робить вивчення орфографії значимим для дитини. Слід відзначити, що в ній учителя передусім цікавить правильне написання заданих слів, а помилки в інших словах з окремих розрізнених речень чи в невеличкому оповіданні наразі не мають великого значення.

#### 6. З – завершення роботи.

Під час останньої вправи учні мають по пам'яті записати всі слова свого переліку й відзначити ті, в правильності написання яких вони впевнені. Після виконання цього завдання вони перевіряють власну роботу й хвалять себе. Якщо діти припустилися помилки в тому чи іншому слові або невпевнені в правильності його написання, то згодом опрацьовують його повторно й заново проходять усі кроки від 1 до 4-го.

На думку багатьох дослідників, прості методики, що застосовуються на кожному із зазначених етапів, – дуже корисні для вироблення навичок орфографії. Описаний підхід до формування й використання цих стратегій запозичений з моделі Майхенбаума (Meichenbaum) стосовно модифікації когнітивної поведінки (cognitive behaviour modification model). За цією моделлю, на початку навчання головна увага приділяється усній вербалізації та ефективним стратегіям вирішення проблем, які згодом трансформуються у вербалізацію подумки, методики самонавчання, самооцінювання та самовинагороди.

Щоб краще запам'ятати цю стратегію та послідовність її кроків, учні можуть самостійно придумати мнемонічний прийом, наприклад скласти влучну фразу чи заримувати кілька рядків, використавши перші літери з назв окремих етапів.

У своїх письмових роботах діти в основному використовують однаковий набір слів, для яких характерна висока частота вживання. Тому в перші шкільні роки в навчанні орфографії увагу слід зосереджувати на цих словах, що присутні всюди в різноманітних ситуаціях. Наприклад, у канадських школах застосовуються таблиці, кожна з яких містить 100 слів. Деякі з них (із паралельним українським перекладом) наведено в інформаційному матеріалі П.1. Навіть з найменшими учнями можна організувати парну роботу, під час якої вони вчаться писати 25 слів, перевіряти правильність та відображати свої результати на графіку. Коли діти зможуть правильно написати потрібні слова тричі підряд (тобто продемонструють 100-відсотковий рівень їх засвоєння), вони приступають до вивчення наступних 25 слів. Складні або «проблемні» слова записуються в класі на великому аркуші паперу, щоб далі винаходити ефективні стратегії для їх правильного написання.

Інформаційний матеріал П.1.

### Навчання правопису в початкових класах: часто вживані слова

#### Перші 100

the	означений артикль
a	неозначений артикль (вживається з іменниками, що починаються з приголосного)
of	прийменник «з»
and	сполучник «і»

to	прийменник «до»
in	прийменник «в»
is	форма третьої особи однини дієслова-зв'язки «to be» – «бути»
you	ти
that	що
it	воно
be	дієслово «бути»
for	прийменник «для»
was	«був/була/ було» – дієслово «to be» – «бути» в формі однини минулого часу
on	прийменник «на»
are	форма другої особи однини та першої, другої та третьої особи множини в теперішньому часі дієслова «to be» – «бути»
as	такий / як
with	прийменник «з» / «разом з»
his	його
they	вони
at	прийменник «біля»
this	це / цей / ця
from	прийменник «з» / «від»
I	я
have	дієслово «мати»
or	або
by	прийменник «біля»
one	один
had	форма минулого часу дієслова «мати»
not	заперечна частка «не»
but	але
what	що
all	всі
were	форма множини минулого часу дієслова-зв'язки «to be»
when	коли
we	ми



there	там
can	дієслово «МОГТИ»
an	неозначений артикль (вживається з іменниками, що починаються з голосного)
your	ТВІЙ / ТВОЯ ...
which	який
their	їхній
said	форма минулого часу дієслова «say» – «говорити»
if	якщо
do	робити
say	говорити
will	допоміжне дієслово для позначення майбутнього часу
each	кожен
about	прийменник «про»
how	як
up	вверх
out	прийменник «з»; ззовні, геть
them	їх
then	потім
she	вона
many	багато
some	декілька
so	так, отже
these	ці
would	допоміжне дієслово для утворення умовного способу
other	інший
into	прийменник «в», «у», «до»
has	форма третьої особи однини теперішнього часу дієслова «to have» – «мати»
more	більше
her	її
to	прийменник «до»
like	дієслово «подобатися»

him	його
see	дієслово «бачити»
time	час
could	форма минулого часу дієслова «can» – «могти»
no	ні
make	дієслово «робити»
than	ніж
first	перший; спершу
been	дієприкметник минулого часу дієслова «to be» – «бути»
its	його
who	хто
now	тепер
people	люди
my	мій
made	форма минулого часу дієслова «робити»
over	знову; над
did	форма минулого часу допоміжного дієслова «to do» – «робити»
down	вниз
only	тільки
way	спосіб, шлях
find	дієслово «знаходити»
use	дієслово «використовувати»
may	модальне дієслово «могти, мати можливість»
water	вода
long	довгий; довго
little	трішки; маленький
very	дуже
after	прийменник «після»
words	слова
called	форма минулого часу дієслова «звати, дзвонити»
just	тільки, щойно

where	де
most	найбільше
know	дієслово «знати»

### Розв’язання проблем і прийняття рішень

Коли вчитель у процесі навчання застосовує методи на основі розв’язання проблем і прийняття рішень, це спонукає дітей розуміти суть питання, планувати свої дії та перевіряти досягнутий результат. Такий підхід можна впроваджувати не лише при вивченні математики, адже йому також відводиться важливе місце в інших дисциплінах, наприклад, у суспільствознавстві. Більшість методик вирішення проблем, з якими діти знайомляться в межах різних предметів, ґрунтуються на моделі Поля (Polya) з чотирьох етапів.

#### Модель вирішення проблем

<i>Математика</i>	<i>Суспільствознавство</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Зрозуміти проблему.</li> <li>• Скласти план.</li> <li>• Виконати план.</li> <li>• Рефлексія.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Зрозуміти питання/проблему.</li> <li>• Сформулювати питання дослідження та розробити методи.</li> <li>• Зібрати, організувати й інтерпретувати інформацію.</li> <li>• Зробити висновок / запропонувати певний варіант вирішення проблеми.</li> </ul>

#### Модель прийняття рішень

- Зрозуміти питання.
- Сформулювати питання дослідження та розробити методи.
- Зібрати, організувати й інтерпретувати інформацію.
- Обрати курс дій.
- Вжити заходів (якщо це можливо або доцільно).

Дітям важливо регулярно вправлятися в застосуванні таких навичок, їм у цьому допоможе «проблема дня» (з будь-якої навчальної дисципліни). Вона також дає змогу вчителю щоразу проводити учнів етапами вирішення проблеми. Не варто давати складні завдання. Навпаки, проблеми за рівнем складності мають бути доступними для всіх дітей. У такому навчанні важливу роль відіграє вчитель, який пояснює загальну схему вирішення проблеми, обґрунтовує свій варіант рішення та моделює відповідні дії.

Крім того, необхідно дати дітям можливість шукати способи вирішення математичних задач у спілкуванні з товаришами під час парної та групової роботи. При цьому, для оцінки індивідуальних зусиль можна запропонувати учням спочатку спробувати розв'язати математичну задачу самостійно і лише потім розглядати її в групі. Під час колективного обговорення кожен учасник надає свою відповідь і пояснює, як її було отримано.

### Соціальний розвиток

Далі наведено низку цілей стосовно соціального розвитку учнів з підготовчого по випускний клас. Вони окреслені в документах, що визначають змістове наповнення навчального плану в рамках різних предметних напрямів. Наприклад, 20% програми з мови присвячено формуванню відповідних соціальних навичок, і вчитель має приділяти їм увагу нарівні з іншими аспектами вивчення мови.

#### **Загальні результати навчання**

Учні навчаються слухати, говорити, читати, писати, формулювати й висловлювати судження. Вони застосовуватимуть ці навички для формування й посилення відчуття спільноти шляхом взаємодії з іншими, роботи в групах, застосування мовлення для вияву поваги та оцінки процесів групової діяльності (Мова).

Учні опанують навички комунікації за допомогою математичних символів, логічного розмірковування, обґрунтування власних думок (Математика).

Школярі вдосконалять навички участі, необхідні для взаємодії з іншими людьми (Суспільствознавство).

Для перетворення у відповідальних громадян, учням необхідно розвивати вміння працювати в групах, налагоджувати стосунки на основі взаємодопомоги. Ефективна групова співпраця також сприяє виробленню когнітивних навичок, коли діти досліджують і оцінюють процеси навчання – як свої власні, так і своїх товаришів. Далі відбито серію навичок, які уможливають розвиток мислення вищого порядку під час групової діяльності. Оволодіння ними веде до кращого засвоєння академічних знань і розвитку когнітивної сфери дитини.

#### **Організаційні навички**

Базові навички для початку групової діяльності:

- швидко й тихо переходити до своїх груп;

- залишатися в групі;
- дотримуватися належного тону в процесі спілкування в групі;
- заохочувати членів групи до участі;
- зберігати належну позу, не «розвалюватися» на стільці, не чіпати інших та їхні речі;
- дивитися на того, хто говорить;
- дивитися на аркуш, де занотовують результати роботи групи;
- звертатися до учасників на ім'я;
- не принижувати інших.

### **Навички формулювання / засвоєння та розширення інформації**

Ці навички дають змогу глибше розуміти сутність питань і спонукають до мислення вищого порядку:

- усно узагальнювати матеріал;
- прагнути до точності: виправляти помилки й уточнювати;
- намагатися далі розвивати думки й напрацювання групи;
- критикувати ідеї, а не людей;
- врегульовувати конфлікти;
- досліджувати предмет обговорення, ставлячи запитання до нього;
- досліджувати;
- інтегрувати кілька ідей;
- просити навести аргументи.

### **Функціональні навички**

Ці навички допомагають керувати діяльністю групи й підтримувати гарну робочу атмосферу:

- задавати спрямування в роботі групи;
- формулювати мету;
- нагадувати про час;
- пропонувати ідеї щодо підготовки завдання;
- висловлювати підтримку;
- просити про допомогу;
- просити про уточнення;
- пропонувати власне пояснення або уточнення;
- парафразувати й уточнювати думки інших учасників;
- активізувати роботу групи.

Далі наведено зразки таблиць із характеристикою певних навичок, які заповнюють самі діти. Ці таблиці можна використовувати в роботі з учнями будь-якого класу. В таблиці вони мають описати зовнішні прояви належного

застосування тієї чи іншої навички. На перших етапах важливе значення має регулярне моделювання, практика й зворотний зв'язок, поки потрібні соціальні навички стануть частиною власної поведінки дитини.

### Активне слухання

Бачимо...	Чуємо...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• тісне коло;</li> <li>• кивання;</li> <li>• зоровий контакт з тим, хто говорить;</li> <li>• учасники сидять, дещо нахилившись уперед;</li> <li>• міміка, що свідчить про небайдуже ставлення слухача.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• належні запитання;</li> <li>• говорить тільки одна особа;</li> <li>• «Це цікаво!»</li> <li>• «Класно!»</li> <li>• запрошення інших висловити коментарі;</li> <li>• тільки голоси учасників, жодних відволікаючих звуків.</li> </ul>

### Перевірка розуміння

Бачимо...	Чуємо...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• голови докупи;</li> <li>• увага звернена на одну особу;</li> <li>• запитальний вираз обличчя в учасників;</li> <li>• зосередженість на групі.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Тобі зрозуміло?»</li> <li>• «В тебе виникли якісь труднощі?»</li> <li>• «Чому тобі не зрозуміло?»</li> <li>• «Скажи, що ти почув».</li> <li>• «Повтори будь-ласка?»</li> <li>• «Тобі поки що все зрозуміло?»</li> </ul>

Спеціальна, або спонтанно організована групова / парна робота дає учням змогу навчатися соціальних навичок, пояснюючи одне одному, як вони розуміють ті чи інші поняття. В будь-який момент на уроці вчитель пропонує дітям попрацювати в парах, де один переказує, а інший слухає. Перший учасник групи переказує новий матеріал, висловлює свої спостереження або переказує історію чи послідовність подій. Другий учасник слухає, а потім переповідає цю інформацію своєму партнеру для уточнення.

### Розуміння тексту і відгук на нього

Незалежно від своїх здібностей, усі учні здатні надавати свій відгук на текст на тому чи іншому рівні. Вони поступово навчаються розрізняти

літературні жанри й усвідомлювати розвиток персонажів, їхній відгук на текст ускладнюється. Після переходу до старшої школи деякі з них уже можуть тонко й глибоко його розуміти. На рис. П.12 представлено кілька загальних рекомендацій учням щодо ускладнення й розширення їхнього відгуку на текст.

Рисунок П.12.

### **Особистий відгук на текст**



У будь-якому класі навчання праця над текстом розпочинається з того, що вчитель моделює варіанти відгуку на текст та організовує його обговорення. До цієї діяльності також можуть долучатися діти, які відстають від однокласників у читанні.

- Читання тексту вголос допомагає включити в роботу учнів з труднощами читання.
- Завдяки груповій роботі слабші учні отримують гарні зразки для наслідування, аби розвивати власне мовлення й проникливо відгукуватися на текст.
- Маючи змогу обирати матеріали, діти можуть опрацьовувати тексти відповідно до свого рівня підготовленості.

Наведені приклади організації роботи на уроці не охоплюють всього навчального плану. Проте вони точно ілюструють різноманітні навчальні цілі, актуальні для всіх років навчання, що корисне й доступне для всіх учнів. Учитель орієнтується на загальні результати навчання, працює на матеріалі навчальних програм. Тим самим він може зосередитися на поясненні й відпрацюванні окремих навичок з цілим класом на початку року. В цей час



учні створюють свої напрацювання та демонструють розуміння понять і навичок під час виконання завдань. Далі, після фіксування й оцінки їхньої діяльності, вчитель розробляє плани й визначає різні аспекти навчального процесу. У перші тижні навчального року педагог застосовує традиційні методи з поясненням матеріалу й інтенсивною практикою, а також збирає вихідні дані, які згодом стають основою для подальшого навчання. В наступній частині розділу буде докладніше подано інформацію про методики збирання, оцінки й фіксування інформації, поточний рівень успішності дітей.

### Визначення досягнутих успіхів

Визначення стартових рівнів успішності – складова оцінювання. Але в цьому параграфі воно виступає інструментом для планування й здійснення навчального процесу, а також критерієм для визначення досягнутих успіхів. Зразки робіт і показники, які учні демонструють на початку періоду навчання, слугують відправним пунктом для формування навчального *портфоліо*; вони також задають напрям для планування навчального процесу на весь рік. Беручи до уваги широкі навчальні цілі для різних предметів, педагог визначає стартові рівні успішності під час роботи учнів над різними завданнями та в різних контекстах. Тому таке оцінювання завжди прив'язане до контексту й здійснюється на матеріалі навчальної програми. Визначення цих вихідних показників:

- дає уявлення про поточний рівень успішності дитини, зокрема якщо вона погано володіє знаннями, вміннями й навичками, передбаченими для її вікової групи;
- надає аргументи для обговорення навчальних успіхів з різними зацікавленими сторонами, наприклад, з батьками, місцевими органами влади, членами команди фахівців з підтримки учнів;
- допомагає адаптувати навчання відповідно до різноманітних індивідуальних потреб – розставити правильні акценти в роботі з дітьми.

Які показники успішності необхідно визначити? Для відповіді на це запитання варто звернутися до окреслених програмою загальних навчальних цілей. Набір таких показників може змінюватися залежно від того, чи визначаються вони для однієї дисципліни, чи для кількох. Нижче в переліку пропонуємо деякі рекомендації стосовно збирання даних про базовий рівень успішності дітей у класі.

### **Зразки письмових робіт**

Досвід канадських фахівців свідчить про те, що багато інформації про учнів можна почерпнути з низки письмових робіт оповідального й науково-популярного /публіцистичного характеру (див. рис. П.13). Можна запропонувати учням схему-підказку для написання наративного (від особи автора) чи інформаційного твору, щоб оцінити, наскільки добре вони розуміють структуру тексту, уміють вносити зміни й редагувати, знають орфографію та правила оформлення тексту (назва, поділ на абзаци, написання з великої літери тощо), володіють мовою, лексикою та наскільки вільно й зв'язно можуть висловлювати свої думки на письмі.

Спостерігаючи за дітьми під час виконання творчих письмових завдань, також можна оцінити їхнє ставлення й рівень мотивації, їхні стратегії планування й організації роботи.

Рисунок П.13.

### Оцінювання письмових робіт

	Зміст	Організація	Структура речення	Лексика	Правила оформлення
<b>Критерії оцінювання</b>	<p>При виставленні бала за зміст письмової роботи учня 3 класу оцінювач має враховувати:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>вказаний автором зв'язок між подіями, вчинками й контекстом (ситуацією);</li> <li>конкретність додаткової інформації;</li> <li>зв'язок між читачем та автором.</li> </ul>	<p>При виставленні бала за організацію письмової роботи учня 3 класу оцінювач має враховувати:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>початок;</li> <li>зв'язки між подіями, вчинками, додатковою інформацією та/або персонажами;</li> <li>закінчення.</li> </ul>	<p>При виставленні бала за структуру речень у письмовій роботі учня 3 класу оцінювач має враховувати:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>наскільки автор володіє структурою речень;</li> <li>наявність різних моделей висловлювання й речень різної довжини.</li> </ul>	<p>При виставленні бала за лексику в письмовій роботі учня 3 класу оцінювач має враховувати:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>якість слів та висловів;</li> <li>точність слів та висловів.</li> </ul>	<p>При виставленні бала за оформлення письмової роботи учня 3 класу оцінювач має враховувати:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>розділові знаки в кінці речень та написання з великої літери;</li> <li>орфографію;</li> <li>чіткість.</li> </ul> <p><i>Також, слід брати до уваги кількісне відношення помилок до довжини й складності письмової роботи.</i></p>
<b>5 Відповідає рівню</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Події, вчинки та/або ідеї</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>На початку твору автор привертає</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Автор використовує</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>За допомогою слів та виразів автору</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Автор правильно ставить розділові</li> </ul>

<p><b>«Відмінно»</b></p>	<p>послідовно відповідають характеру контексту, який автор окреслює в своєму творі.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Уся додаткова інформація є точною та послідовно сприяє створенню бажаного ефекту.</li> <li>Автор захоплює читача й підтримує рівень його інтересу.</li> </ul>	<p>увагу читача, чітко визначає події, персонажів та/або місце дії, а також задає напрям подальшого розгортання оповіді.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Автор послідовно зберігає зв'язки між подіями, вчинками, додатковими деталями та/або персонажами.</li> <li>У кінці твору автор об'єднує події та/або вчинки.</li> </ul>	<p>речення з послідовною структурою.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Моделі висловлювання й довжина речень змінюються, завдяки чому автору вдається створити бажаний ефект.</li> </ul>	<p>вдається створити яскраві образи.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>У всьому творі автор використовує точні слова й вирази для створення бажаного ефекту.</li> </ul>	<p>знаки в кінці речень та пише з великої літери.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Більшість слів – знайомих та незнайомих – написані правильно; помилки, що трапляються в тексті, пояснюються звичайними описками.</li> <li>Наявні помилки не впливають на чіткість та ефект повідомлення, яке хоче передати автор.</li> </ul>
<p><b>4</b>  <b>Наближається до рівня «Відмінно»</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Події, вчинки та/або ідеї відповідають характерові контексту, який автор окреслює у своєму творі.</li> <li>Уся додаткова інформація – точна та загалом сприяє</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>На початку твору автор чітко визначає події, персонажів та/або місце дії, а також задає напрям подальшого розгортання оповіді.</li> <li>Автор зберігає зв'язки між подіями, вчинками,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Автор добре структурує речення.</li> <li>Зазвичай моделі висловлювання й довжина речень змінюються, завдяки чому авторові вдається створити бажаний ефект.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Автор використовує описові слова й вирази.</li> <li>Загалом, автор використовує точні слова й вирази для створення бажаного ефекту.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>В основному, автор правильно ставить розділові знаки в кінці речень та пише з великої літери.</li> <li>Знайомі слова написані правильно; помилки в їх написанні</li> </ul>

	<p>створенню бажаного ефекту.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Твір зацікавлює читача й загалом підтримує його інтерес.</li> </ul>	<p>додатковими деталями та/або персонажами.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• У кінці твору автор подає належну розв'язку подій та/або вчинків.</li> </ul>			<p>пояснюються звичайними описками; незнайомі слова може писати «на слух».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Наявні помилки не впливають на чіткість повідомлення, яке хоче передати автор.</li> </ul>
<p><b>3 Чітко демонструє прийнятний рівень навичок</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Більшість подій, вчинків та/або ідей відповідають характерові контексту, який автор окреслює в своєму творі.</li> <li>• Додаткова інформація носить загальний характер, може бути передбачуваною, але є слушною.</li> <li>• Загалом, твір викликає інтерес у</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• На початку твору автор безпосередньо надає інформацію про події, персонажів та/або місце дії.</li> <li>• Загалом, автор зберігає зв'язки між подіями, вчинками, додатковими деталями та/або персонажами.</li> <li>• Кінцівка твору передбачувана та/або її можна відгадати, але вона пов'язана з подіями та/або вчинками.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Зазвичай автор добре структурує речення, проте в деяких випадках може утруднювати розуміння твору.</li> <li>• Можуть використовуватися речення різного типу й різної довжини.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Автор використовує чіткі слова й вирази.</li> <li>• Зазвичай, слова й вирази неконкретні та скоріше мають загальний характер.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Зазвичай автор правильно ставить розділові знаки в кінці речень та пише з великої літери.</li> <li>• Багато знайомих слів написані правильно; помилки свідчать про недостатнє знання правил орфографії; незнайомі слова може писати «на слух».</li> <li>• Іноді помилки повторюються та знижують чіткість</li> </ul>

	читача.				повідомлення. •
<b>2 Немає чіткої відповідності з прийнятним рівнем володіння навичками</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Деякі події, вчинки та/або ідеї відповідають характерові контексту, який автор окреслює в своєму творі.</li> <li>Додаткової інформації небагато і вона може повторюватися.</li> <li>Твір не притягує увагу читача.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Початок плутаний.</li> <li>Зв'язки між подіями, вчинками, додатковими деталями та/або персонажами нечіткі, відсутні або непослідовні.</li> <li>Кінцівка передбачувана та/або її можна відгадати.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Іноді структура речень плутана, що утруднює розуміння твору.</li> <li>Автор мало варіює типи речень та/або їхню довжину.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Автор використовує прості слова й вирази.</li> <li>Слова й вирази можуть повторюватися.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Якщо учень використовує розділові знаки наприкінці речення і пише слова з великої літери, то робить це непослідовно.</li> <li>Багато знайомих слів написані неправильно та/або «на слух».</li> <li>Помилки суттєво впливають на чіткість повідомлення.</li> </ul>
<b>1 Однозначно нижче прийнятного рівня</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>У творі мало подій, вчинків та/або ідей.</li> <li>Замало додаткової інформації.</li> <li>Твір плутаний, його важко читати.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Початок твору малоінформативний.</li> <li>У творі не витримано зв'язки між подіями, вчинками, додатковими деталями та/або персонажами.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>У творі складно розпізнати окремі думки, і це значно утруднює його розуміння.</li> <li>Використовуються одноманітні типи речень та/або однакової довжини.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Слова й вирази прості й не сприяють створенню певного ефекту.</li> <li>Використані в творі слова свідчать про бідний лексичний запас для написання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>З твору можна припустити, що автор не знає або не володіє правилами використання розділових знаків наприкінці речення та написання слів з великої літери.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Кінцівка твору (якщо вона є) не пов'язана з подіями та/або вчинками.</li> </ul>		письмових робіт.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Слова важко читаються й зазвичай написані «на слух».</li> <li>• Твору бракує чіткості.</li> <li>•</li> </ul>
<b>INS Навички відсутні</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• З огляду на малий обсяг написаного, оцінити його зміст видається неможливим.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Твір здобув оцінку INS за зміст.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Твір здобув оцінку INS за зміст.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Твір здобув оцінку INS за зміст.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Твір здобув оцінку INS за зміст.</li> </ul>

*Примітка:* Зміст та організація твору мають вдвічі більшу вагу, ніж інші критерії.

Посилення: Міністерство освіти провінції Альберта. Відділ оцінювання учнівських досягнень (1995).

*Інформаційний бюлетень. Англійська словесність у 3 класі, 1995 – 1996.* Освіта: Міністерство освіти.

## Перекази

З'ясувати рівень сформованості навичок слухання й розуміння прочитаного допоможе усний переказ (див. рис. П.14). На уроці вправи з переказу можна використовувати в різноманітній формі. Наприклад, попросити учнів переказати партнерові текст, який прочитав учитель; виконати завдання на верифікацію речень (коли учень з-поміж чотирьох запропонованих речень має визначити «старі» та «нові», тобто ті, які повторюють одне з речень прочитаного тексту точно або за змістом, і ті, в яких змінено смисл певним чином або повністю); та переказати текст письмово. В процесі такої діяльності вчитель може оцінити поточний рівень розуміння тексту, а учні – більше дізнатися про структуру тексту та відпрацювати й вдосконалити свій відгук на текст.

Рисунок П.14.

### Методики переказу

#### Методика переказу 1

##### Структура оповідання

Загальні вказівки: щоб оцінити, наскільки учень розуміє структуру оповідання, поставте позначку «√» навпроти елементів, які учень згадав у своєму переказі. Кількість балів за кожну складову визначається на основі якості переказу.

##### 1) Персонажі (5 балів)

Представлення персонажів: головні герої – 2 бали; по одному балу за кожного додаткового персонажа; загалом – 5 балів

##### 2) Місце дії (5 балів)

Час або місце, де відбуваються \_\_\_\_\_

#### Методика переказу 2

##### Науково-популярний текст

##### Рівень самостійної діяльності

Зазвичай у переказі відображено:

- 1) структуру тексту;
- 2) схему, за якою побудований оригінальний текст;
- 3) головні ідеї та деталі з оригінального тексту.

##### Рівень навчальної практики

Зазвичай у переказі відображено:

- 1) менше змісту, ніж на рівні



події оповідання (5 балів)

або

Загальний опис місця дії (5 балів)

3) **Тема** (10 балів) = сутність

Головні події, що окреслюють мету оповідання

або

Стає зрозуміло, якої мети має досягти головний герой або яку проблему вирішити.

4) **Зміст** (10 балів)

Опис подій, що ведуть до досягнення мети або вирішення проблеми (Максимальний «сирий» бал необхідно перерахувати за стандартною шкалою, виходячи з кількості подій).

5) **Розв'язка** (10 балів)

Проблему вирішено або мети досягнуто (8 балів). Оповідання завершується (2 бали).

6) **Послідовність** (10 балів)

Елементи оповідання викладені послідовно за наведеною вище схемою (всі елементи в заданому порядку – 10 балів; 3 елементи в заданому порядку –

самостійної діяльності;

2) присутні деякі незначні помилки розуміння та неточності;

3) організація в деяких відношеннях відмінна від тієї схеми, за якою побудований оригінальний твір.

**Незадовільний рівень**

Зазвичай такий переказ:

1) непослідовний;

2) неповний;

3) містить інформацію без будь-якої послідовності чи логічного порядку.

6,6 балів; 2 елементи в заданому порядку – 3,3 бали; 1 елемент в заданому порядку – 1 бал; жоден з елементів – 0 балів; бали за пропущені елементи не присуджуються).

Всього балів \_\_\_\_\_

× 2

Бал за переказ

### Особистий відгук на текст

На всіх рівнях шкільного навчання учні мають надавати свій критичний відгук на текст. Упродовж кількох перших тижнів спостереження за обговоренням тексту з партнером або в малих групах допомагає вчителю дізнатися, як учень взаємодіє з текстом. Можна попросити дітей вести особисті щоденники для запису роздумів з приводу прочитаного, щоб на їх основі судити про підвищення їхньої успішності впродовж навчального року та збирати зразки письмових робіт для подальшого вивчення й оцінювання (див. інформаційний матеріал П.2).

Інформаційний матеріал П.2.

### Журнал для фіксування учнівського відгуку на прочитаний текст

	Учень А	Учень Б	Учень В
Співвідносить аспекти усних, друкованих та інших медійних текстів з особистими почуттями та досвідом.			
Проводить паралелі між зображенням персонажів або ситуацій із власними життєвими ситуаціями та ситуаціями на уроці.			

Проводить паралелі між думками й діями персонажів та особистим досвідом і ситуаціями на уроці.			
Порівнює літературних персонажів і ситуації з тими, які зустрічаються в навчальному процесі та поза школою в громаді.			
Помічає й обдумує різні аспекти людської природи та співвідносить їх з тим, що спостерігає у повсякденному житті в громаді.			
Порівнює рішення й поведінку персонажів зі своїми власними та з рішеннями й поведінкою інших людей.			

### **Розв’язання математичних задач і комунікація з використанням математичних символів**

Учням дають проблемну ситуацію, яку мають опрацювати й письмово викласти всі дії, що привели до тієї чи іншої відповіді. Учнів оцінюють за тим, наскільки добре вони застосовують певні навички, зокрема: ефективні стратегії, організація, розуміння проблеми, опис дій за допомогою специфічної лексики, планування й рефлексія. Щоб фіксувати етапи формування цих навичок у дітей, рекомендується на уроках математики вести спеціальний журнал, де вони записуватимуть задачі та свої мисленнєві операції. Кожен другий урок математики розпочинається з «проблеми дня». Спочатку дітям необхідно докладно пояснити способи вирішення тієї чи іншої проблеми (задачі), продемонструвати послідовність кроків з її вирішення та навчити пояснювати свої дії, дати подібні навчальні вправи. Лише після цього можна попросити їх самостійно вирішити проблему (задачу) на оцінку, наприклад: Ендрю сказав, що  $\frac{1}{4} = 0,4$ . Як ви вважаєте, він відповів правильно чи ні? Поясніть, чому.

## Сформованість стратегій читання

Ефективний критерій для визначення рівня сформованості спеціальних прийомів (стратегій) читання – вправи, де учень має вписати пропущені слова в тексті. При цьому він спирається на значимий контекст – свої знання синтаксису й семантики. Важливо дати дітям можливість попередньо ознайомитися з такими вправами й попрактикуватися в заповненні пропусків у реченнях, а також обговорювати й відпрацьовувати різні стратегії читання, наприклад, перечитування та читання для пошуку потрібної інформації. Вписування пропущених слів у тексті – один із кількох способів визначити, наскільки добре дитина може впоратися з текстами для своєї вікової групи, тобто читати їх самостійно, або потребує певної допомоги вчителя, щоб наблизитися до самостійності (рівень навчальної практики), або читає незадовільно. Зразок такої вправи наведено в інформаційному матеріалі П.3.

Інформаційний матеріал П.3.

### *Пригода в наметовому таборі*

*Одного чудового літнього дня ми зупинилися в ..... біля озера. .... тільки одне вільне місце, і батько ..... там нашу машину. На щастя, на ділянці була пічка ..... стіл.*

*Ми з батьком ..... намет і вирішили оглянути місцевість. Наш собака Скіп весело ..... поруч. Ми вийшли за межі табору й спустилися до ..... Там відпочивало багато людей.*

*Виявляється, ..... ловили ..... риби. Ми підійшли ..... столу, де її чистили. Там ..... не було. Але тут ..... помітив, що ..... для сміття лежало перевернуте. Ми спробували поставити його ..... місце. Як же ми ....., коли поруч з ним побачили сімейство скунсів з ..... самицею на чолі. Батько випустив ....., й ми ..... позадували.*

*Аж раптом наш пес підскаочив ..... скунсів. .... самиця повернулася до нього спиною ..... підняла хвоста. В Скіпа не було ..... шансу – він отримав добру порцію захисного скунсового «душу»! Через цей нестерпний запах йому того разу довелося ночувати надворі.*

Оцінка точності відповідей

0 – 40% – незадовільний рівень

40 – 70% – рівень навчальної практики

70 – 100% – рівень самостійної діяльності

## Оцінка на основі виконання

Відповідно до цього підходу, дітей оцінюють у процесі виконання ними завдань на застосування цільових навичок. Учням дають відкриті завдання, для підготовки яких необхідно проявити складні навички вищого порядку. Ці завдання бувають як індивідуальні, так і групові. Вони оцінюються за критеріями, що визначає вчитель та/або самі учні. Наприклад, на уроці суспільствознавства учня можна попросити представити певну позицію й супроводити її підкріплюючими аргументами. Оцінюючи характер виконання завдань, учитель також має змогу визначити цілі в плані подальшого розвитку мислення й навчання, які мають велике значення для успішного засвоєння навчальної програми. Більшість традиційних методик оцінювання покликані визначити, чи відповідає рівень знань, умінь і навичок учня стандартним вимогам для його/її року навчання, що встановлюються органами освіти. Крім того, оцінювання на основі виконання дає змогу вчителю відслідковувати зміни в рівні успішності дитини впродовж тривалого періоду. Саме тому педагогу, який працює в різнорівневому класі, важливо заздалегідь сформулювати критерії виконання. Вироблення методики підрахунку балів або певного набору критеріїв дасть змогу виміряти прогрес учнів. При цьому якісні критерії не лише слугують основою для оцінювання, а й створюють орієнтир для навчальної діяльності дитини. Коли їх формують спільно вчитель та учні, діти знають, що від них вимагається, й відповідно можуть покращувати свою діяльність. Якщо ж таке оцінювання відбувається на початку навчання, то це дає змогу вимірювати успішність упродовж навчального року й по його закінченні, а також визначити сильні й слабкі сторони класу. Разом з тим, ці дані, які показують стартовий рівень успішності, мають важливе значення для планування й подальшої організації навчального процесу. Вони також є однією з передумов успішного запровадження методик само- та взаємооцінювання, коли учні обговорюють і досліджують критерії зразкової діяльності в контексті різних навчальних дисциплін.

Існують різні варіанти формулювання критеріїв для оцінки виконання.

- Наприклад, спочатку вчитель наводить приклади учнівських робіт і цим спонукає дітей обговорити, що є зразковим виконанням того чи іншого завдання. Коли вчитель спільно з учнями аналізує зразки робіт або виконання, які заслуговують на оцінку «відмінно», можна разом з ними сформулювати такі критерії виконання. Наприклад, для завдання з написання

листів у групах, спочатку визначають критерії їх оцінки, а по завершенні роботи діти з їх допомогою оцінюють власний доробок або напрацювання товариша.

- Корисний інструмент для звітування про успіхи дітей та якість навчання перед батьками та іншими зацікавленими сторонами – загальні набори критеріїв, які встановлюють органи освіти.

- Критерії виконання встановлює сам учитель. При цьому він/вона враховує неоднорідність учнівського колективу й визначає різні рівні виконання тієї чи іншої діяльності, щоб охопити всіх дітей. Нижче описана приблизна методика для вироблення критеріїв виконання.

### Вирішення проблем

Здатність розв’язувати нові проблеми: аналізувати, оцінювати їх, шукати ефективні варіанти рішень розвивається в межах кількох дисциплін, зокрема математики, суспільствознавства, точних наук. Як правило, завдання, виконання якого оцінюють, вимагає застосування передусім математичних знань. Проте воно також дає змогу скласти загальне уявлення про учнів у класі: про їхній рівень здібностей, готовність до ризику, ставлення, наполегливості і застосування стратегій (див. рис. П.15).

Рисунок П.15.

### Вирішення проблем (на основі розв’язання задач)

**5 клас Оцінка виконання**

Є 87 марок по 6 центів та 105 марок по 5 центів.  
 В якому випадку загальна вартість марок більша?  
 Наскільки більша?

×	87	×	05	–	50
	6		5		22
	22		50		32

*105 марок по 5 центів коштують більше. Вони коштують більше на 32 центи.*

*Я спочатку помножив  $87 \times 6$  та  $105 \times 5$ , бо знаю, що було 87 марок по шість центів та 105 марок по п'ять центів. Тому, якби я помножив, то отримав би свою відповідь. Отже, моя відповідь така, що 107 5-центових марок коштують 550 центів, а 87 6-центових – 522 центи. Щоб знайти відповідь на друге запитання «Наскільки більше?», потрібно відняти. Так буде зрозуміло, скільки чисел посередині. І після віднімання я отримав відповідь 32 центи.*

Отже, після того, як учитель докладно пояснив дітям деякі дії та стратегії з розв'язання задач, провів численні вправи для оволодіння ними, він дає певне контрольне завдання, аби оцінити їхнє розуміння цих дій, наприклад, з акцентом на вирішенні тієї чи іншої проблеми.

Отже, учням пропонують певну проблему, яка за своєю складністю відповідає рівню даної вікової групи. Вони мають розв'язати її й пояснити усі операції (або дії), завдяки яким отримали те чи інше рішення. Як правило, у завданні, що передбачає оцінку його виконання, – кілька шляхів до правильної відповіді, і це робить його доступним для всіх учнів. Так, у якості проблеми на рис. П.5 використано типову задачу з навчальної програми, проте існує кілька рівнів її вирішення.

1. Спочатку просто перегляньте роботи всіх учнів. Це допоможе скласти уявлення про можливий діапазон їхніх відповідей.

2. Посортуйте роботи, склавши їх у чотири стопки – від найнижчого до найвищого результату. Далі спробуйте виокремити загальні характеристики, що відрізняють роботи однієї групи від інших, і занотуйте оціночні критерії.

3. Складіть набір критеріїв виконання. При цьому використовуйте описові слова й фрази для відображення різних рівнів виконання для кожного показника (див. рис. П.6).

4. Далі оцініть роботи за кожним показником відповідно до описових критеріїв.

Рисунок П.16.

### **Набір критеріїв для оцінювання**

	Вирішення проблеми	Комунікація
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розуміє всі складові задачі: які марки в сумі коштують більше та наскільки.</li> <li>• Використовує ефективний підхід (множення).</li> <li>• Виконує всі дії та дає повну відповідь.</li> <li>• Помилки несуттєві (якщо є).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наводить переконливі аргументи та підкріплює їх додатковою інформацією.</li> <li>• Уважний.</li> <li>• Багата, точна й чітка манера викладу.</li> <li>• Нетривіальний спосіб вирішення задачі (інсайт).</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Переважно розуміє сутність задачі, і що потрібно для її вирішення.</li> <li>• Використовує прийнятну стратегію (додавання замість множення).</li> <li>• Інформація не завжди чітко викладена.</li> <li>• Поєднує дії в одну послідовність і застосовує їх для отримання відповіді.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наведені аргументи відповідають характеру задачі.</li> <li>• Добре представляє свій спосіб вирішення задачі.</li> <li>• Пояснення переважною мірою чіткі та логічні.</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розуміє задачу частково.</li> <li>• Використовує придатну, але дещо обмежену стратегію (6+6+6+6...).</li> <li>• Помітно деяке</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Аргументація не завжди чітка.</li> <li>• Манера викладу неточна.</li> <li>• Пояснення неповне.</li> </ul>



	<p>планування дій, проте воно нечітке.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Застосовані дії частково пов'язані з отриманою відповіддю.</li><li>• Починає вирішувати задачу, але не може отримати остаточної відповіді.</li></ul>	
0	<ul style="list-style-type: none"><li>• Не наводить способу вирішення задачі та не дає відповіді.</li><li>• Застосовані стратегії є недоцільні.</li><li>• Неправильно розуміє задачу.</li><li>• Робота учня вказує на відсутність планування дій.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Не наводить аргументів та не описує способу вирішення задачі.</li><li>• Немає чіткості.</li></ul>

### Подальше накопичення інформації

У звичайному класі нереально оцінити кожного учня. Тому попередні дані про стартовий рівень успішності дають змогу виявити дітей, яким складно засвоювати поняття з навчальної програми, і тих, хто відстає від своїх ровесників. З'ясувавши, які учні потребують додаткового оцінювання, педагог починає збирати дані, аби визначити для них належні цілі навчальної програми, а також їхні сильні й слабкі сторони. Напевне, в декого з них раніше було виявлено особливі потреби і в минулому році вони працювали за індивідуалізованим навчальним планом. Як правило, інформація про таких учнів надходить із різних джерел, у тому числі від:

- учителя, який працював з дитиною раніше;
- батьків;

- інших фахівців;
- з результатів неформальних тестів для оцінки навичок читання, які дають уявлення про оптимальний рівень складності навчальних матеріалів для роботи з дитиною;
- з усних інтерв'ю;
- анкет;
- записів про окремі спостереження за діяльністю дитини.

Більшість дітей з помірними та важкими проблемами навчання вже пройшли відповідні тести. Відтак, роль учителя полягає в тому, щоб оптимальним чином задовольняти потреби дитини; давати їй можливість проявити й розвинути свої сильні сторони; а також організувати навчальний процес для неї на основі доступного й значимого матеріалу. Якщо в класі є учні з групи ризику, то для кожного з них учителю варто мати й регулярно поповнювати набір індивідуальних напрацювань та іншої інформації про рівень виконання певних завдань. Це допоможе відстежувати засвоєння ними потрібних знань, умінь і навичок, а згодом звітувати про результати навчання таких дітей впродовж року. Це зібрання також – неоціненне джерело інформації для багатодисциплінарної команди підтримки, яка координує використання ресурсів і забезпечення послуг, для психологів, логопедів тощо.

### **Базові рекомендації**

- Не намагайтеся винайти велосипед! Якщо впродовж певного часу ви помічаєте, що учневі складно дається матеріал, то це напевно вже зауважили та/або задокументували. Перегляньте дані про його навчання з попередніх років, зверніться до вчителів, щоб отримати максимум інформації. В деяких випадках завдяки цьому зникає потреба в проведенні поглибленої оцінки.
- Заведіть окрему папку для учнів, яких ви виокремили. До неї ви будете збирати анкети, дані окремих спостережень за діяльністю дитини та зразки робіт і звертатися до них, за потреби.
- У методичній літературі спробуйте віднайти різноманітні переліки контрольних запитань, що відображають види діяльності на уроці. Зробіть кілька копій такого контрольного переліку та зберігайте в окремій папці, щоб мати їх наготові під час спостережень за учнями з групи ризику. Критерії в

таких переліках також можуть стати основою для оцінювання учнів, допомогти охарактеризувати поведінку дитини, зафіксовану в тій чи іншій ситуації.

- Якщо існує потреба здійснити поглиблену оцінку, намагайтеся раціонально використовувати ресурси, щоб вивільнити час для індивідуальної роботи з дитиною. Наприклад, проводячи урок разом з колегою (асистентом учителя), ви маєте змогу приділити більше уваги окремим дітям.

- Поповнюйте свою методичну скарбничку цікавими груповими вправами, які клас зможе виконувати самостійно (наприклад, вправи з акцентом на згуртуванні команди). Це також дасть вам більше часу для індивідуальної роботи.

Дані про учня будуть корисні й для вибору навчального матеріалу. Більшість школярів можуть виконати стандартні вимоги навчальної програми, визначені для даного року навчання. Разом з тим для деяких дітей ці вимоги – заскладні, й передбачені ними знання, вміння й навички вони можуть опанувати лише за умови адаптації (акомодації чи модифікації) навчального матеріалу. При цьому дехто з них потребує інтенсивніших модифікацій, що ведуть до заміни навчального матеріалу порівняно зі встановленими стандартами. Ці діти працюють за індивідуалізованими навчальними планами, але в контексті звичайної теми, яку вивчає весь клас.

### Встановлення очікуваних результатів навчання

На цьому етапі планування вимоги щодо рівня знань, умінь і навичок, закладені в освітньому стандарті, беруться за основу при формулюванні цілей навчання й таким чином розподіляються на весь навчальний рік. На базі інформаційної складової освітнього стандарту, яку учням належить опанувати, вони також формують певні навички, зокрема, вибір, організація та розуміння нового чи складного матеріалу.

- З якими поняттями та знаннями слід познайомити учнів?
- До яких навчальних процесів мають залучатися учні?
- Які навчальні методики будуть найбільш ефективними для набуття знань, умінь і навичок?

Після відповіді на ці запитання в процесі планування вчителів легше добирати методики й визначати навчальні стратегії, які оптимально сприятимуть виробленню потрібних навичок. На цьому етапі планування цільові знання й уміння інтегруються в різноманітні навчальні завдання й процеси. У цей період також рекомендується спиратися на офіційні документи, що визначають зміст освітнього стандарту, а не на методичний посібник чи підручник. Відповівши на наведені вище запитання, можна переходити до вибору ресурсів.

В інформаційному матеріалі П.4 показано, як навчальні цілі із суспільствознавства для 5-6 класу розподіляються на весь навчальний рік. Учні поступово засвоюють матеріал програми шляхом його організації та розуміння, через комунікацію та взаємодію один з одним. Усі діти можуть залучатися до цих процесів; втім, деяким із них потрібні певні акомодатії (адаптації) та/або модифікації.

Інформаційний матеріал П.4.

### Навчальні цілі на рік

#### Суспільствознавство

#### 5-6 клас

#### Довготермінові навчальні цілі на 1998/1999 навчальний рік

<p><b>– 6 клас</b>  <b>Вступ / Актуалізація знань про географію та регіони Канади</b></p> <p><b>Знання</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• головні особливості географічних та політичних регіонів Канади</li> </ul> <p><b>Географія / робота з картою</b></p>	<p><b>Навички оброблення інформації</b>                  (формуються на постійній основі)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• формувати прийоми запам'ятовування;</li> <li>• отримувати інформації за допомогою читання та швидкого перегляду тексту</li> </ul>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>орієнтуватися по карті (в атласі);</li> <li>визначати, знаходити й позначати Канаду на карті;</li> <li>читати й інтерпретувати карту/умовні позначення на ній;</li> <li>знати й показувати на карті континенти й головні водойми;</li> <li>застосовувати вказаний на картах масштаб, розраховувати відстань між двома пунктами;</li> <li>показувати на карті Канади дванадцять столиць провінцій та федеральну столицю;</li> <li>показувати адміністративно-територіальні межі свого міста (селища), провінції, країни.</li> </ul>		<p>(методика ефективного читання SQ3R<sup>1</sup>).</p> <p><b>Навички участі</b>                  (формуються на постійній основі)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>співпрацювати й досягати компромісу в процесі колективного вирішення проблем;</li> <li>висувати пропозиції для досягнення консенсусу.</li> </ul> <p><b>Навички комунікації</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>узагальнювати інформацію з різних джерел;</li> <li>збирати й організувати інформацію за простою схемою;</li> <li>писати два чи більше добре організованих абзаців з головною ідеєю та супровідною інформацією;</li> <li>писати простий звіт та/або конспект, у якому головна думка підкріплюється відповідними даними.</li> </ul>
<p><b>5 клас</b></p>	<p><b>6 клас</b></p>	<p><b>Навички оброблення</b></p>

<sup>1</sup> SQ3R (англ. «survey, question, read, recite, review») тобто «огляд, запитання, читання, переказ, повторення»; у деяких перекладних джерелах ПВЗП) – відома методика навчання з елементами метапізнання:

- Перший крок – огляд матеріалу: перегляд заголовків та швидке читання, щоб скласти загальне уявлення.
- Другий крок – до кожної теми (заголовку) поставити по одному запитанню.
- Третій крок – прочитати текст і в процесі читання намагатися знайти відповіді на поставлені запитання.
- Четвертий крок – відповісти на ці запитання.
- П'ятий, заключний крок – повторити матеріал, докладно зупиняючись на складних місцях.

<p><b>Тема А: Канада</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• пояснювати, як географічні характеристики регіону впливають на його природні ресурси, види трудової зайнятості, розподіл населення та транспорт.</li></ul>	<p><b>Тема А: Місцеве самоврядування</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• самоорганізація канадців являє собою систему з трьох рівнів влади;</li><li>• розуміти, як місцеве врядування намагається задовольняти індивідуальні й суспільні потреби.</li></ul>	<p><b>інформації</b></p> <p>(формується на постійній основі)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• отримувати інформацію за допомогою читання та швидкого перегляду тексту (методика ефективного читання SQ3R);</li><li>• організовувати інформацію за допомогою різноманітних діаграм, графіків та схем-«павутинок»;</li><li>• збирати інформацію шляхом інтерв'ю чи опитування, відображати результати на схемі або графіку.</li></ul> <p><b>Навички участі</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• дебатовати місцеву /екологічну проблему в форматі парламентського обговорення.</li></ul> <p><b>Навички комунікації</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• вести конспект під час усної презентації;</li><li>• писати короткі твори в публіцистичному стилі, покликані переконати читача (за допомогою графічного організатора та «сигнальних»</li></ul>
---	---	--

		<p>слів);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– аудиторія / мета;</li> <li>– поради для написання есеїв у публіцистичному стилі;</li> <li>– аргументація думки;</li> <li>– формулювання висновків наприкінці тексту.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• застосовувати навички перегляду / редагування.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розуміти, як особа впливає на середовище.</li> <li>• Формувати турботливе ставлення до ресурсів Канади й прагнення зберегти їх для майбутнього.</li> <li>• Аналізувати, як лобістські групи впливають на процес прийняття владних рішень.</li> <li>• Усвідомлювати громадянську відповідальність особи.</li> <li>• Отримувати знання про демократичний процес.</li> <li>• Висловлювати думку.</li> </ul> <p><b>Цілі для 6 класу (розширені)</b></p>		
<p><b>Акомодації (адаптації) та модифікації</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Попереднє ознайомлення з темою, формування загальних знань і лексики в учнів, які відстають у навчанні від своїх ровесників або вивчають англійську як другу мову.</li> <li>• Використання простіших матеріалів для читання (на рівні 3 та 4 класу).</li> <li>• Модифікація навчальних цілей (Джессі і Марк).</li> <li>• Проведення тесту в усній формі (Марк і Джессі).</li> <li>• Додаткові завдання підвищеної складності (Келан, Кетрін і Райян).</li> </ul>		

**Акомодації (адаптації) та модифікації**

Учні, яких учитель виокремлює в процесі стартового зрізу успішності, іноді потребують додаткових акомодаций (адаптацій) та модифікацій. При цьому важливо з'ясувати, чи спроможний учень засвоювати поняття навчальної програми, чи його труднощі пов'язані з іншими аспектами навчальної діяльності, наприклад, він погано читає або пише. Часто такі акомодации (адаптації) – необхідна передумова успішного навчання дітей з особливими потребами.

*Адаптація* – змінює характер подачі матеріалу, не змінюючи зміст або концептуальну складність навчального завдання. Зокрема, можуть використовуватись такі види адаптацій:

пристосування середовища (збільшення інтенсивності освітлення в класних кімнатах, де є діти з порушеннями зору; зменшення рівня шуму в класі, де навчається слабочуюча дитина, забезпечення її слуховим апаратом; створення відокремленого блоку в приміщенні школи для учнів початкової ланки);

адаптація навчальних підходів (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання, зміна темпу занять, чергування видів діяльності);

адаптація матеріалів (навчальних посібників, наочних та інших матеріалів; використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, картки-підказки тощо) (Інструктивно-методичний лист «Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання» (Лист МОНмолодьспорту України № 1/9-384 від 18 травня 2012 року)).

*Модифікація* – трансформує характер подачі матеріалу шляхом зміни змісту або концептуальної складності навчального завдання. Наприклад, скорочення змісту навчального матеріалу; модифікація навчального плану або цілей і завдань, прийнятних для конкретної дитини, корекція завдань, визначення змісту, який необхідно засвоїти.

До модифікацій відносимо зміну тривалості періоду навчання, зміну навчального середовища, ресурсів, матеріалів, форми викладу завдань чи оцінювання з урахуванням окремих потреб учнів.

В інформаційному матеріалі II.5 подано таблицю на основі документа «Організація навчання дітей з особливими потребами» (Programming for Students with Exceptional Needs), що був виданий Міністерством освіти



провінції Альберта (Канада) в 1995 році. В ньому описуються методики варіювання ресурсів, матеріалів, формату й способу викладу, великих завдань та оцінювання.

## Інформаційний матеріал П.5.

### Акомодації (адаптації) та модифікації

<i>Матеріали та ресурси</i>	<i>Презентація</i>	<i>Завдання та оцінювання</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• використання паралельних ресурсів іншого рівня складності;</li> <li>• використання друкованих та інших матеріалів, наприклад: фільмів, відео- та аудіозаписів, сценок-замальовок;</li> <li>• використання ресурсів, створених учителем та учнями;</li> <li>• використання ресурсів громади;</li> <li>• використання альтернативних навчальних матеріалів, наприклад, диктування тексту для запису іншою особою, запис на диктофон, малювання картинок, збільшені чи зменшені матеріали, комп'ютер, калькулятор, матеріали для маніпулювання, прозорі накладки для роботи з підручником;</li> <li>• використання адаптаційних пристроїв, наприклад: тримач для крейди, адаптовані ножиці, олівці збільшеного розміру, маркери, ручки з можливістю</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Залучення ровесників для надання допомоги, волонтерів; проведення уроку двома вчителями або більше;</li> <li>• надання інформації та завдань на роздавальних матеріалах, щоб менше часу витратити на переписування;</li> <li>• надання матеріалу в меншому обсязі, який дитина може опрацювати (за потреби); зменшення кількості математичних прикладів/задач на одній сторінці; скорочення завдань; попереднє використання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Можливість виконати завдання в довільному форматі за власним вибором учня. Наприклад, учні можуть представити звіт по-різному: підготувати радіопередачу, скласти лист-характеристику, написати листа автору, запропонувати свій варіант розв'язки оповідання, представити критичний відгук, створити модель, кросворд, діафільм, коротку сценку, візуальну часову шкалу;</li> <li>• дати учням додатковий час для підготовки</li> </ul>

<p>стерти написане, кутовий дірокол, функція перевірки орфографії в текстовому редакторі;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• використання вказівників рядків на аркуші паперу, окремих клітинок на папері, міліметровки або паперу з рельєфними рядками;</li> <li>• підготовка карток з «віконечками», щоб демонструвати тільки одне слово або один рядок за один раз;</li> <li>• відведення більшого простору на аркуші для написання відповіді; позначення пояснень і ключових слів маркером або іншим кольором; зменшення обсягу інформації на одній сторінці;</li> <li>• адаптація матеріалу підручника шляхом позначення певного тексту різними кольорами, наприклад: зелений – нова лексика, рожевий – визначення, жовтий – факти, власні назви, дати й тематичні речення, що певним чином узагальнюють увесь матеріал;</li> <li>• забезпечення кабінки для занять, аби зменшити вплив відволікаючих чинників;</li> <li>• запровадження системи допомоги за принципом «рівний – рівному», коли інший учень допомагає товаришеві організувати своє робоче місце й</li> </ul>	<p>графічних організаторів, які допоможуть скеровувати увагу учня в процесі читання;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• використання сигнальних жестів;</li> <li>• повторення завдань, пояснень та представлення їх у різній формі: усній, письмовій або в аудіо-записі;</li> <li>• прохання до учнів повторити пояснення/завдання;</li> <li>• стояти недалеко від учня;</li> <li>• виділення маркером ключових думок у тексті підручника;</li> <li>• використання картинок і конкретних матеріалів;</li> <li>• використання схем-«павутинок» та діаграм;</li> <li>• перед початком завдання дати учневі можливість виконати подібну діяльність під керівництвом</li> </ul>	<p>письмових завдань;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• дати змогу відповідати на запитання екзамену усно;</li> <li>• дозволити відповідати на меншу кількість запитань;</li> <li>• дозволити залучати іншу особу-записувача;</li> <li>• давати контрольні для виконання вдома;</li> <li>• доручити іншому учневі або помічникові робити потрібні записи замість дитини.</li> </ul>
---	---	--

підготувати потрібні матеріали до уроку; <ul style="list-style-type: none"> <li>• ведення конспекту під копірку, щоб уникнути переписування.</li> </ul>	учителя.	
---	----------	--

Планування акомодаций (адаптацій) та модифікації допомагає вчителю заздалегідь визначити, якими матеріалами учням потрібно користуватися, як краще побудувати урок (наприклад, на основі індивідуальної, групової чи фронтальної роботи), в якому вигляді учні мають відповідати на завдання (наприклад, дати коротку письмову відповідь), підібрати типи вправ і видів діяльності, продумати очікувані результати їх виконання (Вільямс і Фокс (Williams & Fox, 1996). Важливо пам'ятати, що, впроваджуючи акомодації та модифікації, вчитель створює умови для залучення дітей до роботи над темою уроку і допомагає їм працювати над завданнями (Розенберг, О'Ші та О'Ші (Rosenberg, O'Shea & O'Shea, 1998).

За результатами роботи з реалізації інклюзивного навчання в експериментальних закладах (м. Львів, м. Сімферополь) визначено **алгоритм адаптації навчальних завдань**, матеріалів, організаційних форм роботи на уроці, що сприятиме прогнозуванню та впровадженню адаптацій відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини.

### **Алгоритм адаптації навчального завдання (типи адаптації)**

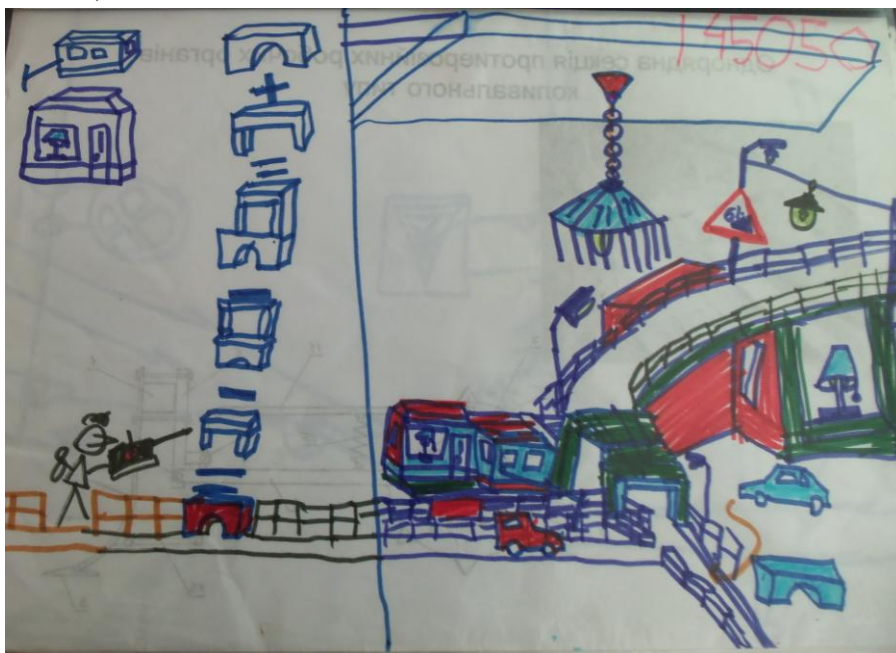
- Скорочення обсягу, зниження ступеня складності матеріалу завдання, збільшення часу на виконання;
- Види допомоги (опори): демонстрація зразка, виконання частини завдання разом з дитиною тощо;
- Засоби концентрації уваги («сильні подразники»);
- Стиль сприймання та рівень уявлень;
- Частота повторення виконання завдання;
- Контроль та корекція виконання завдань (виправлення помилок);
- Засоби та частота релаксації.

До *Індивідуального навчального плану* учня з особливими потребами (Індивідуальної програми розвитку), структура якого затверджена

Інструктивно-методичним листом «Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання» (Лист МОНмолодьспорту України № 1/9-384 від 18.05.12) (документ має рекомендаційний характер), доцільно включити рекомендації щодо особливостей адаптації навчальних завдань, розроблені на основі алгоритму. Особливості адаптацій для конкретної дитини розробляються вчителем та асистентом учителя на основі результатів оцінювання різними фахівцями, врахування інформації, отриманої від батьків, та фіксуються в Індивідуальному навчальному плані (Індивідуальній програмі розвитку).

Пропонуємо приклади фрагментів ІНП, складені на основі характеристик учнів:

*1. Учень Д. навчається у другому класі, має здібності до математики, малювання, відчуває труднощі в опануванні письмом та читанням; має конкретні захоплення (техніка, дорожні знаки, папуги), виконує ті завдання, які пов'язані з його інтересами. Хлопчик з порушеннями аутичного спектра, має проблеми у встановленні контакту з однокласниками, дорослими; надмірне почуття гидливості (не приймає їжу, не користується туалетом у школі), проте має хороший контакт з асистентом учителя. Навчальне навантаження витримує протягом 20-30 хв., йому складно концентрувати увагу; індивідуально займається з учителем, психологом і логопедом (відомості з ІНП).*



Малюнок з портфоліо учня Д.

Із щоденника спостережень асистента вчителя: *Д. неохоче виконував завдання з письма, постійно уникав писання вправ, втім, одного разу*

повністю виконав письмове завдання, але особливим чином – написав букви у зошиті друкованим способом (як індекс на конвертах). Д. добре виконує креслення техніки, машин, будівель, любить малювати (малюнки схожі на креслення, деталізовані). Вчитель не стала заперечувати, дала схвальну оцінку (оскільки основна навчальна мета була досягнута – хлопчик вчився писати, відображав буквенний склад слів тощо).

**Адаптація навчальних завдань для учня Д., 2 кл.**  
 (фрагмент Індивідуального навчального плану)

<i>Типи адаптації</i>	<i>Особливості індивідуальної адаптації</i>
Скорочення обсягу, зниження ступеня складності матеріалу завдання, збільшення часу на виконання	- максимальне використання інтересів дитини для досягнення навчальних цілей; - активне залучення методу імпровізації (дія учителя «за місцем», прояв гнучкості) з метою підтримки інтересу;
Міра допомоги (опори): демонстрація зразка, виконання частини завдання спільно тощо	- надання можливості розпочати виконання завдання із спостереження за однокласниками;
Способи концентрації уваги (сильні подразники)	- організація роботи на основі тем, що становлять інтерес для дитини (техніка, обладнання, транспорт, дорожні знаки, папуги, складові різних предметів тощо);
Стиль сприймання та рівень уявлень	<i>Полісенсорний</i> - виконання спеціальних завдань, спрямованих на одночасне охоплення кількох подразників та їх узагальнення;
Частота повторення виконання завдання	- повторення завдань, що вимагають узагальнення та послідовного синтезу (багаторазове читання одного й того ж матеріалу);
Контроль і корекція виконання завдань (виправлення помилок)	- виконання завдань, спрямованих на виправлення помилок, аналогічних своїм, у контексті ігрових ситуацій;
Способи та частота релаксації	- організація відпочинку залежно від стану та бажання дитини;
Співпраця з дорослими,	- ненав'язливе залучення до спільних видів

однокласниками	діяльності шляхом розігрування ситуацій, що викликають інтерес дитини; - акцентування на здібностях дитини у присутності інших дітей.
----------------	--

2. Учень О. навчається у другому класі, має ослаблене здоров'я, часто через хворобу (стаціонарне лікування) пропускає заняття в школі. Хлопчикові складно сконцентрувати увагу, він відчуває труднощі у виконанні письмових завдань, допускає багато помилок; швидко втомлюється; відчуває труднощі у спілкуванні з однокласниками (відомості з ІНП).

**Адаптація навчальних завдань для учня О., 2 кл.**  
 (фрагмент Індивідуального навчального плану)

<i>Типи адаптації</i>	<i>Особливості індивідуальної адаптації</i>
Скорочення обсягу, зниження ступеня складності матеріалу завдання, збільшення часу на виконання	- спрощення навчального матеріалу (після тривалих пропусків занять); - збільшення часу на виконання завдань, що передбачають використання пропущеного дитиною матеріалу;
Міра допомоги (опори): демонстрація зразка, виконання частини завдання спільно тощо	- використання індивідуальних карток із завданнями, які відповідають рівню знань учня (є посильними); - використання узагальнюючих опорних схем з наступною їх деталізацією або основних компонентів пропущеної дитиною теми; - виконання завдань з опорою на зразок (за участі асистента вчителя): правила написання букв, оформлення письмових робіт у зошиті тощо;
Способи концентрації уваги (сильні подразники)	- використання цікавих ситуацій, нових фактів і т.п.;
Стиль сприймання та рівень уявлень	<i>Полісенсорний</i> - виконання спеціальних завдань, що сприяють встановленню правильної послідовності актуалізації знань (інструкції типу: послухай ..., згадай, обери, напиши, перевір); - виконання спеціальних завдань на формування уявлень про графічний образ букв;

Частота повторення виконання завдання	- двох-трьохкратне повторення завдань на закріплення пропущеного матеріалу;
Контроль та корекція виконання завдань (виправлення помилок)	- виконання завдань на виправлення помилок на письмі, аналогічних своїм; - завдання на розвиток навичок самоконтролю (перевір себе; перевір, чи правильно розв'язані приклади тощо);
Способи та частота релаксації	- надання додаткової можливості зробити перерву у роботі (мірою виникнення необхідності);
Співпраця з дорослими, однокласниками	- ненав'язливе надання можливості вступати у діалог з однокласниками та дорослими; - залучення до участі у заходах (з метою підвищення впевненості у собі).

3. Учениця А. з наслідками ДЦП, відчуває труднощі у виконанні письмових завдань та завдань, пов'язаних з дрібною моторикою. Дівчинці складно дається математика, вона плутає букви, схожі за написанням, важко сприймає зміст прочитаного, відчуває труднощі з переказом; має недостатньо розвинуту пам'ять, увагу. Потребує допомоги у навчанні користуванням підручником; любить малювати, розфарбовувати, низький рівень самостійності у виконанні завдань (відомості з ІНП).

### Адаптація навчальних завдань для учениці А., 2 кл.

(фрагмент Індивідуального навчального плану)

Типи адаптації	Особливості індивідуальної адаптації
Скорочення обсягу, зниження ступеня складності матеріалу завдання, збільшення часу на виконання	- скорочення обсягу матеріалу в письмових завданнях; - збільшення часу на виконання письмових робіт; - збільшення часу на виконання робіт, пов'язаних з дрібною моторикою (вирізання, аплікації й т.п.);
Міра допомоги (опори): демонстрація зразка, виконання частини завдання спільно тощо	- додаткове пояснення учителя (асистента учителя) при виконанні математичних прикладів; - дроблення завдань на етапи; - розв'язання математичних прикладів під

	<p>контролем учителя (асистента учителя);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- акцент у завданнях на букви, схожі за написанням (завдання на списування таких букв, виділення їх кольором на індивідуальних картках), щоб встановити помилки, пов'язанні з диференціацією таких букв;</li> <li>- аби полегшити розуміння тексту, використання запитань до прочитаного тексту, ілюстрацій, завдань переказати текст, намалювати те, про що прочитала;</li> <li>- запис сторінки та номера завдання (на дошці, у чернетці), яке необхідно знайти у підручнику;</li> <li>- використання алгоритму знаходження завдання у підручнику: спочатку відкрити потрібну сторінку, далі знайти потрібний номер;</li> <li>- використання опори на додаткові елементи: акцент на малюнок, схему, таблицю тощо, які знаходяться на потрібній сторінці;</li> </ul>
<p>Способи концентрації уваги (сильні подразники)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- допомога учителя (асистента учителя) на етапі включення у роботу (наявність стимулу, мотивації включиться у роботу);</li> <li>- залучення уваги до навчального матеріалу: малюнок на індивідуальній картці (готовий чи такий, що необхідно розфарбувати, домалювати тощо);</li> </ul>
<p>Стиль сприймання та рівень уявлень</p>	<p>переважно слуховий стиль сприймання, рівень уявлень на окремі графічні елементи (написання оптично схожих букв) нижче середнього;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- завдання на розвиток зорового сприймання;</li> <li>- завдання на розвиток просторового</li> </ul>



	орієнтування (на аркуші паперу);
Частота повторення виконання завдання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- додаткові завдання на розвиток дрібної моторики;</li> <li>- повторення завдань на закріплення навичок розв'язання математичних прикладів;</li> <li>- додаткові завдання на диференціацію букв, схожих за написанням;</li> <li>- додаткові вправи з розвитку навичок читання (підвищення швидкості читання);</li> </ul>
Контроль та корекція виконання завдань (виправлення помилок)	- завдання з виправлення помилок на різноманітному матеріалі;
Способи та частота релаксації	- перерви у роботі (можливість помалювати, розфарбувати тощо);
Співпраця з дорослими, однокласниками	<ul style="list-style-type: none"> <li>- з метою підвищення рівня <i>самостійності</i>, її заохочення, добір нескладних завдань для самостійного виконання;</li> <li>- зменшення кількості ситуацій, у яких проявляється зайва увага до дитини з боку дорослого;</li> <li>- створення ситуацій для прояву активності.</li> </ul>

3. Учень Е., мова навчання – не рідна мова для родини учня, що зумовлює значні труднощі у навчанні (математика, письмо, читання). Допускає багато помилок, йому складно сприймати завдання, але він добре орієнтується, може списати, звернутися за допомогою. Хлопчик комунікабельний, відкритий до спілкування, веселий (відомості з ІНП).

**Адаптація навчальних завдань для учня Е., 2 кл.**  
 (фрагмент Індивідуального навчального плану)

<i>Типи адаптації</i>	<i>Особливості індивідуальної адаптації</i>
<p>Скорочення обсягу, зниження ступеня складності матеріалу завдання, збільшення часу на виконання</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- пояснення завдань з використанням простих речень, знайомих слів;</li> <li>- словникова робота (тлумачення значення нових слів, поповнення словникового запасу);</li> <li>- впевненість учителя (асистента учителя) у досягненні розуміння дитиною інструкції до завдання;</li> <li>- збільшення часу на виконання завдань, що передбачають кілька дій (складені задачі й т.п.);</li> </ul>
<p>Міра допомоги (опори): демонстрація зразка, виконання частини завдання спільно тощо</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- попереднє пояснення найскладніших (нових) фрагментів уроку (до уроку, до початку виконання конкретного завдання усім класом);</li> <li>- використання наочності: малюнки для полегшення розуміння значення слів, сюжетів; опорні схеми (умови задачі й т.п.), зображення;</li> <li>- надання готового плану (частини плану) виконання завдання (послідовність виконання дій);</li> <li>- використання прямої та непрямої підказки (концентрація уваги на окремих моментах при виникненні труднощів);</li> <li>- підбір однотипних вправ для засвоєння певного способу дії (підвищення впевненості у своїх силах);</li> <li>- виконання завдань за зразком;</li> <li>- подання (презентація) матеріалу частинами;</li> <li style="padding-left: 40px;"><i>Адаптації щодо навчальних предметів:</i></li> <li>- допомога в розумінні сутності прочитаного: навідні запитання, ілюстрації, пояснення нових слів й т.п.;</li> <li>- допомога при розв'язанні математичних задач: складання схематичної умови задачі, плану розв'язання, зразка запису відповіді ...;</li> </ul>

<p>Способи концентрації уваги (сильні подразники)</p>	<p>використання методів активізації уваги:                  - короткі одно- двослівні стимули (наприклад: «читай», «запиши», «послухай уважно»);                  - активізація слухової уваги (виключення зорового, рухового аналізаторів у процесі роботи, наприклад, шляхом заплющування очей, уникнення вимовляння самою дитиною);</p>
<p>Стиль сприймання та рівень уявлень</p>	<p><i>Переважає зоровий</i>                  - виконання спеціальних завдань, спрямованих на розвиток слухового сприймання й пам'яті, а також виконання завдань з підручника чи на картках, враховуючи рівень розвитку даного виду пам'яті;                  - виконання спеціальних завдань на розвиток умінь аналізувати й узагальнювати;</p>
<p>Частота повторення виконання завдання</p>	<p>- багатократне повторення однотипних навчальних завдань, щоб засвоїти спосіб виконання;</p>
<p>Контроль та корекція виконання завдань (виправлення помилок)</p>	<p>- виконання завдань, спрямованих на виправлення помилок аналогічних своїм;</p>
<p>Способи та частота релаксації</p>	<p>- одна-дві перерви з метою переключення на інший вид діяльності (малювання, пазли тощо);</p>
<p>Співпраця з дорослими, однокласниками</p>	<p>- акцент на самостійному виконанні завдання (індивідуальні картки), використання методів, спрямованих на розвиток самостійності (завдання, які відповідають рівню знань), вихованні впевненості у своїх силах (заохочення самостійності);                   - надання можливості виконувати провідну (невелику) роль у процесі виконання спільної з усіма учнями діяльності на уроці.</p>

На основі визначених особливостей адаптації навчальних завдань для певного учня, які, як вже зазначалося, доцільно представити в Індивідуальному навчальному плані, педагог може передбачити адаптації конкретних завдань. Наприклад:

Завдання 1: Записати слова за алфавітом.

*Книга, ліжко, дощ, кішка, соняшник, зошит, дзеркало, сонце, дошка, телевізор, абетка, перерва, дерево.*

Адаптовані варіанти завдання:

- скорочення кількості слів (*Книга, ліжко, дощ, кішка, соняшник, зошит, абетка*);

- зниження міри складності: виключення слів, які починаються з однакової літери (*Книга, ліжко, соняшник, зошит, телевізор, абетка, перерва, дерево*);

- види допомоги: виділення перших літер в словах кольором (*Книга, ліжко, дощ, кішка, соняшник ...*).

Модифікований варіант завдання:

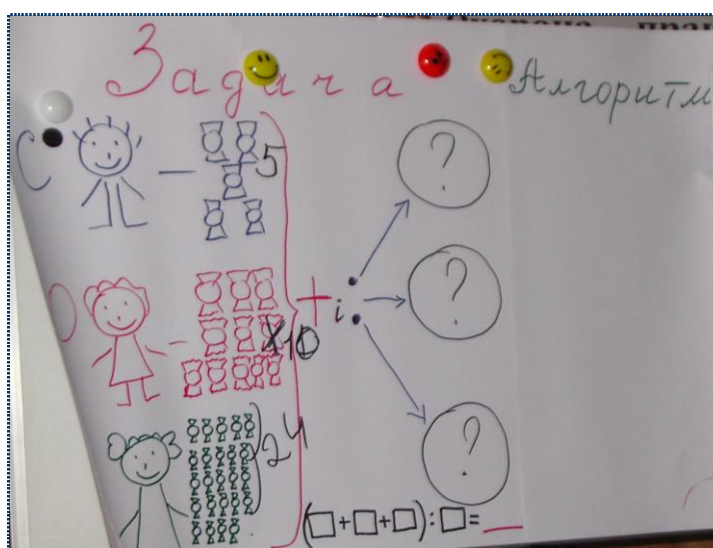
- вписати слова, які починаються з літери «д».

Завдання 2: Розв'язати задачу.

*У Сашка 5 цукерок, у Оленки 11 цукерок, а у Аліни 24 цукерки. Скільки цукерок було б у кожного, якщо б діти розділили цукерки порівну?*

Адаптація подачі умови, допомога у розв'язанні:

- схематичне зображення умови, додатково запропоновано алгоритм розв'язання:



При адаптації навчальних завдання та методів викладання варто враховувати як індивідуальні особливості розвитку, так і специфіку навчання

дітей з певними порушеннями психофізичного розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарата тощо).

Зокрема, робота з дітьми з порушеннями слуху має таку специфіку:

*Особливі методи, прийоми та засоби навчання*

*(діти з порушеннями слуху)*

- Використання унаочнень (звукову інформацію необхідно підкріплювати та дублювати зоровим сприйняттям тексту, таблиць, опорних схем тощо);
- «Покрокове» навчання (мінімальний «крок» при переході від одного рівня складності до іншого);
- Забезпечення мовленнєвого та наочно-практичного рівнів розв'язання одного й того ж навчального завдання;
- Надання різних варіантів інструкцій, послідовне ускладнення інструкції;
- Варіативність видів завдань одного типу;
- Побудова системи допомоги на кожному етапі розв'язання навчального завдання;
- Спрощення текстів, пояснення нових слів, ініціювання спілкування.

Досвід роботи експериментальних навчальних закладів свідчить про важливу роль фахівців спеціальної освіти, членів консультативно-педагогічної групи; так, наприклад, сурдопедагог за результатами спостереження роботи вчителя в класі, де навчається дитина з порушеннями слуху, може звернути увагу на необхідність адаптації методів викладання:

*«У класі навчається дівчинка зі зниженим слухом, яка користується слуховим апаратом. Вчитель характеризує її як дуже гарну ученицю. На уроці дівчинка активно працює, але не завжди відповідає на усні запитання вчителя. Вчитель іноді використовує прийоми роботи, не доцільні у роботі з учнями з порушеннями слуху: ставить запитання, відходячи у кінець класу, де перебуває далеко від учениці, стоїть до неї спиною; щоб привернути увагу учнів, дає установку – «Я буду дуже тихо читати, а ви уважно слухайте». В класах, де є діти зі зниженим слухом, варто уникати таких форм роботи.*

Специфіка роботи з дітьми з певними порушеннями представлено у навчально-методичних посібниках для педагогів інклюзивних навчальних закладів: *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання*. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»), *Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими*

потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта») та ін.

Досвід експериментальних навчальних закладів переконує про доцільність внесення додаткової колонки (розділу) до плану уроку – «*Типи адаптацій*».

Пропонуємо конспект уроку математики у другому класі, в якому навчаються учні, фрагменти Індивідуальних планів яких представлено вище.

### Конспект уроку

**Тема уроку:** *Повторення таблиці додавання та віднімання. Складання виразів. Розпізнання геометричних фігур*

#### Мета уроку:

- *систематизувати знання про прийоми додавання та віднімання з переходом через десяток;*
- *розвивати увагу, пам'ять та мислення (операції класифікації, аналізу, синтезу, узагальнення);*
- *виховувати інтерес до математики, почуття відповідальності, самостійність*

#### Хід уроку

	<b>Зміст</b>	<b>Типи адаптації</b>
1.	<p><b>Організаційний момент</b></p> <p><i>„Ты готов начать урок?                      Все ль на месте,                      Все ль в порядке:                      Книжки, ручки и тетрадки?                      Все ли правильно сидят?                      Все ль внимательно глядят?“</i></p>	<p><i>Асистент учителя знаходиться поряд з учнями з ОП, допомагаючи їм підготуватися до уроку</i></p>
2.	<p><b>Повідомлення теми та мети уроку</b></p>	
3.	<p><b>Актуалізація опорних знань учнів</b></p> <p>1. Робота біля дошки та на місцях                      2. Хвилинка чистописання</p> <p><i>Завдання спрямовано на встановлення закономірності й продовження ряду чисел.                      Передбачено <b>2 варіанти складності:</b></i></p>	<p><i>Дітям з ОП пропонується <b>індивідуальні картки</b> відповідно до їх рівня можливостей, а також</i></p>

<p><u>Перший варіант</u> – 3, 6, 9...,...,...</p> <p><u>Другий варіант</u> – 40, 36, 32, ...,...</p> <p>Необхідно дати відповідь на запитання: <b>«Яким чином змінюються числа?»</b> (Відповідь до першого варіанта – <b>«Кожне наступне число більше за попереднє на 3, а розташовані числа у порядку зростання»</b>; відповідь до другого варіанта – <b>«Кожне наступне число менше за попереднє на 4, а розташовані числа у порядку зменшення»</b>).</p> <p>Далі пропонується дати відповідь на запитання: <b>«На яке число діляться ці числа?»</b> (відповідно до кожного з варіантів).</p> <p>3. Гра «Мікрофон» Учням пропонується дати відповіді на запитання, що передбачають знання пройдених правил.</p> <p>4. Усний рахунок Презентація А. Учням пропонується порівняти вирази: <math>a+30</math> й <math>a+20</math>, <math>c-30</math> й <math>c-20</math>, а також аргументувати своє рішення, давши відповідь на запитання: <b>«Чому?»</b> Б. Учням пропонується обрати числа, які задовольняють таку нерівність: <math>x+10 &lt; 20</math> (необхідно визначити правильні відповіді: 1, 5, 9, 10, 20). В. Учням пропонується у прикладах, поданих на слайді, розставити потрібні знаки: <math>36*4*8=32</math> <math>72*6*40=38</math> <math>63*7*23=93</math> Г. Учням пропонується скласти задачу за даною умовою, а потім усно розв'язати її. Далі пропонується дати відповіді на запитання або виконати завдання: <b>«Яка це задача: проста чи складена?»</b> <b>«Складіть зворотні задачі».</b> <b>«Якою дією ми будемо розв'язувати ці задачі?»</b> <b>«До останньої задачі поставте питання так, щоб ця задача стала складеною (на скільки</b></p>	<p>індивідуального алгоритму адаптації: <b>учениця А.</b> – використання картки, що викликає зацікавленість (з малюнком, елементом, який потрібно розфарбувати, оскільки дитина любить малювати), розв'язання простіших прикладів, дроблення завдання на етапи під контролем асистента учителя; <b>учень Е.</b> – використання дозованої допомоги (обов'язковий акцент на <u>самостійному виконанні</u>) асистента учителя, який використовує прості мовленнєві конструкції (через недостатність мовленнєвого розвитку),</p>
--	--

	<p>...більше/менше?)».</p>	<p>виконання                  однотипних                  математичних                  операцій для                  засвоєння певного                  способу дій та                  оволодіння                  впевненістю у своїх                  силах;  <b>учень О.</b> –                  використання                  картки, яка                  містить                  «<b>посильні</b>»                  завдання, що                  передбачають                  здійснення                  самоконтролю                  (наявність                  спеціальних                  інструкцій або                  виконання завдань,                  спрямованих на  <b><u>перевірку</u></b>  <b><u>правильності</u></b>                  виконання готового                  завдання).</p>
4.	<p><b>Фізкультхвилинка для очей</b></p>	
5.	<p><b>Розвиток математичних умінь</b>                  1. Учням пропонується робота з підручником (№931, с.152).  <i>Один з учнів розв'язує біля дошки, інші – <u>у парах</u>. Діти складають по одному прикладу так, щоб дія віднімання була записана першою, а розв'язувалася другою.</i></p>	<p><i>Всім учням пропонується завдання відповідно до рівня розвитку математичних навичок.                  Учням з ОП пропонуються <b>готові завдання</b></i></p>



<p>2. Учням пропонується письмове додавання та віднімання з переходом через десяток. <i>Два приклади учні виконують з коментуванням, наступні завдання – на картках (приклади з готовими числами, а також – ті, що передбачають вставляння неvistачаючих чисел)...</i></p> <p>3. Робота із задачею <i>Учням пропонується умова задачі, а також три можливих варіанти її розв'язання залежно від ступеня підготовки учнів (робота з картками).</i></p> <p>4. «Знайди зайве» <i>Учням пропонуються зображення різних геометричних фігур, потрібно виключити з ряду нерядоналежну фігуру.</i></p> <p>5. Робота з геометричним матеріалом <i>Учням пропонується 2 квадрата на парті. Їм необхідно дати відповіді на запитання або виконати завдання: «Як називається ця фігура? Що таке квадрат?» «Складіть квадрат так, щоб вийшло два прямокутника» «Виміряйте сторони квадрата/прямокутника» «Знайдіть периметр квадрата/прямокутника»</i></p>	<p><i>відповідного ступеня складності.</i></p> <p><i>Учням з ОП пропонується спрощений варіант прикладів з готовими числами.</i></p> <p><i>Учням пропонується розв'язати задачу <b>виразом.</b></i> <i>Учням з ОП пропонується розв'язати задачу <b>за діями</b> (учень О.) або <b>за питаннями</b> (учениця А., учень Е.)</i></p> <p><i>Для кожного учня з ОП передбачені засоби допомоги: наочні геометричні фігурки, готові формули обчислення, готові варіанти відповідей для вибору одного правильного.</i></p>
---	--

	<p><b>«Яку ще фігуру можна отримати з квадрата?»</b>  <b>«Як можна назвати одним словом ці фігури?»</b>                  (багатокутники).</p>	
6.	<p><b>Підсумок уроку</b>                  Учням пропонується дати відповідь на запитання:  <b>«Що ми сьогодні повторювали на уроці?»</b></p>	
7.	<p><b>Домашнє завдання</b></p>	

В процесі роботи доцільно аналізувати результати певних адаптацій та модифікацій, вносити відповідні корективи у власну практику.

Один з інструментів для здійснення рефлексії – заповнення „Щоденника спостережень” (див. зразок). У пропонованому щоденнику передбачено не лише фіксування події, опис важливих на думку педагога ситуацій, а й аналіз (що вдалося, що не вдалося), а також визначення того, що необхідно змінити.

Зразок

**Щоденник спостережень**

Дата, час, місце	Матеріал для рефлексії <i>Що відбулося?</i>	Аналіз (визначення + та -) <i>Що вдалося?</i> <i>Що не вдалося?</i>	Наступні кроки <i>Що потрібно для вдосконалення?</i>

Коли виникає потреба в акомодациях та модифікаціях для учнів з особливими потребами, вчителю належить не просто визначити доцільні типи акомодаций для окремих дітей, а й розумно розподілити свій час та сили.

*Доцільно виконувати таке просте завдання.* Складіть список акомодаций (адаптацій), необхідних вашим учням з особливими освітніми потребами або з групи ризику. В процесі їх підготовки необхідно спиратися на дані про стартовий рівень успішності, зразки учнівських робіт, попереднє оцінювання та характеристику певного виду обмежених можливостей (наприклад, порушення слуху). Тепер оцініть кожен пункт списку за такою шкалою:

1 – Легко адаптувати для впровадження в навчальний процес; не потребує ґрунтового планування та/або часу вчителя.

2 – Потребує певної підготовки й часу вчителя.

3 – Здійснення такої акомодатії вимагає тривалого часу й підготовки; або потребує сторонньої допомоги.

Наприклад:

- Накопичення паралельних матеріалів для читання різного рівня складності. \_\_3\_\_

- Призначення учня, який читатиме матеріал вголос для дитини. \_\_1\_\_

- Запис тексту на диктофон для учня \_\_3\_\_

- Позначення маркером ключових моментів у тексті для учня. \_\_2\_\_

- Дозвіл здавати екзамени усно \_\_3\_\_

Наступний важливий крок для вчителя – визначити акомодатії, які попередньо було оцінено як складні для впровадження, та поміркувати над різноманітними варіантами, що, з одного боку, допоможуть зробити навчальний матеріал доступним для дітей, а з іншого – не забиратимуть надто багато дорогоцінного часу в процесі підготовки до уроку та його проведення. Нижче подано кілька корисних пропозицій.

- У відповідь на ваш попередній запит бібліотекар готує добірку ресурсів з тем шкільної програми. Можна скласти загальний перелік таких матеріалів, який стане в пригоді всім працівникам школи. Під час накопичення навчальних ресурсів бібліотекареві також зручніше замовити пакети матеріалів з однієї теми, де будуть книжки середнього рівня складності: для менш підготовлених дітей, а також для тих, які випереджають своїх ровесників.

- Старшим учням завжди приємно, коли до них звертаються з проханням допомогти підготувати аудіозапис того чи іншого тексту. Рекомендується зберігати по одному примірнику записів у шкільному ресурсному центрі, де ними можуть користуватися всі педагогічні працівники.

- До організації й проведення усних екзаменів варто залучати допоміжний персонал (асистентів). Якщо вчителя турбує проблема підказок, її можна усунути, записуючи хід екзамену на диктофон. Згодом учитель оцінює дитину на основі цього запису.

### **Отримання ресурсів**

Отже, перед учителем постає складне завдання – розробляти і впроваджувати акомодатії, модифікувати вимоги навчальної програми та застосовувати на уроці допоміжні методики для компенсації відставання деяких учнів. Ця робота частково полегшується, якщо вдалося отримати всі наявні ресурси (у широкому значенні цього поняття). Нижче наведено деякі приклади.

#### *Фахівці консультаційно-педагогічної команди*

- інформація про поточний рівень успішності;
- адаптації / модифікації навчальної програми;
- допомога в проведенні уроків.

#### *Учні*

- навчання за методом «рівний – рівному»;
- переведення тексту в аудіо-формат;
- групи співпраці.

#### *Бібліотекар*

- замовлення науково-популярної літератури та навчальних книжок з різних тем програми;
- керівництво самостійною навчальною діяльністю відмінників.

#### *Медичний персонал*

- учитель також має корисний ресурс в особі шкільних медсестер, які надають підтримку деяким дітям з особливими потребами.

#### *Асистенти учителя*

- реалізація додаткових програм з розвитку навичок читання (індивідуально або в групі під керівництвом дорослого);
- допомога в організації групової роботи на уроці;
- програми додаткових занять;
- попереднє ознайомлення з новою темою.

#### *Батьки*

- підготовлені тьютори;
- асистенти під час проведення семінару з читання / письма;

### *Технічні засоби*

- допомога в опануванні базових навичок, що потребують практики;
- акомодатції при письмі;
- комп'ютерні програми для перевірки орфографії;
- завдання підвищеної складності.

### **Планування серії занять з теми (навчального модуля)**

На цьому етапі більшу частину роботи виконано. Адже перед тим, як приступати до планування навчальних тем, учитель уже провів оцінку поточного рівня успішності й розподілив визначені стандартом очікувані результати на весь рік. Навчальний процес розпочався, й учні активно працюють на уроках та виконують оцінювальні завдання. Саме в цей час учитель розпочинає роботу, спрямовану на досягнення довготермінових навчальних цілей. Важливо пам'ятати, що неможливо вирішити всі навчальні завдання простим опрацюванням підручника від першої до останньої сторінки. Навпаки, навчальні ресурси слід використовувати лише тоді, коли вони узгоджуються з вимогами навчальної програми. План викладання навчального модуля являє собою приблизну схему, де прописано: чого слід навчати, яких знань, умінь і навичок (або конкретні навчальні завдання, сформульовані на основі навчальної програми та виходячи з рівня підготовленості учнів); як навчати, або методологія (наприклад: традиційне інтенсивне навчання, кооперативне навчання, вироблення когнітивних стратегій). Крім того, в цьому документі педагоги часто зазначають наявні ресурси для навчання й оцінювання (див. інформаційний матеріал II.6).

Інформаційний матеріал II.6.

### **План навчального модуля**

<b>Навчальні завдання</b>	<b>Методологія</b>	<b>Ресурси</b>	<b>Оцінювання та допоміжні ресурси</b>
1. Учень: • виявляє бажання знайти відповідь; • докладає	1. Вирішення завдання в групі; завдання для самостійної роботи;	1. Форми для самооцінювання. Форми для оцінки роботи в групах.	1. Записи окремих спостережень за діяльністю учнів, дані

<p>зусиль для отримання відповіді;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• виявляє гнучкість у процесі пошуку відповіді;</li> <li>• працює самостійно та в групі.</li> </ul>	<p>фронтальне обговорення; оцінка роботи в групах.</p>	<p>Список контрольних запитань.</p>	<p>спостережень за виконанням завдань самостійно та в групах, відповіді на контрольні запитання зі списку, дані самооцінювання; записи в індивідуальних навчальних журналах.</p>
<p>2. Розуміння завдання.                  Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• розуміє слова та фрази;</li> <li>• розуміє поставлене запитання;</li> <li>• знаходить необхідну інформацію;</li> <li>• інтерпретує малюнки та діаграми;</li> <li>• повторює завдання своїми словами.</li> </ul>	<p>2. Пояснення та навчання під керівництвом учителя – діти вчаться розуміти текст за допомогою контекстуальних підказок; перефразувати текст, вчаться ставити запитання до тексту й знаходити пропущену інформацію.</p>	<p>2. Тести для оцінювання навичок математики відповідно віку.</p>	<p>2. Тести для оцінювання навичок математики відповідно віку.</p>
<p>3. Розроблення й впровадження плану для вирішення проблеми</p>	<p>3. Пояснення, практика під керівництвом учителя; учитель моделює</p>	<p>3. Тести для оцінювання навичок математики відповідно віку.</p>	<p>3. Тести для оцінювання навичок математики відповідно віку.</p>

<p>(розв'язання завдань).                  Учень:                  • застосовує прийом виключення непотрібних варіантів;                  • використовує матеріали для маніпулювання та методику спроб і помилок;                  • малює малюнки/діаграми;                  • висловлює здогади й перевіряє їх;                  • відстежує процес втілення плану.</p>	<p>послідовність дій щодо вирішення завдання та представляє ситуацію за допомогою матеріалів для маніпулювання; представлення завдання в короткій сценці, малювання малюнків тощо.</p>		
<p>4. Рефлексія                  Учень:                  • дає відповідь на запитання;                  • визначає, наскільки обґрунтована його відповідь.</p>	<p>4. Пояснення, практика під керівництвом учителя. Учитель моделює процес аналізу рішення та перевірки обґрунтованості тих чи інших відповідей.</p>	<p>4. Тести для оцінювання навичок математики відповідно віку.</p>	<p>4. Тести для оцінювання навичок математики відповідно віку.</p>

<p><b>Вимоги навчальної програми</b></p>	<p><b>Кооперативне навчання</b></p>	<p><b>Формування стратегій навчальної діяльності</b></p>
--	-------------------------------------	--

<p>Оцінка поточного рівня навичок участі:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• участь у груповому обговоренні або в спільному виконанні певної діяльності з дотриманням встановлених правил;</li> <li>• прийняття й виконання рішення, погодженого в групі;</li> <li>• сприймати пропозиції та критичні зауваження, вчитися на них;</li> <li>• співпрацювати й шукати компроміс для вирішення групових завдань.</li> </ul>	<p>Об'єднання дітей у різнорівневі групи на уроці.</p> <p>Вправа з акцентом на створенні команди.</p> <p>Спостереження для оцінки навичок роботи в групі / соціальних навичок.</p>	<p>Опитування учасників групи наприкінці уроку:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• як ваша група вирішила готувати своє завдання?</li> <li>• що вам допомагало?</li> <li>• що ви робили, аби спонукати всіх учасників групи до активної роботи?</li> </ul>
<p>Формування й оцінка загальних знань.</p> <p>Знаходження, / організація, / інтерпретація інформації.</p>	<p>Заповнення таблиці всім класом: перехід з однієї групи до іншої (див. текст).</p> <p>Попереднє повторення функціональних навичок для ефективної роботи в групі.</p> <p>Заповнення таблички «знали – дізналися – хочемо дізнатися» в режимі «мозкового штурму». Діти заповнюють</p>	<p>Схематичне зображення інформації.</p> <p>Знайомство з методикою «знали – дізналися – хочемо дізнатися» (див. текст).</p> <p>Розподіл інформації за категоріями; складання семантичних карт.</p> <p>Складання семантичної карти всім класом; розподіл на категорії різних аспектів</p>



	<p>таблицю по колу.                  Призначення секретарів, які відповідають за олівець і передають його учасникам групи, які по чергово вписують свої пункти.</p> <p>Хід роботи в групах:                  повторення функціональних навичок (тобто потрібних для виконання поточного завдання); кожна група оцінює себе за шкалою від 1 до 10; кожен учасник групи має похвалити іншого за те, що той добре застосував певну навичку та назвати її.</p>	<p>життя стародавніх греків (фізичне, соціальне, психологічне).</p> <p>Пояснення (обговорення) мети використання семантичних карт для категоризації (чим корисна для нас ця методика?)</p>
<p>Представлення матеріалу навчальної теми. Знаходження й вибір пов'язаної з нею інформації.</p>	<p>Знайомство з новим матеріалом за методом «ажурної пилки» (див. текст). Учні працюють у групах, читають і організовують матеріал, намагаються запам'ятати його для подальшого опитування.</p> <p>Відповісти на індивідуальні контрольні запитання та запитання для груп.                  Позначити свої</p>	<p>Обговорення:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• які стратегії ви використовували, щоб організувати й запам'ятати цю інформацію?</li> <li>• чи були вони ефективними?</li> </ul> <p>Учитель і клас разом визначають мету стратегій запам'ятовування; знайомство з мнемонічним прийомом</p>

	<p>відповіді на загальному графіку на дошці.</p> <p>Групи отримують списки складних фактів, які мають запам'ятати. Кожен член групи повинен придумати відповідну стратегію, розповісти про неї товаришам.</p>	<p>на основі перших літер слів.</p> <p>Впродовж вивчення цього навчального модуля та загалом предметів навчального плану вчитель ніби мимохідь моделює застосування тієї чи іншої стратегії.</p> <p>Кожна група розповідає про вигаданий нею мнемонічний прийом з перших літер слів.</p> <p>Застосування нової стратегії для опрацювання нового матеріалу.</p> <p>Повторення й стисле опитування.</p> <p>Чи була ця стратегія для вас ефективною?                  Чи вдалося вам покращити свій бал?</p>
<p>Вивчення нової лексики з теми.</p> <p>Позначити періоди існування цивілізації, які ви вивчали, на часовій шкалі.</p>	<p>Учні працюють у групах, намагаються застосовувати вивчені стратегії до нового матеріалу. При цьому учасники груп виконують задані ролі.</p>	<p>Упродовж кількох наступних уроків учитель моделює стратегії запам'ятовування (див. текст), зокрема, – методику слів-«вішалок» у процесі</p>

<p>Знайомство зі стратегіями запам'ятовування (або закріплення вже сформованих стратегій).</p>	<p>Поясніть обов'язки відповідального за час; секретаря, який записує рішення, погоджені всією групою, тощо.</p> <p>Розподіліть ролі між учасниками груп.</p> <p>Складання таблиці на тему соціальних навичок: активне слухання.</p>	<p>пошуку ключових слів та внесення їх до списку нової лексики. На цьому етапі учням потрібно багато практики.</p> <p>Продовжуйте нагадувати учням про користь стратегій, обговорювати раціональність того чи іншого прийому, який діти індивідуально обирають для себе. Допомогайте їм визначити доцільні стратегії відповідно до поставленого завдання.</p>
<p>Знаходження / організація / інтерпретація інформації.</p> <p>Представлення матеріалу навчальної теми. Знаходження й вибір пов'язаної з нею інформації.</p>	<p>Робота з новим матеріалом (вправа «ажурна пилка»).</p> <p>Учитель доручає експертним групам обговорити стратегії для запам'ятовування матеріалу.</p> <p>Коротке індивідуальне та групове опитування.</p> <p>Групове опитування:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• чи були учасники групи активними слухачами під час роботи?</li> </ul>	<p>Індивідуальні бали й бали для груп позначають окремо та на загальному графіку для всього класу.</p> <p>Запитайте в учнів, які стратегії вони використовували, щоб краще запам'ятати матеріал. Вони мали змогу застосувати ці прийоми на практиці. Поцікавтеся, чи не бажають діти їх вдосконалити і як саме.</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• чому ви так вважаєте?</li><li>• повторення таблиці з прийомами активного слухання.</li></ul> <p>Швидка оцінка рівня сформованості певної стратегії. Учні відповідають поворотом руки:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• великий палець догори – знаю добре;</li><li>• великий палець убік – посередньо;</li><li>• великий палець униз – знаю погано.</li></ul> <p>Метод спільного навчання в малих групах-командах.</p> <p>У своїх домашніх групах діти вивчають матеріал та основні терміни (лексику). Далі учасники розходяться й беруть участь у конкурсах, намагаючись здобути очки для своєї домашньої команди.</p> <p>Відзначення результатів конкурсу та вищих балів для груп. Це цікава й корисна форма роботи,</p>	<p>Спільна розмова про те, де й коли доцільно використовувати ту чи іншу стратегію запам'ятовування. Відповіді записують на загальній таблиці, яка залишається в класі, й за потреби, діти можуть звертатися до неї. Упродовж усього періоду навчання спонукайте учнів застосовувати стратегії та закріплювати їх. Запропонуйте учням написати оповідання на тему «Один день з життя ___».</p> <p>Оцінка: чи володіють діти достатнім обсягом</p>
--	---	---

	<p>покликана виховувати командний дух і згуртувати команди.</p>	<p>загальних знань, щоб перейти до аналізу й оцінки?</p> <p>Оберіть приклад застосування певної стратегії / відповіді на список контрольних запитань, які варто долучити до портфоліо групи. Поясніть свій вибір.</p>
<p>Виховання ставлень: розуміння того, як базові потреби людей задовольнялися в минулому і як вони задовольняються нині.</p>	<p>Учні в групах заповнюють табличку «знали – дізналися – хочемо дізнатися» (колонка «дізналися»). Члени груп заповнюють список по колу. Потім група презентує свій перелік перед рештою класу.</p>	<p>Продовження роботи з табличкою «знали – дізналися – хочемо дізнатися».</p> <p>Дайте відповіді на запитання; запишіть, що ви дізналися, перегляньте інші колонки таблички.</p>

### Планування уроків

У повсякденному плануванні уроків важливо добре продумати загальну мету й специфічні цілі та завдання. Учитель також має обрати певний метод чи методи (наприклад: традиційне інтенсивне навчання, вироблення стратегій, кооперативне навчання); форми роботи (індивідуальну, групову, фронтальну); типи завдань і видів діяльності для учнів; а також необхідні деяким дітям акомодатії та модифікації. Крім того, слід заздалегідь визначити методики оцінювання досягнутого учнями прогресу (див. зразок плану уроку на рис. П.17).

Рисунок П.17.

### План уроку

Дата:	Понеділок, 4 грудня
Час:	9:10 – 10:10
Предмет:	Розвиток мовлення (Написання колективного оповідання)
Тема:	Організація ідей у процесі підготовки до написання оповідання
Мета уроку:	Допомогти учням усвідомити важливість організації власних ідей та думок у процесі підготовки до написання твору.
Короткотермінова навчальна мета:	Учні познайомляться з алгоритмом написання літературного твору й навчаться застосовувати цю стратегію для покращення власного писемного мовлення
Загальна мета	Учні навчаться організовувати свої ідеї в процесі роботи над оповіданням.
Завдання уроку:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Групове обговорення ідей та пропозицій щодо сюжету й побудови оповідання (персонажі, місце й час дії, проблемна ситуація, розвиток проблемної ситуації та вирішення проблеми). За результатами обговорення на великому аркуші паперу діти малюють план-схему оповідання в картинках (прийом «розкадровка»).</li> <li>• Учні мають продемонструвати навички правильної композиції літературного твору, намалювавши «розкадровку» майбутнього оповідання з початком, серединою та кінцем на аркуші паперу.</li> <li>• Учні мають продемонструвати своє знання складових цього прийому, включивши до своєї «розкадровки» картинки й текст.</li> </ul>

Виходячи з результатів попередніх спостережень та виявлених слабких сторін, для дітей було визначено такі індивідуальні навчальні задачі:

- **Майкл** акуратно писатиме;
- **Рікі** приділятиме належну увагу всім частинам завдання;
- **Гаррі** розпочне працювати над завданням без нагадування;

- **Лорен** розпочне працювати над завданням без нагадування;
- **Ешлі** виконає завдання у відведений час;
- **Ада-Марі** акуратно писатиме.

### **Матеріали:**

- список питань для обговорення в групі: персонажі, час та місце дії, проблемна ситуація (готує вчитель);
- листок-пам'ятка з опорною інформацією про типи речень, структуру та складові оповідання (готує вчитель);
- учнівські саморобні книжечки з цікавими ідеями для написання оповідань;
- клей;
- прості й кольорові олівці;
- лінійки.

### **Хід уроку**

*Вступ, 9:10 – 9:15*

Вчитель пояснює порядок роботи на уроці. Він/вона записує на дошці основні моменти процесу підготовки до написання оповідання. Це допоможе учням зосередитися, щоб нічого не пропустити. Коли діти заходять до класу, вчитель звертає їхню увагу на список і пропонує подумки прочитати його.

Над чим сьогодні працюватимемо:

- актуалізація важливих понять щодо оповідання історій (історична художня література, складові оповідання).
- робота з листком-пам'яткою (вклеїти до книжечки цікавих ідей).
- демонстрація створення «розкадровки» (графічного плану-схеми з малюнками й текстом);
- підготовка власних «розкадровок» після колективного обговорення різних пропозицій щодо героїв оповідання, сюжету, місця дії тощо;
- учні мають підготувати перший чорновий варіант оповідання до кінця уроку або закінчують його на перерві.
- якщо дозволяє час, діти почнуть працювати зі своїми чернетками.

*Основна частина, 9:15 – 10:00*

1. Учитель роздає пам'ятки. Учні читають їх, повторюють основні правила написання оповідання та вклеюють листок-пам'ятку в свої книжечки з ідеями для написання оповідань.

(9:20)

2. Учитель демонструє свою «розкадровку» та пояснює її ключові складові (персонажі, час і місце дії, проблемна ситуація, початок, середина, кінець)

(9:30)

3. Учитель пояснює завдання: кожен має написати свій варіант оповідання, спираючись на попередньо викладену інформацію. Тепер учні готові намалювати власну «розкадровку» майбутнього оповідання в своїх книжечках ідей.

(9:35)

4. Вчитель пояснює вимоги до підготовки завдання та критерії оцінювання. Він нагадує, що діти мають завершити роботу до перерви. Спочатку учні малюють схему простим олівцем, а далі розмальовують кольоровими. Якщо діти справляються зі своїм завданням раніше, то починають працювати з першим чорновим варіантом оповідання.

*Завершення уроку (10:00)*

Учитель пропонує дітям перелічити складові алгоритму написання літературного твору, які вони вже опрацювали, й назвати наступний крок. Діти, які не закінчили свої «розкадровки», мають залишитися та домалювати їх. Наступного дня під час звичайного уроку вони всі працюватимуть зі своїми чорновими варіантами. Їм не потрібно поспішати закінчити чернетки до середи, оскільки в цей день вони отримають наступне завдання для роботи зі своїми початковими напрацюваннями.

*Оцінювання:*

1. Чи відображає «розкадровка» головних героїв, час і місце дії, проблемну ситуацію?

3 – на «розкадровці» зазначено всі три елементи оповідання;

2 – на «розкадровці» відображено тільки два елементи з трьох необхідних;

1 – на «розкадровці» вказано тільки один елемент.



2. Чи дотримано правил композиції оповідання на «розкадровці», тобто чи є в ній початок (знайомство з персонажами, опис часу й місця дії, характеристика проблемної ситуації); середина (можливі перешкоди на шляху до вирішення проблеми); кінець (розв’язка проблемної ситуації)?

3 – зазначено всі три складові, «розкадровка» відображає розвиток сюжету;

2 – присутні тільки дві складові; «розкадровка» переважно відображає розвиток сюжету, проте одна складова розкрита неповністю;

1 – зазначено тільки одну складову; сюжет розвинуто неповністю.

3. Чи розташовані на «розкадровці» картинки й текст належним чином?

3 – в кожному квадратику міститься малюнок і підпис до нього;

2 – в кожному квадратику міститься малюнок; підписи є до більшості малюнків (до 80% чи більше);

1 – у кожному квадратику міститься малюнок, менше 80% малюнків мають підписи.

	Складові оповідання	Композиція	Малюнки / текст	Індивідуальні цілі
Рікі	2,5	3	2	2
Майкл	-----	-----	-----	-----
Гаррі	1,5	2	2	3
Лорен	1,5	2	2	1
Ешлі	-----	-----	-----	-----
Ада	2	2,5	3	3

Приклад аналізу роботи учнів (спостереження за діяльністю конкретних дітей) учителем

**Рікі** сподобався цей урок, бо він полюбляє малювати. Хлопчик також залюбки читав окремі частини листа-пам'ятки для всієї групи. Він розуміє, що читає набагато краще за інших дітей, і йому такий статус подобається. На його «розкадровці» не було вказано час і місце дії в оповіданні, а в одному квадратику речення було незавершене. Гадаю, він просто не встиг. Спершу довго розмірковував, як краще заповнити перший квадратик і який текст до нього додати. Я непокоїлася, що він так само довго зупинятиметься на всіх квадратиках, тому нагадала, що необхідно приділити увагу кожному, аби встигнути до перерви. Хлопчик погодився і знову взявся домальовувати малюнок у першому квадратику. Закінчивши його, він пришвидшив роботу. Гадаю, в той момент він намагався подумки сформулювати образи своїх героїв та вирішував, як їх намалювати. Коли ж у нього склалася загальна ідея, він просто переніс її далі на наступні квадратики. Це важливе спостереження, яке допоможе мені краще зрозуміти його стиль роботи. Якби я не бачила цього, то вирішила б, що хлопчик тільки марнує свій час.

**Майкл** сьогодні відсутній.

**Гаррі** з ентузіазмом працював на уроці, бо йому подобається читати вголос для інших дітей, тому він прагнув якомога швидше розпочати працю над своїм твором. Хлопчик має високу мотивацію до навчання. Перед тим, як прочитати запитання №3 з листка-пам'ятки, я запитала в дітей, чому, на їхню думку, письменники використовують «розкадровку». Гаррі швидко знайшов відповідь у тексті й сказав: «Щоб краще скомпонувати свої ідеї». Коли я дала завдання, він відразу почав працювати, оскільки вже заздалегідь знав, про що хоче написати. Гадаю, що ускладнені графічні організатори, які використовувалися в процесі групової роботи, допомогли хлопчикові чітко сформулювати свою концепцію тож він знав, про що хоче розповісти в оповіданні. На його «розкадровці» були зазначені не всі персонажі, він лише побіжно згадав про час і місце дії, а проблемна ситуація була нереалістичною. Гаррі добре структурував свій майбутній твір за допомогою «розкадровки», проте в його оповіданні проблема насправді не вирішується, тому кінцівка – достатньо слабка. Два речення з восьми були незавершені, проте всі завершені речення виявилися доволі складними й розширеними. Загалом, хлопчик ефективно попрацював на уроці.

**Ешлі** сьогодні відсутня.

*Під час уроку Лорен активно працювала в групі. Вона охоче долучається до роботи, коли має нагоду щось сказати й при цьому від неї не вимагається читати вголос. Спочатку їй було важко відповісти на моє запитання, тому я поділила його на менші частини й спонукала її відповідати на кожну. Дівчинка з цим впоралася. Я надавала їй більше часу, ніж роблю зазвичай з іншими учнями, й зрештою вона відповідала. Лорен не подобається читати самій, тож, аби примусити її, я додала практичний аспект до роботи з листком-пам'яткою й попросила дітей обводити ключові слова у відповідях. Вона виконала це завдання без видимих труднощів. Це свідчить про те, що дівчинка уважно стежить за ходом роботи, навіть якщо вона не бажає читати вголос чи відповісти усно.*

*Ада добре розпочала працювати. Під час уроку я намагалася зосереджувати увагу дітей на тому, чим ми наразі займалися, й вона жодного разу не відволіклася! Як завжди, Ада була не проти поговорити, але я ставила чіткі й конкретні запитання щодо пошуку інформації в пам'ятці, чим концентрувала її увагу на темі уроку. Сюжет оповідання на її «розкадровці» був розвинутий дуже добре, хоча вона втратила кілька балів, бо забула зазначити час і місце дії. Її розв'язка (вирішення проблеми) також була децю слабкою. Дівчинка іноді плутає літери «b» та «d» та міняє їх місцями. В реченнях також було допущено кілька подібних помилок: «paly» замість «play» (грати), «hler» замість «help» (допомагати) та «sda» замість «sad» (сумний).*

#### Акомодації (адаптації) для врахування інтересів /здібностей / потреб учнів

*Для Рікі цей урок буде цікавим, оскільки він любить малювати. Я модифікувала початкове завдання так, щоб кожен учень міг написати свій варіант оповідання. Таке методичне рішення, зокрема, було продиктоване особливостями навчальної діяльності Рікі. Під час обговорення він висунув кілька гарних ідей, які не знайшли підтримки в групі. Хлопчик дуже засмучується, коли решта дітей не пристають на його пропозиції, тому я хвилювалася, що він може втратити мотивацію.*

*Майклові корисно вчитися застосовувати такий ускладнений графічний організатор, як «розкадровка» (графічна план-схема майбутнього твору). На мою думку, змінене завдання уроку, яке передбачає написання індивідуальних оповідань замість одного колективного, – більш слушне для підтримання його мотивації.*

*Для Гаррі одним із мотиваційних чинників є можливість самому писати своє оповідання так, як він вважає за потрібне, без необхідності враховувати пропозиції інших дітей.*

*Ешлі зможе краще розподілити свій час, якщо дати їй кілька підказок та пояснити, що роботу слід виконати до перерви. Вибрана методика проведення уроку дає змогу їй активно працювати, не будучи змушеною брати участь у колективному обговоренні.*

*Лорен вибрана методика проведення уроку дає змогу активно працювати, не будучи змушеною брати участь у колективному обговоренні.*

*Аді буде легше працювати завдяки чітким вимогам до підготовки «розкадровки» (графічного плану-схеми) для майбутнього оповідання. Крім того, я також зможу посилатися на ці вимоги, коли вказуватиму їй на певні недоліки в її сюжеті та композиції твору.*

### Самооцінка плану уроку

#### Позитивні аспекти

*Цей урок дуже мені сподобався. На мою думку, мені й дітям цікаво було працювати разом, і ми багато встигли зробити. Записаний на дошці план роботи виявився корисним, оскільки учні бачили, на якому етапі ми перебуваємо і чому слід приділити увагу. Завдання обвести ключові слова в тексті пам'ятки наочно продемонструвало, що всі діти уважно стежать за тим, про що наразі йде мова. Демонстрація створення «розкадровки» також була корисною і вдалою. Лорен звернула увагу на деякі помилки, тим самим вона довела, що обмірковує завдання, як я й сподівалася. Пам'ятка, яку діти на уроці вклеїли у свої книжечки з ідеями для написання оповідань, надалі слугуватиме довідковим матеріалом. Учні зможуть звертатися до неї щоразу, коли потребуватимуть підказок, з чого починати роботу над твором і про що писати. Сьогоднішнє опитування також було проведено ефективно: Лорен та Ада отримали можливість дати більше правильних відповідей на запитання, ніж зазвичай, і відчувати ситуацію успіху. Суттєвий позитивний ефект цього заняття пояснюється тим, що воно було орієнтоване на закріплення матеріалу, який діти вивчають на звичайних уроках. Активна й зосереджена робота над створенням сюжетів майбутніх оповідань у формі графічного організатора – «розкадровки» – з 9:35 до 10:00 свідчить про високу мотивацію учнів.*

#### Негативні аспекти

*Загалом, урок пройшов добре, проте існують можливості для подальшого його вдосконалення. Учням було б корисно мати більше часу для оформлення своїх «розкадровок». Деякі діти, які працюють повільно, були змушені швидко завершувати роботу наприкінці уроку, що, певною мірою, пояснює доволі слабку розв'язку в їхніх сюжетах (вирішення проблеми). Головний недолік цього уроку полягає в тому, що на ньому ми мали вивчати важливий матеріал (нова тема), а двоє учнів були відсутні. Я попросила Рікі і Гаррі (які найкраще читають) допомогти цим дітям прочитати листок-пам'ятку та підготувати «розкадровку» у вівторок під час звичайного уроку. Відтак усі будуть готові до уроку в середу. З погляду методики таку практику не можна назвати ідеальною, але, принаймні, обоє наразі відсутніх дітей зможуть ознайомитися з матеріалом. В тексті листка-пам'ятки я припустилася однієї друкарської помилки й трансформувала цю ситуацію в навчальний момент, попросивши дітей знайти помилку.*

### **Подальші зміни**

*Наступного разу я намагатимуся попередньо оцінити результати Ешлі та Майкла, щоб краще враховувати їхні потреби під час уроку. Намагатимуся також менше часу витратити на пояснення і лише коротко представлю вправи для повторення пройденого матеріалу, які мене попросила виконати з дітьми місіс Р. Я хочу дати дітям якомога більше часу, щоб спокійно попрацювати зі своїми чорновими варіантами оповідання. Тому, якщо в когось з учнів виникнуть труднощі із виконанням вправ на повторення, я потім допоможу розібратися з ними індивідуально.*

Усе викладене в даному розділі свідчить про те, що планування – важлива складова навчального процесу. Воно надає роботі вчителя системного характеру й забезпечує основу для звітування про результати навчання. І хоча планування потребує чимало часу, воно необхідне, оскільки спонукає вчителя глибше замислитися про природу й варіативність навчання в інклюзивному класі. Поступово набуваючи досвіду й навичок роботи із розмаїтим учнівським колективом, педагог дедалі менше часу витратить на записування своїх ідей і більше – на обдумування планів (Кларк і Йінгер (Clark & Yinger), 1979; МакКатчеон та ін. (McCutcheon et al.), 1980). Але поки він дійде до цього етапу, слід докладно розробляти кожну деталь планування (Розенберг та ін. (Rosenberg et al.), 1998). Плани допомагають учителеві визначати належні очікувані результати навчання, педагогічні підходи й методики; передбачати учнівські проблеми та зменшувати їхній вплив на

навчальну діяльність; оцінювати ефективність тих чи інших методів або форм роботи; адаптувати уроки належним чином, аби задовольнити учнівські потреби (Розенберг та ін., 1998). Планування також додає вчителю відчуття впевненості, допомагає сформуванню й підтримати хорошу педагогічну практику (Розенберг та ін., 1998). Далі ми зупинимося на питаннях безпосередньої реалізації навчально-виховного процесу.

### **Контрольні запитання для самоперевірки**

1. Від чого, на вашу думку, залежить успіх планування й організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивною формою навчання?
2. У чому полягає основна ідея моделі викладання у розмаїтому учнівському колективі?
3. На що спрямовано початковий етап навчання у класі з інклюзивною формою навчання?
4. Які важливі чинники необхідно брати до уваги під час планування навчального процесу в класі з інклюзивною формою навчання?
5. Як учитель може визначити і впровадити широкі навчальні цілі для учнів з різним рівнем здібностей?

## **Розділ III.**

### **Реалізація навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі**

III.1. Стратегія опанування базових знань, умінь та навичок під керівництвом учителя

III.2. Стратегія колективної діяльності у групах

III.3. Стратегія формування пізнавальних процесів

### ***III.1. Стратегія опанування базових знань, умінь та навичок під керівництвом учителя***

Повне і послідовне засвоєння базових знань, умінь та навичок (читацьких, математичних, правил граматики, наукових фактів, зокрема вирішальних дат в історії людства тощо), яке відбувається під керівництвом учителя, носить назву **інтенсивного навчання**. Слово «інтенсивний» (від лат. «*intensus*») означає напруження, тобто активність за одиницю часу. Поняття «інтенсивне навчання» інтерпретується як динамізм, активність у взаємодії педагога й учнів класу, а також учнів між собою. Саме стан активності вчителя й учня забезпечує високий рівень інтенсивності (напруження) навчального процесу. Поняття **активізація** – ключовий елемент у концепції інтенсивного навчання; він віддзеркалює процес, спрямований на досягнення активності особистості та збереження цього стану. Народження цієї концепції відбулося у контексті сугестологічних досліджень болгарського вченого Г. Лозанова в науково-дослідному інституті м. Софія (1966 р.). Науковці співвідносять поняття «сугестія» із семантикою англійського дієслова «*to suggest*» (пропонувати). Сугестія виступає комунікативним чинником, який проявляється через «пропозицію» здійснення особистістю вибору з широкого спектру можливостей та комплексних стимулів. Сугестологія – це наука про прискорений гармонійний розвиток особистості й розкриття її різнобічних резервних можливостей – уваги, пам'яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей тощо. У сугестології використовуються не лише можливості інтелекту, за які «відповідає» ліва півкуля мозку), але й емоційна сфера особистості (функції правої півкулі). Головне – віра в успіх кожного, доброзичливість виступає як основа взаємин між учителем та учнями, між самими учнями. Важливий авторитет і творча роль учителя, що забезпечує високомотивовану навчальну діяльність, спрямовану на опанування змісту навчання, стимулює і забезпечує розкриття резервів особистості тих, хто навчається.

Інтенсивне навчання можна застосовувати за будь-яких форм роботи (фронтальних, групових, індивідуальних), будувати з опорою на будь-яку з представлених у першому розділі даного посібника педагогічних систем. Ця методологія набула популярності з 1970-х років, коли Розеншайн (Rosenshine, 1971, 1976) і його колеги (Андерсон, Евертсон і Брофі (Anderson, Evertson, & Brophy), 1979; Фішер, Берлінер, Філбі, Марлайв, Кахен і Дішо (Fisher, Berliner, Filby, Marliave, Cahen, & Dishaw, 1980) почали вживати цей



термін у зв'язку з ефективною педагогічною практикою й учнівськими досягненнями. Згодом його тлумачення стало ширшим: не тільки певні методики, а й також структуровані навчально-методичні матеріали (наприклад, з математики й читання; див. Енгелманн і Карнайн (Englemann & Carnine), 1982; Карнайн і Зільберт (Carnine & Silbert), 1979; Бекер, Енгелманн і Томас (Becker, Englemann, & Thomas), 1971). Воно успішно пройшло випробування часом і тепер носить назву **традиційного інтенсивного навчання**.

Спираючись на значну наукову базу, можна стверджувати, що традиційне інтенсивне навчання сприяє активізації навчальної діяльності учнів, допомагає їм повніше й чіткіше зрозуміти поняття та виробити базові навички (Абер, Бахман, Кемпбелл і О'Меллі (Aber, Bachman, Campbell, & O'Malley), 1994; Розеншайн і Стівенс (Rosenshine & Stevens), 1986). Згідно з цим методом, педагог організовує навчання за чітко структурованою схемою, розбиває цей процес на маленькі кроки, контролює розуміння пройденого матеріалу, моделює застосування цільових умінь і навичок, забезпечує учням достатньо можливостей для самостійного їх відпрацювання під його керівництвом та з наданням зворотного зв'язку. Весь цей процес має систематичний та послідовний характер.

### Базові елементи традиційного інтенсивного навчання

За Розеншайном і його колегами (Розеншайн (Rosenshine), 1987; Розеншайн і Стівенс (Rosenshine & Stevens), 1986), цей метод передбачає виконання вчителем шести методичних функцій, що лежать в основі ефективного навчання базових понять і навичок.

**Актуалізація та перевірка раніше засвоєного матеріалу** – перший етап традиційного інтенсивного навчання. Він охоплює такі важливі дії, як перевірка розуміння учнями вихідних понять та вмінь (наприклад, завдяки опитуванню, перевірці домашнього завдання чи короткого тесту), а також повторного пояснення понять і вмінь, які учні не засвоїли або не вміють застосовувати.

**1. Презентація та демонстрація.** Знайомлячи дітей з поняттями та/або базовими навичками, вчитель спершу стисло пояснює завдання уроку, говорить про те, над чим і для чого діти працюватимуть. Новий матеріал вивчається невеликими порціями. Цей процес містить демонстрацію з використанням відповідних ілюстрацій та прикладів,

покликаних допомогти дітям зрозуміти основні моменти. На цьому етапі уроку педагог моделює ту чи іншу дію (цільову реакцію), яку мають засвоїти учні. Як правило, вона стосується певного академічного завдання (наприклад, «у словах, які закінчуються на «e», перед додаванням суфікса «-ing» «e» опускається); або пояснює поняття (наприклад, категорії інформації, що використовуються з метою класифікації – ВИД: «*Кішка – це вид тварин*» та ЧАСТИНА: «*Нога – це частина тіла*»). Так, якщо учні мають закріпити поняття «король» і навчитися переносити його на різноманітні контексти, вчитель спочатку дає визначення цього слова, наводить приклади із кількох ситуацій (наприклад, Король – це особа, яка є визнаним лідером у певній категорії, класі чи виді діяльності: «*Елвіс Преслі – король рок-н-ролу. Лев – король джунглів*»).

**2. Керована практика.** На наступному етапі уроку вчитель у процесі діалогу спонукає учнів надати цільову відповідь, застосовуючи для цього різні підказки, щоб допомогти дітям пов'язати нову інформацію з наявними знаннями. Як правило, намагаючись підвести весь клас до розуміння певного поняття / навички (про що говорить демонстрація дітьми бажаної реакції), вчитель опитує матеріал, який стосується теми уроку. Аби залучити до опитування всіх дітей, використовується техніка **відповіді хором** (англ. unison responding). Наприклад, педагог поставив запитання й просить учнів відповісти на нього усно, підняти картку з потрібною відповіддю або позначити її певним жестом. При цьому він має контролювати відповіді окремих учнів у класі, аби визначити, чи всі відповідають правильно. Це також свого роду оцінювання, його дані необхідно використовувати для подальшого планування уроку (наприклад, для швидкого коригування попереднього плану, здійснення акомодаций чи модифікацій). Мірою того, як учні дедалі частіше відповідають правильно, вчитель змінює критерії для визначення рівня засвоєння ними потрібного матеріалу. Тепер він оцінює швидкість і правильність. Учитель ставить численні запитання, щоб отримати якомога більше відповідей, а діти мали більше можливостей надати цільову відповідь (продемонструвати володіння бажаною навичкою / поняттям) та закріпити її (Розенберг та ін. (Rosenberg et al.), 1998). Припустімо, педагог продовжує відпрацьовувати з дітьми поняття «король». Спочатку він/вона демонструє належну відповідь, а потім спонукає учнів дати визначення цього поняття й навести приклад його застосування у певному контексті.

**3. Зворотний зв'язок і виправлення.** На основі відповідей учнів учитель повідомляє їм, що вони зрозуміли сутність потрібних понять та/або навичок. На цьому етапі уроку педагог також має оцінити, наскільки успішно діти засвоїли цільові поняття/навички, коли вони демонструють їх у своїй діяльності. Таким чином він визначає, чи потрібно ще раз їх пояснювати. Надавати зворотний зв'язок та виправляти учнів можна під час уроку (наприклад, коли діти відповідають неправильно, вчитель допомагає їм знайти правильну відповідь, і для цього використовує підказки, уточнює певні аспекти, знову пояснює окремі кроки чи складові); в процесі контролю й висловлення зауважень з приводу виконання вправ із класної та домашньої роботи; або в процесі оцінювання, яке здійснюється неодноразово за різними методиками.

**4. Самостійна практика (заповнення прогалін або розширення знань).** Учням необхідно мати можливість застосовувати нові знання, вміння й навички, переносити їх на різні ситуації й контексти, а також підвищувати власний рівень компетентності. Завдання для відпрацювання засвоєного матеріалу вони можуть виконувати індивідуально чи спільно в парах або малих групах. Але перед тим, як дати їм самостійне завдання для закріплення / поглиблення розуміння нових понять та навичок, важливо, щоб діти були готові їх виконувати. Тобто, йдеться про те, що вчитель має підготувати їх до самостійної діяльності, коли вводить новий матеріал, демонструє його застосування та допомагає засвоїти його в процесі керованої практики. При цьому завдання для самостійної роботи мають відповідати рівню здібностей дитини. Іншими словами, вони мають бути такими, щоб учні могли виконати їх на 95 – 100% правильно. Відтак педагог повинен ретельно контролювати й оцінювати самостійні завдання учнів. Діти також мають усвідомлювати, що вони відповідають за якість своєї роботи.

**5. Часте повторення.** Учням необхідно мати змогу закріплювати й розширювати нові знання, вміння й навички. Тому послідовне й систематичне повторення пройденого матеріалу – невід'ємна риса традиційного інтенсивного навчання. Його рекомендується проводити, принаймні, щотижня або щомісяця, включати відповідні вправи й запитання до домашнього завдання або до чергового тесту. Якщо діти не можуть впоратися з домашнім завданням або контрольною роботою, то вчитель повертається до минулої теми і вивчає її з дітьми повторно.

*Традиційне інтенсивне навчання для дітей з особливими потребами*

Традиційне інтенсивне навчання має низку переваг у роботі з дітьми з особливими потребами. Це зумовлено тим, що воно допомагає забезпечити для них три необхідні аспекти навчального досвіду. По-перше, докладні пояснення дають змогу дитині точно кодувати інформацію. Адже багато таких дітей стикаються з проблемами в навчанні тому, що кодують інформацію неправильно (неточно чи неповністю) або погано кодують правильну інформацію (тобто, не можуть її запам'ятати). Властиві для цього методу регулярне повторення й перевірка абстрактного розуміння, зворотний зв'язок і виправлення помилок та прогалин у діяльності допомагають зрозуміти матеріал повніше й точніше. Впроваджуючи метод традиційного інтенсивного навчання, вчитель залучає дітей до активної роботи з академічним матеріалом. Дослідження показали: під час уроків учні з проблемами навчання та поведінки менше зосереджуються на вирішенні академічних завдань. Тож коли навмисно відводиться час для виконання різноманітних завдань щодо понять і навичок, з якими вчитель знайомить дитину на уроці, зростає ефективність її навчальної діяльності та рівень досягнень. Учні також отримують достатньо часу, щоб застосовувати ці знання й навички в процесі виконання численних навчальних вправ. По-третє, метод традиційного інтенсивного навчання забезпечує учням ширші можливості для активного залучення та відповіді на уроці. Відомо, що діти з навчальними проблемами схильні до пасивності й залежності в навчанні. Традиційне інтенсивне навчання допомагає подолати цю тенденцію, спонукаючи дітей навчатися більш активно й плавно через практику – під керівництвом учителя та самостійно – та через зворотний зв'язок (Андерсон, Редер і Саймон (Anderson, Reder, & Simon, 1995).

### Педагогічні моделі на основі традиційного інтенсивного навчання

Традиційне інтенсивне навчання посідає важливе місце в методології двох широко відомих педагогічних технологій. Ці технології орієнтовані на втручання з наголосом на формуванні когнітивних стратегій. По-перше, це програма «Втручання для вироблення стратегій», створена науковцями Канзаського університету (Strategies Intervention Model, автори Дешлер, Шумейкер, Ленц та Елліс (Deshler, Schumaker, Lenz, & Ellis), 1984). І, по-друге, програма «Стратегії ефективного навчання й мислення» (СЕНМ), запропонована працівниками університету Альберти (Strategies Program for Effective Learning-Thinking, SPELT, автори Малкахі, Марфо, Піт та Ендрюс (Mulcahy, Marfo, Peat, & Andrews), 1986). Приводом для розроблення обох

програм послужила критика на адресу навчальних планів і програм, а також існуючої системи викладання. Вважається, що в них мало уваги приділяється процесуальному аспекту навчання («як»), тобто методикам і прийомам (стратегіям), що полегшують набуття, запам'ятовування й відтворення інформації. За задумом Малкахі та його колег, програма СЕНМ покликана допомогти педагогам формувати в учнів когнітивні стратегії навчання й мислення та переносити їх на практику. Ця робота здійснюється послідовно й систематично на уроках безпосередньо на матеріалі навчальних програм. Програма СЕНМ охоплює численні стратегії, які дають змогу дітям краще розуміти прочитане, писати твори, складати тести, конспектувати й вирішувати проблеми. Крім змістового компоненту (стратегії), в ній містяться рекомендації з методики їх формування. Малкахі зі співавторами радять провадити навчання за програмою СЕНМ у три етапи. Перший – докладне пояснення та відпрацювання стратегій. Тут застосовуються всі методики традиційного інтенсивного навчання, про які йшлося вище, але відносно формування стратегій. На початку такого навчання завдання вчителя полягає в тому, щоб поінформувати дітей про їх існування (сформувати поняття стратегії), показати, що організоване, цілеспрямоване й ефективне застосування когнітивних стратегій підвищує їхню здатність отримувати, запам'ятовувати, обдумувати, відтворювати й застосовувати знання (сформувати навички). Таким чином, у програмі СЕНМ, а також в американській програмі «Втручання для вироблення стратегій» метод традиційного інтенсивного навчання допомагає учням зрозуміти поняття когнітивних стратегій, набути навичок для їх засвоєння і використання.

Цей метод також – важлива складова кооперативного навчання. Воно охоплює різноманітні організаційні форми й елементи, де діти у малих групах разом відпрацьовують і засвоюють нові поняття та визначені програмою навички. Тому традиційне інтенсивне навчання гармонійно пов'язане із кооперативним. Адже перед тим, як діти зможуть ефективно взаємодіяти одне з одним у групах, їм необхідно детально пояснити форми й правила кооперативного навчання. Таким чином, у кооперативному навчанні, принаймні на його перших етапах, важливу роль відведено традиційному методу, коли діти починають знайомитися з поняттями й навичками, необхідними для навчальної взаємодії.

### ***III.2. Стратегія колективної діяльності у групах***

Нині в дослідженнях з проблем освіти дедалі частіше стверджується, що кооперативне навчання дає змогу досягати значних успіхів у навчанні та вихованні дітей (Стівенс і Славін (Stevens & Slavin), 1991). Нині учні повинні вміти формулювати, аналізувати й обстоювати власні ідеї. Цьому сприяє колективна діяльність у групах. Спілкування на рівні «учень – учень» допомагає формувати навички вирішення проблем та вищі функції мислення. Працюючи в групі, кожна дитина отримує можливість, виконувати поставлене навчальне завдання. Адже кожного разу, коли учня спонукають до певної дії (наприклад, узагальнити, проаналізувати, оцінити чи зіставити інформацію), створюються умови для активного навчання. Дитина опановує й навчається застосовувати цінні навички, які зберігає на все життя. Кооперативне навчання також наочно демонструє важливість різноманітних талантів і вмінь для успішного навчання. За останні дев'яносто років науковці провели понад 500 експериментальних і 100 кореляційних досліджень для різних ланок освіти, предметних напрямів і типів освітніх закладів (огляд відповідної літератури див. у Джонсона і Джонсона (Johnson & Johnson), 1989). У багатьох із них йдеться про позитивний ефект для всіх учнів. Підвищується рівень академічних досягнень, покращуються навички вищого мислення, посилюється самооцінка, поліпшуються навички міжособистісної взаємодії, соціальні навички. Проте саме по собі об'єднання учнів у групи й створення умов для взаємодії не веде до ефективного навчання та розвитку соціальних компетенцій. *Характер учнівської взаємодії у групах залежить від того, як учитель структурує взаємозалежність в навчальній ситуації.*

Існує декілька методів кооперативного навчання, зокрема:

- варіант методу навчання в співпраці «Навчаємося разом» (англ. Learning Together, автори Джонсон і Джонсон (Johnson & Johnson), 1989, 1992, 1994);
- метод групової роботи з привласненням номерів (англ. Numbered Heads Together, автор Каган (Kagan), 1990). Відповідно до цього методу кожному члену групи надають певний номер. За допомогою цих номерів педагог керує діяльністю дітей в процесі виконання різноманітних завдань;
- спільне навчання в малих групах-командах (англ. Student Teams Achievement Division (STAD), автор Славін (Slavin), 1990, 1994);

- дослідницька діяльність учнів у групах (англ. Group Investigation, автори Шаран, Кассель, Гертц-Лазарович, Бехарано, Равів та Шаран (Sharan, Kussel, Hertz-Lazarowitz, Bejarano, Raviv, & Sharan), 1984);
- метод «ажурна пилка» (англ. Jigsaw, автори Аронсон, Блейні, Стефен, Сайкс і Снепп (Aronson, Blaney, Stephen, Sikes, & Snapp), 1978).

Більшість учителів у своїй професійній діяльності застосовують певну комбінацію цих методів залежно від індивідуального стилю викладання й учнівського колективу. Для успішного впровадження кооперативного навчання діти мають знати, як ефективно взаємодіяти в групах. Тому необхідно регулярно дбати про вироблення соціальних навичок, щоб вивести учнів на той рівень, де починають формуватися вищі навички мислення, а спільні цілі групи стають особистими цілями кожного її учасника. Час від часу наголос на соціальних навичках змушує вчителів дещо відходити від матеріалу навчальної програми. Але виховання навичок міжособистісної взаємодії вартує витраченого часу. Коли діти починають розуміти прийоми групової роботи й опановувати когнітивні навички, їхня навчальна діяльність стає дедалі ефективнішою та раціональнішою.

Прикметно, що кооперативне навчання допомагає досягати численні цілі й вирішувати завдання, визначені на рівні освітніх стандартів. В цих документах чимало уваги надається саме виробленню навичок, передбачається, що діти мають засвоювати зміст навчальних програм через аналіз, критичне осмислення та застосування стратегій. Кооперативне навчання покликане сприяти цьому. Наприклад, акцент на дослідницькій діяльності та вирішенні проблем у процесі вивчення точних наук і суспільствознавства означає, що діти мають брати участь у колективному обговоренні й ухваленні рішень, схвалювати колективні рішення в групах і дотримуватися їх, співпрацювати й шукати компроміс, разом вирішуючи ті чи інші проблеми.

Участь у різних формах спільної діяльності, описаних нижче, дає дітям змогу всебічно досліджувати, обговорювати питання й проблеми, висловлювати конструктивну критику, робити помилки, вчитися слухати думку іншої людини, інтегрувати нові знання з попередніми, узагальнювати свої ідеї. Вироблення цих навичок – невід’ємна складова будь-якої навчальної мети у межах всіх предметів для кожної ланки шкільної освіти.

Воно також стосується всіх учнів, незалежно від їхнього рівня підготовленості/здібностей.

### Кооперативне навчання як засіб інтеграції учнів

Кооперативне навчання створює природні умови для інтеграції учнів з особливими потребами. Цей підхід сприяє налагодженню позитивних стосунків в учнівському колективі та допомагає виховувати в дітей почуття відповідальності за своїх однокласників. Водночас, як методика інтеграції, кооперативне навчання – корисне для всіх учнів, а не лише для дітей з особливими потребами.

#### *Створення сприятливої атмосфери для прийняття відмінностей*

- Методики кооперативного навчання допомагають покращувати комунікацію й стосунки між учнями з обмеженими можливостями та їхніми ровесниками з типовим розвитком (Джонсон і Джонсон (Johnson & Johnson), 1986; Славін (Slavin), 1991).
- Як свідчать результати досліджень, різноманітні форми кооперативного навчання позитивно впливають на успішність учнів у звичайному класі. Водночас результати дітей з проблемами навчання залежать від добре структурованих програм, орієнтованих на розвиток когнітивної сфери, де учні в процесі обговорення мають надавати й отримувати відповіді, а також пояснювати їх (Шайд (Scheid), 1993).
- В умовах кооперативного навчання діти, які відстають від своїх ровесників, часто демонструють кращі академічні показники, ніж у навчанні за традиційними методиками. Разом з тим, у групі вони не настільки активні й менше впливають на процес колективної діяльності, ніж їхні успішніші в навчанні товариші. Тому для створення позитивної атмосфери необхідно організовувати роботу в групах так, щоб усунути проблеми статусного характеру (Кохен (Cohen), 1986).
- Учні з труднощами навчання досягнуть кращих академічних показників у груповій навчальній діяльності, якщо кожен член групи несе відповідальність за свій результат і коли оцінка роботи всієї групи залежатиме від досягнень її учасників (Стівенс і Слейн (Stevens & Slain), 1991).

Кооперативне навчання добре підходить для роботи в умовах великої наповнюваності класів, розмаїтого учнівського контингенту, жорстких освітніх стандартів провінції та мінливих вимог щодо навчальних досягнень



учнів. Маючи тривалу історію, кооперативне навчання знову викликає неабиякий інтерес у представників педагогічної громади. Цей метод не дає відповіді на всі виклики, з якими нині стикаються освітяни, але він пропонує гнучкий підхід до задоволення індивідуальних потреб учнів у контексті чинних освітніх стандартів. Гнучкість кооперативного навчання пояснюється розмаїттям його форм і методів, докладно описаних далі на сторінках цієї книги.

### Форми кооперативного навчання

Кооперативне навчання охоплює різні форми, впровадження яких вимагає від кількох хвилин до кількох тижнів, у парах, трійках і малих групах. Така варіативність уможливорює інтеграцію кооперативного навчання в усі види викладання – пояснення, лекцію, дискусію. Воно також не потребує формального об'єднання дітей у групи. Проте слід відзначити, що більш формальна методика створення груп закладає основу для розвитку навичок міжособистісної взаємодії та відкриває шлях до більш комплексних інтеракцій, коли діти повніше усвідомлюють когнітивні й групові процеси. Саме в процесі становлення групи – від формування до врегулювання – спостерігається значний прогрес. Він виявляється у вдосконаленні міжособистісних навичок, прийняття ровесниками одне одного під час навчальної діяльності та в покращенні загального клімату дитячого колективу. Завдяки цим процесам (як негативним, так і позитивним) діти починають приймати індивідуальні відмінності одне одного. Далі наведено характеристику різних форм кооперативного навчання.

### Базові групи

Ці групи статичні. Вони створюються на тривалий час від одного до кількох років як механізм учнівської взаємодопомоги та взаємопідтримки. Їхня діяльність – один із методів налагодження між учнями довготермінових стосунків турботи одне про одного. Кожна така група може виконувати різні функції. Наприклад, її учасники збираються раз або двічі на день, щоб:

- зафіксувати відсутніх;
- перевірити домашнє завдання;
- нагадати учасникам про ті чи інші справи;
- разом готуватися до тестів у групах з вивчення окремих предметів;
- скласти план заходів для класу / школи;
- записати домашнє завдання й підготувати матеріали;

- повідомити завдання відсутнім членам групи;
- обговорити свої результати навчання, зафіксовані в індивідуальних навчальних журналах або спеціальних зошитах із зауваженнями педагогів.

Кожній базовій групі необхідно мати свою папку. Учні почергово приносять її на засідання групи. В ній зберігаються дані про відвідуваність, домашнє завдання, списки контрольних запитань, інформаційні повідомлення та завдання для спільного виконання в групі. Ведення власної папки – ефективна техніка, що допомагає дітям зосередитися на навчанні відразу після прибуття до школи й підтримувати рівень їхньої уваги перед дзвоником з останнього уроку.

Базова група – корисна форма співпраці для учнів, які в іншому випадку були б позбавлені підтримки однокласників. Наприклад, якщо впродовж звичайного уроку дитину забирають для індивідуального заняття, то товариші з її базової групи допоможуть розібратися з матеріалом, що вивчався тоді в класі. Ця форма кооперативного навчання також дає змогу мінімізувати негативні наслідки тимчасової відсутності деяких учнів у зв'язку з наданням спеціальних послуг, оскільки учасники групи зобов'язані інформувати одне одного, допомагати встигати за всім, що вивчається в класі. Наприклад, якщо учневі складно організувати свої матеріали й завдання, він отримує допомогу від базової групи. Тому дитині не потрібно чекати, поки прийде вчитель, аби знайти потрібне завдання в підручнику.

### Формальні групи

У кооперативному навчанні формальні групи створюються на час від кількох тижнів до року. Наприклад, для вивчення теми з суспільствознавства вчитель об'єднує дітей у статичні групи на три тижні й дає кожній добре сплановане й змістовне завдання. У процесі розвитку відносин ці малі групи проходять традиційні стадії – формування, шторм та врегулювання – поки учні навчаються знаходити спільну мову та ефективно взаємодіяти. Це чудова нагода для набуття соціальних навичок у значимих контекстах. Крім того, з огляду на тривале існування, починають відбуватися процеси, характерні для розвитку групи. Завдяки такій груповій динаміці учні можуть оцінити свою роль у досягненні певної колективної мети.

Для підвищення рівня академічних досягнень у груповій діяльності вчителю необхідно брати до уваги кілька важливих чинників, обов'язкових для успішної роботи. Адже для отримання високого результату недостатньо

просто об'єднати учнів у групи та доручити їм працювати разом. Продуктивність колективних зусиль вища за індивідуальну лише за певних умов. Серед них:

1. позитивна взаємозалежність;
2. індивідуальна відповідальність за результат;
3. соціальні навички;
4. процеси в групі;
5. рефлексія;
6. особиста взаємодія.

Це ключові принципи, якими педагог має керуватися для організації кооперативного навчання на уроці. У своїй праці Джонсон і Джонсон наголошують, що ефективність кооперативного навчання завжди залежить від цих шести складових. Якщо не дотримано принаймні одного принципу, то групова робота може відбуватися, але кооперативне навчання – ні. На будь-якому кооперативному уроці усі ці складові накладаються одна на одну. Вони відіграють важливу роль у концептуальному підході Джонсона й Джонсона.

### *1. Позитивна взаємозалежність*

Позитивна взаємозалежність – необхідна установка, що допомагає організувати спільну роботу так, аби сприяти максимально ефективному навчанню кожного учасника групи. Хтось один *не в змозі* досягти мети групи самотужки, це під силу *тільки всій групі*. Одним із численних способів створення взаємозалежності в групі є розподіл ролей між її членами (секретар, репортер тощо). Нижче розглянемо ще кілька прийомів, які спонукатимуть учнів покладатися одне на одного в роботі над колективним завданням.

Так, *ресурсна взаємозалежність* виникає тоді, коли в кожного учасника групи є тільки певна частина інформації, ресурсів чи матеріалів для підготовки завдання. Пропонуємо кілька порад.

- Надавайте групам обмежену кількість ресурсів (один олівець, підручник тощо).
- Давайте матеріал у фрагментованому вигляді таким чином, щоб у кожного учасника була лише частина потрібного набору матеріалів.

- Спонукайте кожного члена групи зробити свій внесок у створення колективного продукту.
- Змінійте ролі (секретар, учасник, який фіксує консенсусне рішення, учасник, який висуває пропозиції).
- Доручіть кожній групі підготувати єдиний проект.
- Доручіть учасникам створити індивідуальні проекти і допомагати одне одному підготувати їх; виберіть проект для оцінювання.
- Поставте групову оцінку за проект, створений спільними зусиллями.

### **Із практики початкової школи**

Один учасник групи має принести на урок статтю про діяльність місцевих органів влади. Другий – пише листа представникові місцевої влади щодо питань, важливих для групи. Третій учасник підписує конверт і надсилає його поштою. Цю вправу можна проводити неодноразово під час вивчення одного або кількох модулів, поки всі члени групи не попрацюють в одній із цих трьох ролей.

*Позитивна рольова взаємозалежність* характерна для командних видів спорту, де гравці займають певні позиції, кожна з яких має вирішальне значення для успіху команди. Джонсон і Джонсон рекомендують спершу визначити, чи потрібні ролі для виконання того або іншого завдання, чи допоможуть вони учням: «Якщо, на вашу думку, ролі будуть корисними, розподіляйте їх між учнями, якщо ж ні, від них краще відмовитися».

Ролі для роботи над завданням:

- учень, який читає;
- учень, який записує хід обговорення, секретар;
- учень, який контролює розуміння матеріалу, що вивчається;
- учень, який дає вказівки;
- учень, який стежить за часом;
- учень, який слідкує за рівнем шуму в процесі групової діяльності;
- учень, який забезпечує потрібні матеріали, підтримує контакти з іншими групами та вчителем (ставить запитання тощо);
- учень, який фіксує досягнення консенсусу (зберігає ручку і передає її секретареві, коли група погодила спільне рішення).

Ролі для підтримання діяльності групи:

- учень, який активно слухає;
- учень, який заохочує інших до участі в колективній діяльності;

- спостерігач;
- учень, який уточнює інформацію;
- учень, який узагальнює матеріал, хід обговорення;
- учень, який перевіряє розуміння матеріалу, що вивчається;
- учень, який перефразовує.

Знайомство з методикою групової роботи стимулює учнів застосувати певні соціальні й когнітивні уміння. Скажімо, коли вчитель доручає окремим учням перефразовувати, узагальнювати, фіксувати досягнення консенсусу, він тим самим створює значимий контекст для практики. Спершу такі дії здаються учням дещо штучними, «нав'язаними» ззовні. Проте згодом завдяки послідовному відпрацюванню цих навичок в контексті групової діяльності діти починають сприймати їх як щось само собою зрозуміле, як складову власного стилю роботи.

Навряд чи варто очікувати, що учні одразу візьмуться за свої ролі з підтримання діяльності команди, які їм доручив учитель. Спочатку слід познайомити дітей з такою навичкою. Тобто пояснити, забезпечити достатньо практики, щоб діти засвоювали й модифікували її в контексті групової роботи. Коли такі ролі/навички стають для них природними, учні можуть діяти більш самостійно й потребують менше вчительських вказівок. Тепер вони зосередяться переважно на навчальному завданні. У групі також покращується якість обговорення та прийняття рішень.

Крім того, розподіл ролей дає змогу легко враховувати відмінності в характері навчальної діяльності учнів. Функції, які виконують у групі діти з особливими потребами, не мають обмежуватися навчальним завданням. Вони також здатні узагальнювати й парафразувати на певному рівні. А в процесі спільної роботи ці учні мають змогу вдосконалювати власну мову, наслідуючи приклад однокласників. Якщо в учня добре розвинена вербальна сфера й спостерігаються труднощі читання, то опрацювати друковані матеріали йому допомагають однокласники. Але він(вона) теж робить свій значимий внесок у підготовку спільного завдання. Крім того, дитина з особливими потребами може поділяти певну роль з іншим учасником групи, наприклад виступити зі спільною презентацією перед усім класом.

*Взаємозалежність на основі зовнішнього противника* виникає в ситуації, коли групи діють в атмосфері конкуренції. Нижче наведено деякі рекомендації щодо структурування взаємозалежності за цим принципом.

- Під час командно-ігрової діяльності учні намагаються завоювати очки для своєї домашньої групи, з якою вони вивчали / відпрацьовували певний матеріал.
- Група, яка здобуде найбільшу кількість балів, звільняється від домашнього завдання.
- Група має зібрати більше балів, ніж минулого разу.

*Взаємозалежність на основі спільної винагороди* означає, що вчитель відзначає й винагороджує досягнення всієї групи, і учні добре це усвідомлюють. Заохочення отримують або всі, або ніхто.

- Кожен член групи отримує більше вільного часу, якщо в групі всі учасники набрали більше 80%.
- Група отримує додаткові бали, якщо досягла найбільшого покращення своїх результатів порівняно з минулим (або стартовим) тестом.
- Члени групи досягають спільного успіху, якщо результат кожного учасника відповідає встановленому критерію.
- Кожен учасник групи отримує додаткові бали до своєї академічної оцінки, якщо вся група виконає встановлену вимогу.
- Якщо всі члени групи можуть пояснити, які стратегії вони застосовували для вирішення своєї проблеми / задачі, вчитель може зменшити їхнє домашнє завдання на будь-які п'ять прикладів.

Коли вчитель структурує взаємозалежність за принципом винагороди – ставить оцінку за покращення результату порівняно з попередніми показниками та за досягнення успіху, який для кожного визначається його/її особистими критеріями. Це стимулює всіх учнів докладати зусиль для загального успіху. Діти розуміють, що заохочення залежить від того, наскільки покращилися їхні показники. Це мотивує їх працювати разом над колективною метою, яка передбачає підвищення рівня *кожного* члена групи. Прагнення до спільного успіху, коли кожен учасник виконує визначені для нього/неї індивідуальні вимоги, виховує відповідальність за результат усієї групи.

## *2. Індивідуальна відповідальність*

Ясна річ, відповідальність за засвоєння матеріалу та співробітництво в групі покладається на кожного її учасника.

- У випадковому порядку виберіть одного учня, який має презентувати чи відповісти від імені всієї групи.
- Розбийте завдання на частини й розподіліть їх між усіма членами команди.
- Оцінюйте результат групи та її окремих учасників.
- Попросіть учнів спочатку виконати індивідуальну підготовчу роботу, і лише потім об'єднатися в групи.
- Попросіть учнів представити виконане завдання на великому аркуші паперу або на слайді для презентації перед усім класом.
- Запропонуйте дітям записувати інформацію різнокольоровими маркерами або ручками на великому аркуші паперу.

Іноді деякі учні «виїжджають» за рахунок інших: сидять і чекають, поки решта групи виконає всю роботу. Щоб уникнути такої ситуації, індивідуальну відповідальність *необхідно* закладати в процес колективної діяльності. Один із можливих варіантів – розподіл завдань. Із часом учні навчаються тісніше співпрацювати одне з одним у групах і можуть розподіляти завдання самостійно. В старших класах рекомендується провести загальне обговорення на тему відповідальності кожного за виконання своєї частини роботи й обов'язку залучати інших. Пропонуємо деякі поради щодо методики розподілу завдань.

- Запропонуйте учасникам групи поставити свої підписи на аркуші із завданням, де визначено обов'язки кожного.
- Члени команди розраховуються по порядку. Кожен виконує завдання зі своїм номером.
- Кожен член команди тягне папірець із зазначеним на ньому завданням.

### 3. Соціальні навички

«За вміння знаходити спільну мову з людьми я готовий платити більше, ніж за будь-який інший талант під сонцем». – Джон Д. Рокфеллер.

Необхідно спеціально працювати над формуванням соціальних навичок і забезпечувати відповідну практику в контексті групової діяльності. Додатковий час, витрачений на пояснення тієї чи іншої навички, на її моделювання, дає результат. Розвиваючи соціальні навички та навички взаємодії в групі, педагог створює умови для активної пізнавальної діяльності учнів та взаємної підтримки.

Для ефективної роботи члени групи важливо: (1) знати й довіряти одне одному; (2) висловлюватися точно й однозначно; (3) приймати й підтримувати одне одного; та (4) конструктивно вирішувати конфліктні ситуації (Джонсон і Джонсон, 1994). Усі ці навички подано за рівнями соціального розвитку: організаційні навички, функціональні навички, навички формулювання та засвоєння, а також розширення інформації.

#### *4. Процеси в групі*

Учням необхідно дати певний час, аби проаналізувати роботу в групі й поміркувати над процесами, які відбувалися під час навчальної діяльності.

- Назвіть три речі, які добре вдавалися групі, коли ви всі працювали разом. Назвіть одну річ, яку ваша група могла б зробити ще краще.
- Подумайте, що робив кожен учасник групи, аби це допомагало вам ефективно працювати разом. Скажіть своїм товаришам, що корисного вони робили.
- Запропонуйте учням самостійно оцінити, наскільки добре вони застосовували ту чи іншу соціальну навичку. Свої оцінки вони мають повідомити класові й обґрунтувати їх.
- Свою оцінку за відпрацювання тієї чи іншої навички молодші учні можуть показати кількістю пальців піднятої руки.
- Учитель може призупинити роботу групи, щоб похвалили чи винагородити команди, які застосовують потрібні навички.
- Попросіть учнів підняти руку, якщо їхня команда виконала завдання й добре працювала разом.

#### *5. Рефлексія*

Наприкінці уроку слід приділити час для рефлексії з тим, щоб учні мали змогу проаналізувати свої індивідуальні й командні зусилля. Нижче наведено приблизні запитання для цієї складової процесу кооперативного навчання.

- Чому це далось вам легко / складно?
- Як ви почувалися, коли ваша команда допомагала та заохочувала вас?
- Які члени групи допомагали вам?
- Що варто робити надалі? Що можна було б змінити?
- Чи допомагає/заважає тобі група навчатися?



- Що може зробити команда, аби наступного разу полегшити роботу над завданням?

Важливо спонукати учнів стежити, як використовуються навички міжособистісної взаємодії та роботи в групі. Для цього існує ефективний прийом «ЗАМРИ!» та різні варіанти його застосування на уроці.

- Попросіть одну з груп змоделювати процес співпраці для всього класу. Решта учнів спостерігають за її діяльністю та відзначають про себе, як учасники застосовують одну-дві навички. Коли діти чують або бачать, як цільова навичка проявляється в діяльності групи, вони вигукують «ЗАМРИ!»
- Кожен зі спостерігачів у спеціальній таблиці робить помітку навпроти відповідної навички, коли її застосовує один із членів групи в центрі (нижче див. зразок аркуша для спостережень). Після того, як всі діти завершили свої записи, розпочинається їх обговорення в класі.
- Під час роботи кожної групи на столі лежить форма для поміток за методикою «ЗАМРИ!». Учитель переходить від однієї групи до іншої. Коли він помічає, що члени групи застосовують певну навичку, то командує: «ЗАМРИ!». Діти припиняють роботу, і вчитель описує помічену ситуацію.
- Аналогічно з попередньою методикою, але на місці вчителя – учні-спостерігачі.

**Форма для спостережень «ЗАМРИ!»**

Члени групи	Навички роботи в групі		

*6. Особиста взаємодія*

Для ефективної колективної взаємодії в процесі навчання однієї позитивної взаємозалежності недостатньо. Важливий чинник, що сприяє досягненню високих навчальних результатів, – якість інтеракцій між учнями. Саме в процесі взаємодії діти можуть пізнати нові ідеї, почути критику на адресу власних міркувань і змушені обстоювати свою точку зору. Під час навчання діти в групі мають сидіти в колі й бачити одне одного. Інколи для ефективної роботи з матеріалами їм зручніше сісти в один ряд. Джонсон і Джонсон (1994) пропонують низку рекомендацій щодо організації фізичного

простору в навчальній аудиторії, розстановки меблів, методик об'єднання дітей у групи та застосування матеріалів.

Часто діти говорять не для того, аби їх зрозуміли, а для того, щоб зрозуміти самим! Далі подано поради, як залучити всіх учнів до колективної роботи в групі. Ось перелік, складений учнями 5 класу:

- виконувати завдання по колу («по вертушці»);
- підтримувати зоровий контакт;
- стежити, щоб поза була відкритою, а жести й міміка відображали доброзичливе ставлення учасників одне до одного;
- погоджуватися з ідеями товариша;
- заохочувати інших учасників;
- говорити компліменти;
- хотіти почути нові ідеї;
- ставити запитання;
- уточнювати самим / просити іншого члена групи уточнити свою думку;
- допомагати одне одному.

Сутність кооперативного навчання полягає у позитивній взаємозалежності. Всі члени групи в одному човні: вони або потонуть, або випливають разом, якщо виконуватимуть всі окреслені вимоги, зможуть налагодити ефективну взаємодію й покращити свої академічні досягнення. Знадобиться певний час і терпіння, поки учні вийдуть на рівень конструктивної колективної діяльності. Це не завжди легко, але справа того варта. Наведені принципи можна інтегрувати в будь-який урок незалежно від предмета й рівня навченості дітей. Далі йтиметься про спеціальні й неформальні групи. Вони не потребують такого ретельного планування, як формальні групи співпраці. Проте і тут необхідно враховувати поточний рівень сформованості навичок, відповідно організовувати фізичне середовище в навчальній аудиторії та працювати над розвитком специфічних когнітивних навичок, необхідних у процесі навчального спілкування. Потрібно спеціально навчати учнів швидко об'єднуватися в пари або трійки й розходитися на свої місця після завершення завдання. Аби засвоїти правила роботи в таких групах, їм знадобиться певний час і практика.

### Спеціальні групи

Застосування спеціальних груп робить навчальний процес більш гнучкішим. Це неформальні, довільно створені групи, які дають змогу залучити всіх учнів до обговорення. Цю форму легко використовувати в слушний момент під час лекцій, демонстрацій та навчальних дискусій. Зазвичай, учнів просять разом з партнером або в трійках узагальнити матеріал, поставити до нього запитання, уточнити певні ідеї. Найпоширеніший – прийом «поговорити з партнером...» Той самий принцип у дещо розширеному вигляді втілений у методиці «обміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками», де дітям надається певний час після постановки запитання (перед об'єднанням у пари) та після відповіді учня у загальному обговоренні в класі. Спочатку вони обмірковують його індивідуально, згодом обговорюють у парах і діляться своїми думками в загальному колі.

Спонтанно організовані спеціальні групи дають змогу залучити всіх учнів до роботи з матеріалом, відповідати на запитання, виконувати ті чи інші навчальні дії. Зокрема, ця методика корисна для дитини, яка рідко висловлюється на уроці або якій складно активно слухати. *Усі* учні мають активно слухати й брати участь у діяльності групи та/або всього колективу. Під час спілкування в парах і трійках «слабші» діти мають перед собою приклад гарного мовлення та соціальної поведінки в особі товаришів. Отже, в цій частині розділу буде приділено увагу таким методикам: (1) «кутки»; (2) «вертушка»; (3) «вісім квадратів»; (4) «карусель»; (5) «обміркуйте – обєднайтеся в пари – поділіться думками»; та (6) «три до одного».

### *1. Кутки*

- Виберіть тему й наведіть кілька різних точок зору щодо неї (зазвичай чотири).
- Кожен із названих поглядів представлений у певній частині навчальної аудиторії (чотири кутки).
- Учні обирають один із запропонованих варіантів і записують його.
- Згодом вони розходяться по кутках відповідно до обраної позиції. У парах обговорюють свій погляд на проблему.
- Під час роботи в кутках учні діляться думками й перефразовують ідеї одне одного.
- Після повернення до своїх команд діти аналізують причини, які спонукали їх пристати на ту чи іншу позицію.

### **Із практики початкового школи**

Учні розмірковують над тим, які відтінки з'являються, коли пропускати світло через різні рідини. Кожен із чотирьох варіантів відтінків записують на великому аркуші паперу й поміщають в певний куток аудиторії. Діти індивідуально обирають один із варіантів і прямують до відповідного кутка. Вони обговорюють причини вибору саме цього рішення з іншими членами групи і мають бути готові представити аргументацію групи в класі. (Старші учні записують свої докази на великому аркуші паперу й презентують їх у загальному колі).

Нерідко діти прагнуть працювати разом із популярними однокласниками, тому обирають той самий куток, що й вони! Аби цього уникнути, попросіть кожного спочатку записати обраний варіант і лише потім розходитися по групах. Така робота стане набагато простішою й ефективнішою після того, як діти призвичаються до вимог і правил цієї методики. Можливі й невдалі спроби, поки вона почне приносити очікувані результати.

### **Із практики початкової школи**

Учням пропонують чотири оцінки тієї чи іншої соціальної проблеми. Цю вправу можна провести у формі рольової гри. Наприклад, ситуація, в якій кожен з персонажів: власник бази відпочинку, забудовник, лісничий, дитина має власну думку щодо освоєння земельної ділянки в національному заповіднику. Учні індивідуально обирають певну точку зору, яку гаряче обстоюють і прямують до кутка своїх однодумців. Далі в трійках діти мають написати твір, що переконує в правильності позиції свого героя, і представити його в класі.

## **2. «Вертушка»**

«Вертушка» (або схема роботи по колу) – доволі простий прийом, який може виявитися незамінним для забезпечення взаємозалежності у спільній діяльності та залучення до неї кожного учасника. Ось кілька варіантів його впровадження.

- Учні відповідають на запитання по колу усно чи письмово.

- Учні по чергово виконують роль секретаря, який має записувати ідеї в процесі мозкового «штурму».
- У групах учні читають текст по колу.
- Учні по черзі відіграють різні ролі так, аби кожен учасник групи в певний момент тренувався виконувати ту чи іншу роль.
- Учні по колу виконують різні кроки певного когнітивного прийому кілька разів, поки кожен учень не пройде всі кроки.

### **Із практики початкової школи**

Обговорюючи оповідний твір, учні по колу виконують певні функції: перефразовують, узагальнюють, ставлять запитання для глибшого осмислення тексту. А починають цю вправу тільки після того, як кожному з цих навичок їм докладно пояснили й змодельовали. Згодом, спостерігаючи за їхньою самостійною діяльністю, вчитель оцінює розуміння певної навички та вміння застосовувати її в процесі колективного обговорення.

У п'яти-шестирічному віці діти вже здатні мислити на метакогнітивному рівні, тобто – обмірковувати процес мислення. Водночас саме молодші шкільні роки – оптимальний період для формування цих процесів, коли вони поступово набувають зрілості. Організація співпраці в групах, де учні обмінюються своїми думками, наділення їх відповідними функціями (парафраз, узагальнення, постановка запитань), сприяє розвитку вищих навичок мислення.

### *3. Вісім квадратів*

- Методика «восьми квадратів» – корисний інструмент для збирання інформації. Учням дають аркуш паперу, поділений на вісім частин.
- У кожній частині аркуша зазначено, яку інформацію необхідно отримати. Діти рухаються по класу та шукають однокласників, які можуть записати своє ім'я в тому чи іншому квадраті. Так вони заповнюють усі квадрати.
- Затим учні представляють цю інформацію в загальному колі. Учень, якого викликають, має назвати ім'я й повідомити відповідні дані зі своїх записів. Дитина, чиє ім'я стоїть у квадраті, повідомляє наступний фрагмент інформації. Кожного учня можна викликати тільки один раз.

### Із практики початкової школи

Цю методику рекомендується використовувати для актуалізації загальних знань. Наприклад, учні рухаються по класу, спілкуються з товаришами та з'ясовують, що їм відомо про погоду. Далі, під час викладу усієї зібраної інформації в класі, її можна відобразити у вигляді схеми-«павутинки» на великому аркуші паперу.

### Із практики початкової школи

Знайдіть когось, хто...

...може назвати провінції й території Канади.	... може назвати шість регіонів Канади.	... може описати пейзаж у регіоні Кордильєр.	... може назвати столиці п'яти провінцій.
... може показали місто Калгарі на карті світу.	... може назвати столицю Канади.	... може назвати п'ять Великих озер.	... може назвати Атлантичні провінції.

Далі у загальному колі діти повідомляють імена однокласників, які підписалися в їхніх квадратах. Учень, чиє ім'я назвали, відповідає на запитання. Ця вправа корисна для дітей з труднощами в навчанні, оскільки дає змогу прослухати ту саму інформацію кілька разів.

#### 4. Метод «карусель»

- Діти сідають двома колами, одне навколо іншого.
- У внутрішньому й зовнішньому колах діти сидять обличчям одне до одного. Попарно вони обговорюють певне питання, описують явище або виконують навчальні вправи.
- Учні переходять по колу вправо або вліво, поки кожен з учасників не поспілкується з кількома партнерами з іншого кола.

### Із практики початкової школи

Як варіант «каруселі», можна попросити учнів сісти по обидва боки спеціально розставлених парт. Діти із зовнішнього боку читають свої твори партнерам, які сидять за партами. Ті надають свої коментарі й зауваження з приводу почутого. За сигналом учителя учні із зовнішнього боку переходять на кілька кроків убік (наприклад, всі встають і пересідають на третій стілець зліва). Вони зачитують твори вдруге, щоб отримати зворотний зв'язок від іншого товариша. Потім діти міняються ролями: тепер свої твори читають учні, які сидять з внутрішнього боку парт, а їхні товариші навпроти висловлюють свою думку.

Ця вправа виконується на етапі редагування й коректури тексту. Завдяки обраній методиці в ній можуть брати участь учні з різним рівнем підготовленості/здібностей. Незалежно від сформованості навичок письма, кожен з них може отримати зворотний зв'язок та покращити свою роботу.

Ця методика також – ефективний спосіб залучити всіх учнів до навчальної діяльності, спрямованої на засвоєння базової фактичної інформації. Учні сідають концентричними колами обличчям одне до одного. (Коли така вправа проводиться з першокласниками, рекомендується попросити їх триматися за руки!) Учитель ставить запитання щодо окремих елементарних фактів, а діти прагнуть першими в своїй парі дати на нього відповідь. За підказкою вчителя учні переходять по колу до нового партнера. Це активна форма роботи, яка перетворює нудне вивчення елементарної інформації на цікаву й захопливу гру!

*5. Методика «обміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками»*

- Учні отримують запитання чи проблему й упродовж певного часу мають індивідуально обміркувати свою відповідь.
- Далі вони обговорюють свої думки в парах.
- Потім учні повідомляють свої відповіді всьому класу.

### **Із практики початкової школи**

Ця методика корисна на уроці математики, де учні мають придумати різні способи розв'язання певної задачі або прикладу. В перші роки діти навчаються доносити до інших свої думки, виражені математичними поняттями й ідеями. Саме в цей період рекомендується формувати такі

навички. Не можна вимагати від дитини відобразити процеси вирішення задачі письмово, якщо в неї не було достатньо можливості навчитися артикулювати свої дії усно в групі. У поданому прикладі учні спочатку обдумують свою відповідь певний час, а потім обговорюють їх у парах. Таким чином, кожна дитина в класі залучена до навчального спілкування.

### *б. Методика «три до одного»*

- Поставте запитання, на які можна дати принаймні три різні відповіді. Учні працюють у трійках. Кожен учасник намагається придумати свою відповідь і просить секретаря записати її.
- Поставте додаткове запитання, щоб діти разом вибрали найкращу відповідь за допомогою оцінки й інтеграції ідей.
- Кожен учасник має погодитися з обраною відповіддю й бути готовим аргументовано доводити її в класі (Балланка і Фогарті (Bellanca & Fogarty), 1990).

### *Досягнення консенсусу в групах*

Попросіть одного учня в групі стежити за виробленням консенсусного рішення. Поки діти обговорюють різні ідеї, цей учень тримає у себе єдиний олівець, яким розпоряджається група. Він віддає його секретареві лише після того, як кожен учасник погодився з тим чи іншим фактом. Діти можуть виконувати роль секретаря по черзі (по «вертушці», передаючи по колу аркуш з описом ходу роботи в групі. Група обирає одного з учасників на роль репортера, який звітує про результати її діяльності. Для створення атмосфери взаємозалежності окремим учасникам також доручають певні функції, наприклад: стежити за часом і забезпечувати необхідні матеріали.

Голосування за ту чи іншу пропозицію проводять жестом руки (див. рис.ІІІ.1), на зразок популярної дитячої гри «камінь-ножиці-папір». На рахунок три учні жестом демонструють рівень своєї згоди. Оскільки всі голосують одночасно, то малоімовірно, що учні виявлятимуть конформізм з думкою інших.

### **Рисунок ІІІ.1. Правило руки**





### Неформальні групи

Неформальні групи залишаються стабільними впродовж одного чи кількох уроків, поки учні разом виконують певне завдання. Один із прикладів групової роботи, яка триває одне-два заняття, – «ажурна пилка». На уроці, побудованому за цією методикою, діти самі організують і вивчають новий матеріал. У цьому параграфі ми докладно зупинимося на таких методах групової діяльності, як «ажурна пилка» та спільне навчання в малих групах-командах.

Спільне для всіх неформальних методів кооперативного навчання – те, що дитина робить свій індивідуальний внесок у досягнення загального результату. Це дає змогу структурувати матеріали, враховуючи індивідуальні потреби. Наприклад, варіювати рівень складності окремих частин матеріалу для опрацювання різними дітьми (за методом «ажурної пилки»). Зокрема, ніхто не зауважить, що одна з експертних груп отримує модифіковані матеріали для читання. Завдання цих дітей таке саме, як і для товаришів по класу, – прочитати й зрозуміти матеріал за допомогою належних стратегій, а потім представити нову інформацію в «домашніх» групах.

#### *1. Метод «ажурна пилка»*

За методикою «ажурної пилки» (див. рис. III.2), діти переходять з «домашніх» груп у відповідні експертні групи для вивчення певного

матеріалу. По завершенні цієї роботи кожен з «експертів» має повернутися до своєї «домашньої» групи із частинкою знань і пояснити її товаришам.

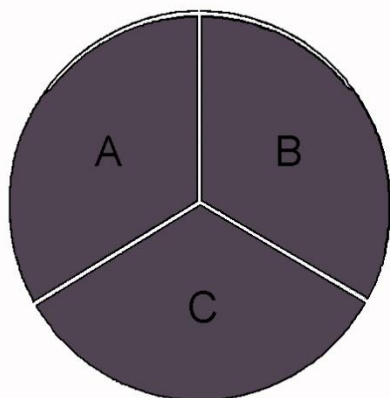
Такі групи мають бути гетерогенними (різноманітними). Методику «ажурної пилки» рекомендується застосовувати для формування загальних знань у процесі опрацювання певного тексту. Також вона – гарний стимул досліджувати окремі процеси навчальної діяльності. Це – чудовий старт для відпрацювання різноманітних прийомів читання й запам'ятовування інформації:

- пошук головної ідеї в тексті;
- прийоми запам'ятовування;
- контроль розуміння матеріалу;
- активне слухання.

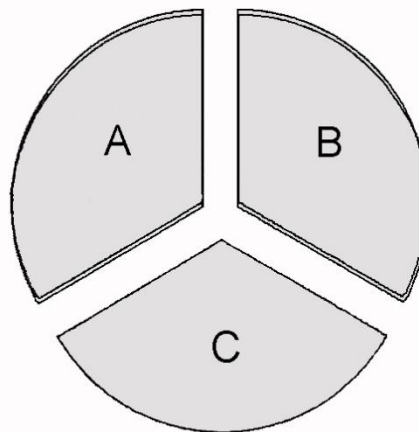
Педагогічний підхід, спрямований на формування стратегій пізнавальної діяльності, – ефективний, якщо учні самі переконані в його корисності. Іншими словами, певна цільова стратегія має бути значимою для дитини. Це мотивує її зосереджено працювати далі й спеціально застосовувати цю стратегію, зокрема на перших етапах. Тут значною мірою сприяє робота в групах за методикою «ажурної пилки», де учні мають ознайомитися з тематичним змістом і запам'ятати його. З іншого боку, описана методика спонукає досліджувати окремі процеси навчальної діяльності, коли учні обмірковують хід своїх думок і діляться ними з товаришами по групі. «Ажурна пилка» корисна для формування загальних знань, вона створює умови для практичного відпрацювання соціальних навичок і допомагає зменшити порушення дисципліни.

- Кожен член групи отримує одну частину з певного набору матеріалів.
- Учні зустрічаються зі своїми партнерами, яких цікавить той самий аспект навчальної теми. Вони разом вивчають матеріал та планують, як його краще пояснити в своїй «домашній» групі.
- Учні повертаються до «домашніх» груп і пояснюють свою частину матеріалу решті учасників.
- Педагог проводить оцінювання й з'ясовує ступінь засвоєння теми.
- Групи отримують винагороду за успішний результат.

## Рисунок III.2. Метод «ажурної пилки»



«Домашні» групи



Експертні групи

### Із практики початкової школи

Учні в трійках вивчають зміни в місцевій громаді. Спершу їм необхідно сформулювати питання дослідження, наприклад: «Які перетворення відбулися в наших школах?»; «Як змінилися наші домівки?»; «Як змінилося використання земельних угідь?» Далі групи визначають методи дослідження й потрібні джерела, як-от: інтерв'ю, газети тощо. Кожен учасник бере на себе одне питання й презентує результат його вивчення в групі. Своєю чергою, група повинна зібрати всю інформацію й представити її перед класом.

### Із практики початкової школи

Кожен учень отримує частину оповідання, поділеного на складові. Це можуть бути окремі елементи композиції, від найпростіших (початок, середина, кінець) для дітей початкових класів до складніших для старшого віку. Працюючи в команді, учасники намагаються скласти свої фрагменти тексту в цілісний завершений твір. Коли кожен член групи готовий переказати оповідання, вся група встає. Педагог довільно обирає одного з її членів і просить переказати сюжет.

Для деяких дітей у класі ця вправа може виявитися заскладною, тому вчитель спеціально дає їм частину оповідання, яку легше ідентифікувати, наприклад, початок чи кінцівку. Далі, якщо він вирішує викликати такого учня, то робить це тільки після того, як дитина кілька разів прослухала представників інших груп. Оцінка такого учня базується на простіших

критеріях, ніж для решти учнівського колективу. Наприклад, від дитини вимагається лише окреслити проблему в основі оповідання й розповісти про шлях її вирішення.

На перший погляд, впровадження цієї методики на уроці потребує суттєвої підготовки. Однак із кожною подальшою спробою застосовувати «ажурну пилку» буде дедалі легше. Поступово учні також засвоюють правила та свої обов'язки під час роботи в групах. Плануючи заняття з нового модуля, педагог визначає методику опрацювання тексту. Він/вона просить більш просунутих учнів записати його для «слабших» однокласників. Після кожної вправи за методикою «ажурної пилки» діти йдуть на свої місця і виконують невеличку контрольну. Вони відповідають на запитання з теми, яку щойно опрацьовували в групах. Потім повертаються до «домашніх» груп і виконують *одну* контрольну на всіх. Це підкреслює значення ефективної взаємодії в групі (тобто групових процесів) і допомагає усвідомити мету цілої низки стратегій. Після опрацювання нової теми в експертних і «домашніх» групах діти виконують інші види діяльності, які логічно продовжують описану методику. В цьому процесі вони мають самі переконатися, що застосування стратегій допомагає їм краще запам'ятовувати й відтворювати матеріал, а отже, – оцінювати їхню користь. Переконавшись у перевагах тієї чи іншої стратегії, учні починають свідомо звертатися до неї під час роботи з текстом.

### **«Ажурна пилка» в розмаїтому класі**

На основі «ажурної пилки» можна створювати варіанти цієї методики, які дають змогу враховувати потреби дітей з різними стилями навчання та рівнем підготовленості/здібностей.

1. Учні з обмеженим запасом загальних знань чи зниженою здатністю розуміти поняття.

По одному учневі з кожної «домашньої» групи об'єднуються в групу експертів. Щоб організувати і, за потреби, кілька разів повторити інформацію, їм знадобиться підтримка й підказки дорослого. Ці діти добре справляться з текстом, що містить конкретні факти. Залежно від

сформованості навичок читання, вчителю необхідно взяти для них в бібліотеці матеріали з більш доступною й зрозумілою формою викладу. В експертних групах діти черпають інформацію з різних джерел. Тому якщо хтось з учнів використовує простіший текст, це залишається непоміченим).

2. Учні із середнім або вище середнього рівнем інтелекту у поєднанні зі специфічними мовленнєвими труднощами. Для таких дітей часто характерний доволі високий розвиток вербальної сфери (як правило, обсяг загальних знань з часом скорочується через проблеми мови, які ускладнюють сприйняття інформації) та добре сформована рецептивна мова.

Ці учні можуть працювати з матеріалами в аудіо-форматі (зазвичай старші учні з готовністю відгукуються на прохання вчителя записати кілька коротких текстів на диктофон до початку уроків).

3. Учні з обсягом загальних знань різноманітної тематики.

Ці діти утворюють «експертну» групу, яка працює з текстами підвищеної складності. У своїх групах вони презентують інформацію більш абстрактного характеру. Навчаючи інших учасників групи понять з нової теми, вони самі починають краще їх розуміти.

### Спільне навчання в малих групах-командах

Звернемося до висвітлення методики, що стосується навчання у малих групах-командах, розроблене Р. Славіним та командою його колег. Насамперед розглянемо алгоритм його організації.

- Учні об'єднують у невеликі гетерогенні (різноманітні) групи.

- Діти разом вивчають матеріал. Кожен учасник має знати його сам та пояснити іншим членам команди.
- Учитель оцінює знання кожної дитини за допомогою короткої контрольної, яку учні виконують індивідуально.
- Загальна оцінка команди підраховується додаванням балів, які окремі учні заслужили за поліпшення своїх попередніх показників. Учитель відзначає команди, що домоглися найбільшого покращення в рівні успішності своїх учасників.

Командна робота за методом STAD (Student Teams – Achievement Division) нагадує деякі елементи «ажурної пилки». Але вона також передбачає стартове й підсумкове тестування, мета якого – виявити ступінь покращення знань і навичок. Навчання в малих групах-командах корисно застосовувати для вироблення стратегій слухання, запам'ятовування та розуміння прочитаного. Діти не лише мають використовувати їх, аби самим вивчити й запам'ятати матеріал. Вони також зобов'язані стежити, щоб інші учасники використовували ефективні стратегії для оптимізації свого навчання. Учні краще засвоюють матеріал, успішніше його відтворюють, причому спостерігають такий самий ефект у своїх товаришів. Це ще раз говорить їм про важливе значення стратегій.

### **Із практики початкової школи**

Працюючи в командах, діти вчаться застосовувати стратегії правопису, які їм попередньо пояснили та змодельювали.

- Під час стартового тесту учні пишуть складні слова під диктовку вчителя. Як правило, тематика диктанту збігається з поточною темою, наприклад, географічні назви. При цьому головна увага зосереджується не на словах, а на видах стратегій, які допомагають правильно їх писати. Вчитель перевіряє диктанти й повертає їх учням як довідкову інформацію для групової роботи.
- Діти у групах вивчають написання цих слів і намагаються пояснити його іншим учасникам. Саме тоді вони навчаються визначати потрібні стратегії, застосовувати їх там, де це необхідно. Подеколи вчитель призупиняє роботу тієї чи іншої групи й просить її членів розповісти про деякі свої стратегії всьому класові.
- Далі учні індивідуально виконують підсумковий тест. Винагороду для групи визначають на основі середнього показника

покращення результатів її учасників. Якщо команді не вдалося досягти успіху, вона може попрацювати додатково й пройти тест знову, поки не продемонструє свій очікуваний результат.

### ***III.3. Стратегія формування пізнавальних процесів***

Чому деякі учні навчаються швидше за інших? Нещодавно когнітивні психологи, які досліджують пізнавальні процеси, висунули припущення, що помічені відмінності в успішності «сильних» і «слабких» дітей почасти зумовлені тим, як вони розуміють сам процес навчання. З цього погляду, навчання вважається окремою галуззю знань – подібно до фізики чи історії. Що більше учень знає про галузь навчання, то ефективніше він/вона набуватиме нових знань, умінь і навичок.

За тезою Гане (Gagne, 1985), розвиток успішної навчальної діяльності зумовлений: (1) застосуванням стратегій для вибіркового зосередження на найбільш інформативних аспектах навчального стимулу; (2) стратегіями для ефективного кодування нового матеріалу задля легкого його відтворення; (3) знанням того, за яких умов певна стратегія – ефективна; (4) моніторингом ефективності власних стратегій. На користь цієї тези також свідчать результати інших досліджень. Тому, володіючи методикою формування навчальних стратегій, педагог може полегшити перехід до звичайного класу учням, які впродовж тривалого періоду стикаються з труднощами в навчанні.

Необхідно одразу уточнити, що слід розуміти під поняттям «когнітивні стратегії». Герхарт (Gearheart, 1985) трактує їх як плани, дії, кроки та процеси, спрямовані на реалізацію будь-якого навчального завдання або вирішення проблеми. Стратегії можуть застосовувати як учителі, так і учні для досягнення тих чи інших навчальних результатів. Учителям вони допомагають визначати матеріал і методику викладання. Для учнів їх сенс у тому, аби «навчитися вчитись» (ДеРуїтер (DeRuiter) 1983) і регулювати власну навчальну діяльність. Крім того, у когнітивному підході до освіти зміст навчальних планів і програм не втрачає свого значення, навпаки – слугує засобом для вироблення стратегій пізнання, які полегшують інтерпретацію, організацію, відтворення й пригадування інформації. Шайд (Scheid, 1993) окреслює низку базових принципів, на яких, згідно з цим підходом, ґрунтується процес навчання.

- Навчання – це процес, що передбачає інтерпретацію учнями нової інформації, співвіднесення її з наявними знаннями та організацію для подальшого відтворення.
- Учні – активні учасники, на них покладається відповідальність за конструювання смислу та регулювання власного навчання завдяки широкому колу стратегій.
- Навчання – складний процес, воно має повторюваний і не абсолютно лінійний характер.
- Здатність учня до навчання залежить від чинників його/її розвитку, сукупності загальних знань та підходу до виконання завдань.

У контексті цього підходу когнітивні стратегії – не самоціль. Це лише тактичний бік, який допомагає учням сформувати й інтерналізувати прийоми виконання операцій вищого порядку. Наприклад, навчаючи дітей ставити запитання до прочитаного, педагог створює умови для керованої практики, щоб вони могли оволодіти відповідними стратегіями. Так відбувається доти, поки цей процес не перетвориться на їхню внутрішню рису і поки постановка запитань до тексту не стане природною складовою читання. Ці стратегії дають учням змогу ефективніше активізувати й регулювати власну пізнавальну діяльність. Вони починають усвідомлювати власну роль у навчанні. При цьому педагог виконує функцію посередника, він забезпечує структуровані можливості для вироблення стратегій та вдосконалення практики їх застосування. Його завдання також:

- допомогти учням усвідомити свою роль у процесі навчання;
- заохотити до використання когнітивних стратегій в нових різноманітних ситуаціях;
- структурувати навчальний процес, аби постійно спонукати учнів приймати рішення про генерування нових стратегій або розширення чи трансформацію існуючих.

У педагогічному підході, орієнтованому на вироблення стратегій, важливе місце відводиться особі вчителя. Він висуває високі вимоги до методики викладання. Ефективність навчальної діяльності зростає, якщо педагог намагається звертати увагу дітей на стратегії й спонукає відстежувати їх застосування. Наслідок такої роботи – розширення діапазону стратегій та вищий рівень самостійності учня. Зрештою, діти навчаються не чекати на вчителя, а покладатися на свої сили.

### Пізнавальні процеси



Усі навчальні завдання, які ми ставимо перед учнями, передбачають організацію, розуміння, повторювання інформації для запам'ятання або її розширення. Тому, плануючи роботу на уроці, вчитель передусім має відповісти на ключове запитання: «Які когнітивні процеси мають продемонструвати учні під час виконання цього завдання?» Наприклад, якщо мета уроку географії – навчити дітей називати міста й столиці, континенти, найбільші водойми тощо, то для засвоєння цих знань, мабуть, найкраще підійдуть стратегії повторення. Водночас для розуміння публіцистичного або науково-популярного тексту слід застосовувати стратегії організації та розуміння інформації. Педагоги постійно обирають ті чи інші види стратегій, які допоможуть підвищити ефективність навчальної діяльності. Учні поступово усвідомлюють сутність пізнавальних процесів, на яких ґрунтується їхнє навчання, і теж починають замислюватися над вибором слушних стратегій. Саме на цьому етапі, коли діти пробують оцінювати вимоги завдань та обирати належні засоби їх реалізації, вони навчаються визначати слушні стратегії, застосовувати їх, аналізувати ефективність кожної.

У таблиці III.1 наведено процеси, що супроводжують людину впродовж усього життя. З часом вони ускладнюються й стають більш спеціалізованими – мірою посилення вимог до навчання.

<b>Таблиця III.1. Пізнавальні процеси</b>	
<b>Організація</b>	<b>Контроль розуміння</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Графічні організатори</li> <li>• Семантичні карти</li> <li>• Конспектування</li> <li>• Вивчення структурних елементів тексту</li> <li>• Стратегії підготовки до написання твору</li> </ul> <p><b>Повторення для запам'ятання</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Розумові образи</li> <li>• Мнемонічні образи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Карти знань</li> <li>• Системи викладу матеріалу</li> <li>• Стратегії конспектування</li> <li>• Вивчення структурних елементів тексту</li> <li>• Граматика оповідання</li> <li>• Карти понять</li> <li>• Стратегії узагальнення</li> <li>• Розумові образи</li> <li>• Самоопитування для контролю розуміння та/або застосування стратегій</li> </ul>

<p>(ключові слова)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Стратегії виконання тестів</li> </ul> <p><b>Розширення</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Кероване взаємоопитування</li> <li>• Аркуші із запитаннями до теми уроку</li> <li>• Розумові образи</li> <li>• Внутрішній діалог</li> </ul>	<p>розуміння</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Стратегії постановки запитань і відповіді на них</li> <li>• Стратегії повторного звернення до тексту для пошуку інформації.</li> </ul>
---	--

Є чимало стратегій для підкріплення таких пізнавальних процесів, як організація, розуміння та запам'ятовування інформації. Для групової роботи зі складним академічним матеріалом Белланка і Фогарті (Bellanca & Fogarty, 1990) рекомендують таку послідовність базових кроків: (1) запитання вчителя для стимулювання мислення; (2) докладне пояснення навичок мислення та їх відпрацювання на практиці; (3) ознайомлення з графічними організаторами, які «унаочнюють» хід думок; (4) навчання учнів ставити запитання вищого рівня. На думку Белланка і Фогарті, стратегії мислення – це прийоми, що вчать думати, а головна мета – формування здатності учнів розширювати сферу застосування цих прийомів, аби навчитися мислити.

Залучати учнів з групи ризику до спільного навчання в групах з наголосом на пізнавальному розвитку корисно з кількох причин.

- Як правило, учні з обмеженими можливостями навчання мало знають про те, де, коли і як застосовувати ті чи інші стратегії. Тому варто заохочувати їх досліджувати власну пізнавальну діяльність (Вонг (Wong), 1985).
- Учні починають розуміти прийоми діяльності (стратегії), краще усвідомлюють, що їхні думки є засобами для вирішення поставлених проблем і що в динамічній взаємодії зі своїми ровесниками вони навчаються мислити на більш досконалому рівні (Палінскар і Браун (Palinscar & Brown), 1988).

- Усі учні, яких спеціально навчають стратегій для регулювання своєї навчальної діяльності, мислення та вирішення проблем, зазвичай демонструють кращі результати порівняно з дітьми, які такої підготовки не проходили (Паріс та Ока (Paris & Oka), 1986).
- Використання графічних організаторів допомагає учням з особливими потребами глибше аналізувати матеріал, аніж тоді, коли вони його просто читають.

### Мислення в групах

Теорія кооперативного навчання значною мірою ґрунтується на вченні вітчизняного психолога Л.С. Виготського, одного із засновників психології розвитку. Зокрема, це проілюстровано його положенням про те, що людське навчання має конкретну соціальну природу, і саме через цей процес діти інтегруються в інтелектуальне життя оточуючих.

У книзі «Мислення і мова» Л.С. Виготський описує мову як надзвичайно особистий і водночас переважно соціальний людський процес. Тези вченого про навчання в соціальних контекстах також знаходять своє підтвердження у формах кооперативного навчання. Характерна ознака цього підходу – спільна обробка інформації, яку мають засвоїти учні, та взаємний обмін думками в цьому процесі. Учасники груп повинні пояснити, як вони дійшли певного висновку або отримали ту чи іншу відповідь. Вони мають проаналізувати власні процеси мислення, а затим відтворити хід своїх думок (Прессейссен (Presseissen, 1992)). Тому, застосовуючи різні форми кооперативного навчання на уроці, учитель створює умови для практичного відпрацювання й усвідомлення цих вищих навичок мислення.

На думку Шайда (Scheid, 1993), педагоги часто не приділяють належної уваги соціальним аспектам навчання, їхньому впливові на пізньовісний розвиток. Про це свідчить хоча б така поширена думка: «Я не поділяю учнів на групи, бо тоді вони надто багато говорять». *Кооперативне навчання сприяє виробленню в учнів відповідних стратегій виконання завдань, бо спирається на їхнє природне бажання взаємодіяти одне з одним.* Спілкуючись та обговорюючи навчальні завдання, учні мають думати про власні процеси мислення, щоб потім уміти пояснити свої думки іншим. Отже, вони допомагають товаришам розвивати їхні навички мислення й створюють альтернативні підходи до навчання. Всі представлені тут методології втілені в описаних далі когнітивних техніках і прийомах. Йтиметься про графічні організатори для розуміння публіцистичного чи

науково-популярного твору або для підготовки до написання власного твору в такому жанрі; а також про стратегії запам'ятовування та розуміння.

Ці когнітивні прийоми призначені для роботи з учнями різних вікових груп від першого до випускного класу. Наприклад, уже першокласники повинні вміти зіставляти й порівнювати явища на уроках природознавства. Той факт, що ці прийоми відрізняються ступенем складності, робить їх особливо корисними для учнів з особливими потребами. Така організація навчання – ефективна для всіх дітей, незалежно від їхнього віку чи рівня підготовленості/здібностей.

### Графічні організатори

Здатність організувати інформацію та ідеї – важлива складова мислення. Графічні організатори дають змогу дітям візуалізувати структуру явищ. Вони наочно відображають факти, поняття та зв'язки між ними в певний структурований спосіб, а також допомагають учням будь-якого віку чи рівня підготовленості/здібностей організувати інформацію в межах різних предметів. Ефективність таких когнітивних карт у навчанні зростає, якщо поєднувати їх з методикою «обміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками», з кооперативними стратегіями та метакогнітивними підказками (МакТай і Лаймен (McTighe & Lyman, 1988). Когнітивний організатор – це свого роду алгоритм для особистої взаємодії учня з інформацією; він робить процес мислення «видимим» для дитини і педагога (Белланка і Фогарті (Bellanca and Fogarty), 1990). Вибір такого інструмента залежить від навчальної мети, характеру матеріалу, од вікових особливостей та досвіду учнів. Ефект від застосування когнітивного організатора зростає, якщо комбінувати його з методиками кооперативного навчання та колективним вирішенням проблем. Використання графічного організатора в груповій діяльності спонукає учнів генерувати загальні шаблони ідей, аналізувати ці шаблони та перебудовувати ідеї з різних точок зору.

Поступово з'являється розуміння, що нелінійні зв'язки між структурними елементами – важливі джерела нових знань. Тому завдання полягає у тому, щоб створити такі засоби організації інформації, які

допоможуть вивчати ці відношення й зв'язки, усвідомити їхнє значення (Уітлі (Wheatley), 1992).

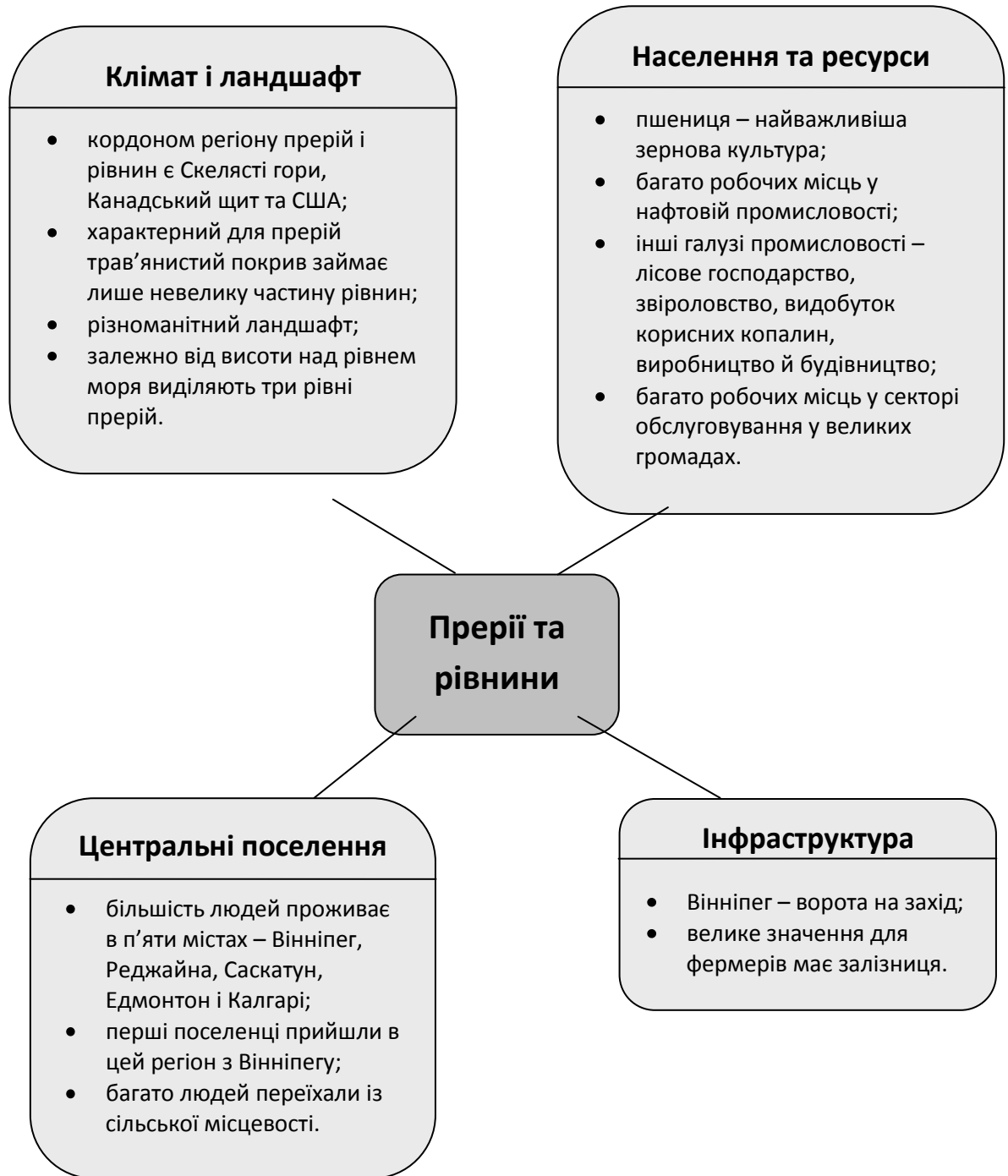
Головне педагогічне завдання у навчальному процесі – забезпечення поступового переходу відповідальності від учителя до учнів. Це відбувається з часом, мірою розвитку їхньої здатності самостійно організовувати інформацію.

У цій частині розділу представлено такі графічні організатори:

1. схеми-«павутинки»;
2. ланцюжки послідовності;
3. дерева сортування;
4. діаграми Венна;
5. матриці;
6. сюжетні карти;
7. «знаємо – дізналися – хочемо дізнатися».

*1. Схеми-«павутинки»*

### **Рисунок III.3. Схеми-«павутинка»**



### Із практики середньої школи

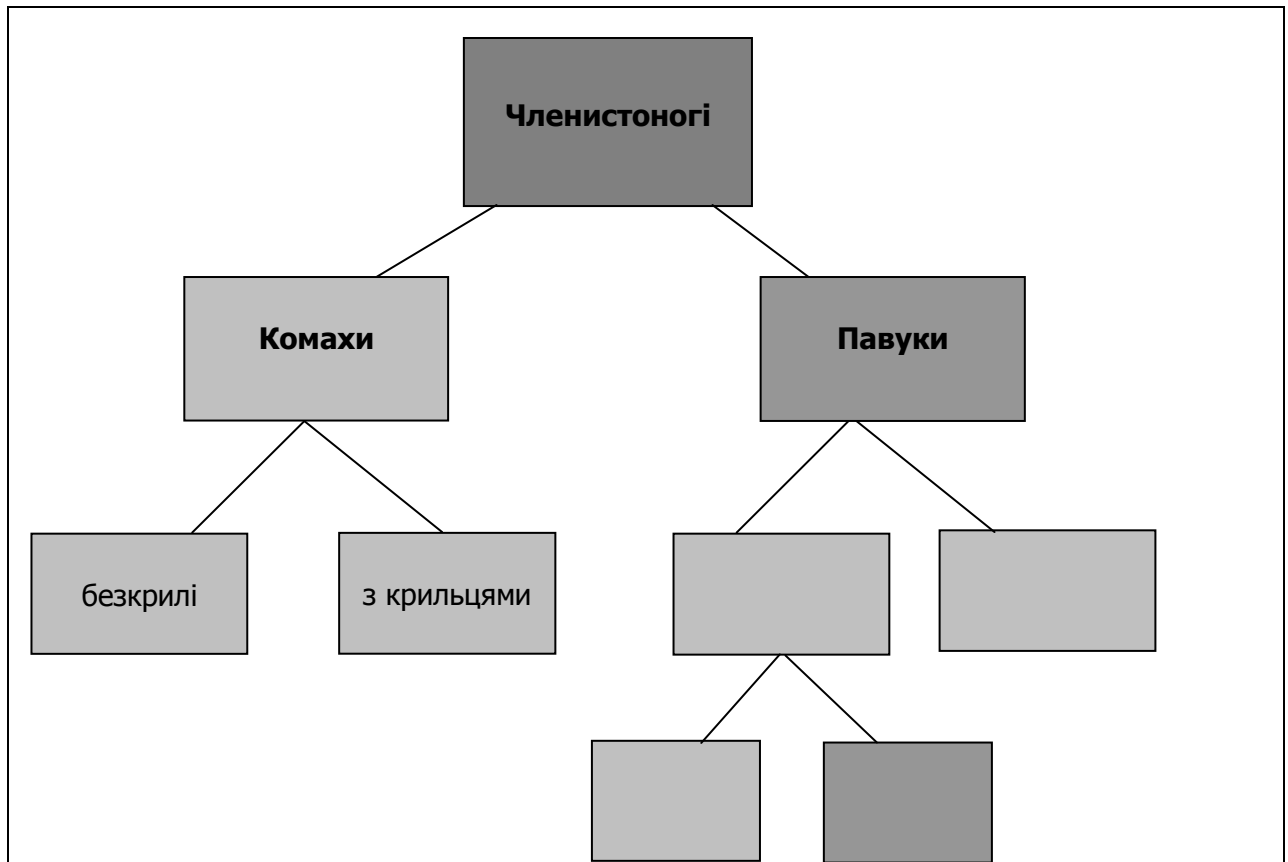
Спочатку діти почергово читають матеріал про прерії та рівнини й збирають інформацію. Далі в групах по 3-4 учасники в режимі мозкового «штурму» вони намагаються пригадати й відтворити її. Усі дані занотують у списку. Для створення атмосфери взаємозалежності вчитель дає кожній групі тільки один аркуш паперу й одну ручку. Папір переходить по колу.

Член групи, який фіксує досягнення консенсусу, тримає ручку в себе й віддає її черговому учаснику тільки після того, як вся група дійшла згоди щодо того чи іншого факту. Коли факти вичерпано, їх переносять на окремі листочки-стікери. Далі, працюючи всім класом, учні з кожної групи по черзі наклеюють свої листочки на велику схему-«павутинку» на дошці. Категорії інформації поки що не названо. Учні розміщують свої наклейки поруч з фактами тієї самої тематики. Передбачається, що на цьому етапі уроку категорії, тобто ключові напрями вивчення теми, починають вимальовуватися. Ця загальна схема також корисна в подальшій роботі, наприклад, для категоризації й організації матеріалу з підручника, для формулювання категорій у процесі підготовки реферату або для розбивки тексту на абзаци.

## 2. Ланцюжок послідовності



**Рисунок III.4. Дерево сортування: природознавство**



### Із практики початкової школи

Учні навчаються категоризувати інформацію ще в молодшому віці. Побачити зв'язки між поняттями їм допомагає наочний засіб «дерево сортування». Щоб продемонструвати спосіб розміщення даних на такій схемі, рекомендується починати знайомство з графічним організатором із дуже конкретної теми; це нагадує те, як діти поступово навчаються розуміти дедалі складніші поняття у процесі вивчення математики.

Об'єднайте учнів у трійки і дайте кожній набір (спеціально підібраних) гудзиків. Запропонуйте дітям відсортувати їх на дві категорії, наприклад, за розміром – на великі й маленькі. Затим попросіть відсортувати кожну категорію за кольором. Для полегшення роботи можна покласти на парти велику схему з клітинками для сортування. У процесі групування більш абстрактних ідей з навчальної програми діти можуть використовувати аналогічні прийоми категоризації інформації, які засвоїли на попередніх етапах навчання. Щоб визначити конкретні ознаки – критерії для сортування – рекомендується застосовувати картинки, як у згаданому прикладі.



#### 4. Діаграма Венна

### Рисунок III.5. Кругова діаграма



#### Із практики початкової школи

Вивчення теми «Альберта і Квебек: порівняльне дослідження» має на меті поінформувати учнів про особливості іншого регіону Канади, сформувати розуміння цих особливостей та поважне ставлення до них. Урок побудовано на основі кооперативної діяльності в групах. Учитель розподіляє матеріал на фрагменти. За допомогою діаграми Венна учасники мають визначити спільне й відмінне у суспільному й культурному житті обох провінцій, зокрема в таких його галузях: спорт і відпочинок, релігія та література, музика, народні свята, традиційна кухня. Кожен член групи має вивчити якусь одну тематику. Під час роботи над своєю діаграмою учні отримують допомогу від однокласників, які досліджують той самий напрям в експертній групі. Всі експерти разом опрацьовують матеріал і заповнюють діаграму. Згодом учні повертаються до «домашніх» груп і представляють результати свого порівняльного дослідження. Кожен учасник «домашньої» групи отримує примірники всіх чотирьох діаграм для закріплення нового матеріалу.

*Варіанти.* Після того, як учні представили свої діаграми в «домашніх» групах, учитель пропонує одному учасникові з кожної групи перейти до іншої й презентувати свої висновки там. (Наприклад, учні, які вивчали традиційну кухню, мають знайти іншу групу. Вчитель звертає їхню увагу на

те, що в кожній групі може бути тільки один «гість»). Отже, упродовж кількох занять діти мають змогу вербалізувати свою презентацію та послухати багатьох інших виступаючих.

Логічне продовження цієї вправи – завдання написати твір-порівняння на основі власної діаграми. Це слушний момент, щоб ознайомити учнів із «сигнальними» словами й фразами для опису спільних та відмінних рис порівнюваних об'єктів. Працюючи в групах, діти послідовно виконують всі дії з підготовки, написання, перевірки та редагування своїх творів. Атмосфера взаємозалежності в групі забезпечується розподілом ролей, обмеження кількості матеріалів тощо.

### **Інформаційний матеріал III.1. Приклад застосування діаграми Венна в навчальному процесі**

Мета уроку: ознайомити учнів з графічним організатором «діаграма Венна», продемонструвати спосіб його застосування в процесі підготовки до написання твору з порівнянням двох явищ і скласти такий твір. (Ця робота може тривати кілька уроків).

1. *Моделювання вчителем.* Учитель порівнює два явища за допомогою діаграми Венна та проговорює свої думки для учнів. На етапі ознайомлення рекомендується обирати тематику, яку діти добре знають. Таким чином усі вони зможуть наводити спільні й відмінні характеристики під час заповнення діаграми. Наприклад, тема «Кішки й собаки».

2. Далі учні заповнюють діаграму Венна в «домашніх» групах і відзначають у ній подібні й відмінні риси двох знайомих об'єктів. Педагог дозволяє їм самим обрати тему для порівняння шляхом обговорення та досягнення консенсусу. Так він створює умови для згуртування групи й перетворення її на команду. Для забезпечення індивідуальної відповідальності всі члени групи мають запропонувати принаймні одну ідею до кожного кола діаграми. У переліку характеристик учасники також можуть записувати свої позиції ручками різного кольору.

3. *Після додаткового моделювання вчителем* діти працюють у командах і навчаються складати речення за допомогою своїх діаграм та «сигнальних» слів з окремої таблиці. Ця вправа має важливе значення для формування навичок організації інформації та представлення її в

письмовій формі. Тому до її виконання необхідно залучити всіх учнів. Для цього радимо використовувати прийом «вертушка» (коли один аркуш паперу й одну ручку передають по колу), обговорювати в групі місце розташування того чи іншого елемента інформації та визначати його шляхом консенсусу.

4. **Учитель докладно пояснює способи застосування таблички «сигнальних» слів і моделює процес написання твору на основі графічного організатора інформації.** Далі він пропонує учням скласти один твір на групу. У виконання цієї справи педагог спеціально вводить елемент взаємозалежності й тим самим забезпечує необхідні стимули для пасивних дітей та дітей, які не люблять писати. Один із варіантів створення такої атмосфери – розподілити між членами групи три-чотири ролі, які вони мають виконувати по черзі, або «по вертушці». Наприклад, секретар отримує аркуш паперу для написання колективного твору. Після завершення дискусії учень, який фіксує досягнення консенсусу, передає ручку секретарю. Той записує одне чи кілька наступних речень, погоджених усіма учасниками групи. Інші діти пропонують ідеї для обговорення. У такий спосіб усі вони повсякчас залучені до змістовної діяльності: пишуть, активно слухають, висувають пропозиції. Потім учні зачитують свої колективні твори в класі, обговорюють та занотовують критерії для підготовки ґрунтовного порівняльного твору.

5. Після освоєння діаграми Венна учні можуть застосувати її для опрацювання матеріалу з поточної теми. До цього моменту вчитель уже встиг достатньо добре вивчити своїх учнів, дізнатися про їхні індивідуальні рівні підготовленості/здібностей та особливості навчальної діяльності. На основі цих даних він організовує роботу в більш гетерогенних (різномірних) групах. Діти, які потребують порад і підказок, працюють з ним щодня окремо та пишуть *один* твір на групу. Під час планування їхньої подальшої роботи педагог намагається дати їм можливість якомога більше спостерігати за діяльністю інших груп. З іншого боку, учні з добре сформованими навичками писемного мовлення відразу приступають до роботи, самостійно планують і пишуть власні твори за допомогою таблички «сигнальних» слів. Вони можуть аналізувати рівень письма, коли в класі відбувається загальне обговорення та визначення критеріїв якісного порівняльного твору, а також згодом – під час взаємооцінювання та самооцінювання на основі цих критеріїв. Загалом ця діяльність має привести учнів до розуміння того, що новий

графічний організатор допомагає покращити навички писемного мовлення. Цьому також сприяє спільне визначення оціночних критеріїв. Діти освоїли структуру такого твору, вивчили послідовність дій з його підготовки й написання. Тому вони напевне зможуть самостійно сформулювати критерії за допомогою графічного організатора.

6. Для перегляду чорнових варіантів творів та внесення змін можна застосовувати різноманітні форми роботи. Наприклад, спробуйте розсадити учнів по обидва боки парт. Один із партнерів читає свій твір, а співрозмовник пропонує зміни, аби покращити його. Перший учень має занотувати одну важливу пропозицію. За сигналом учителя діти з внутрішньої сторони пересідають на три стільці вправо, і весь процес повторюється. Спілкування в парах із переходом до нових співрозмовників триває, поки в кожного учня не набереться три ідеї для покращення твору.

7. Редагування творів здійснюється в командах. Робота провадиться швидко й без суттєвих труднощів. Кожен член групи віддає свій твір іншому для виправлення граматичних і стилістичних помилок. При цьому змінювати побудову фраз і речень редактор може лише за згоди автора. Наприклад, якщо в творі часто трапляються довгі й неправильно оформлені складносурядні речення, він спочатку має обговорити їх з автором і тільки потім змінювати текст.

**Оформлення остаточного варіанту.** Як правило, команди залюбки виконують цю частину завдання, адже найскладніше позаду. Під час цієї завершальної діяльності члени груп мають змогу поговорити одне з одним. Якщо всі учні були активними й допомагали навзаєм, то це сприятиме посиленню командних зв'язків.

### *Таблиця «сигнальних» слів для написання порівняльного твору*

#### *Тема*

#### *Подібне*

#### *Відмінне*

_____	_____
_____	_____
Головна	_____

думка:

**Таблиця «сигнальних» слів  
для написання порівняльного твору**

<b>Подібне</b>	<b>Відмінне</b>
подібний до...	на відміну від...
так само	разом з тим...
аналогічно	натомість
в такий самий спосіб	з іншого боку...
подібним чином	навпаки
як і...	хоча...
нагадує	відрізняється від...
схожість	тоді як...

**Оцінка змісту твору й процесу його підготовки.** Під час оцінювання педагог враховує низку чинників, у тому числі: знання стратегій та ефективність їх застосування, організація думок та послідовність їх викладу, знання й використання прийомів написання творів, володіння навчальним матеріалом, а також рівень сформованості міжособистісних навичок і навичок роботи в групі. Попередньо можна запропонувати дітям порівняти два поняття з поточної навчальної теми в короткому самостійному творі. Це дає змогу оцінити їхній початковий рівень навичок. Діти поступово підвищуватимуть його з подальшим вивченням графічних організаторів. При цьому кожна дитина рухатиметься вперед у своєму індивідуальному темпі.

### 5. Матриця для категоризації

Матриця – чудовий засіб для організації матеріалу. Подібно до більшості графічних організаторів – це перспективна методика для роботи з дітьми різного віку та рівня підготовленості/здібностей. Вже в першому класі учні повинні вміти організовувати й систематизувати інформацію за допомогою матриці (див. зразок нижче). Діти молодшого віку здатні організовувати матеріал на загальній матриці з підказками вчителя. Далі наведено приклади матриць, що використовуються на заняттях у початковій школі.

	<b>ЖОРСТКИЙ</b>	<b>ГЛАДЕНЬКИЙ</b>	<b>М'ЯКИЙ</b>
Бавовна			
Пісок			
Камінь			

<b>ЧОРНІ ВЕДМЕДІ</b>	<b>ЯК ВОНИ ВИГЛЯДАЮТЬ?</b>	<b>ДЕ ВОНИ МЕШКАЮТЬ?</b>	<b>ЧИМ ВОНИ ЖИВЛЯТЬСЯ?</b>
«Ведмеді» Рональд Барт, 1991			
«Тварини із зоопарку» Кетенн Шорт, 1994			
«Чорні ведмеді» Анна Блек, 1990			

#### **Із практики початкової школи**

Кожне оповідання читають уголос. У цей час діти працюють із загальною матрицею на дошці. Вони занотовують факти у відповідні

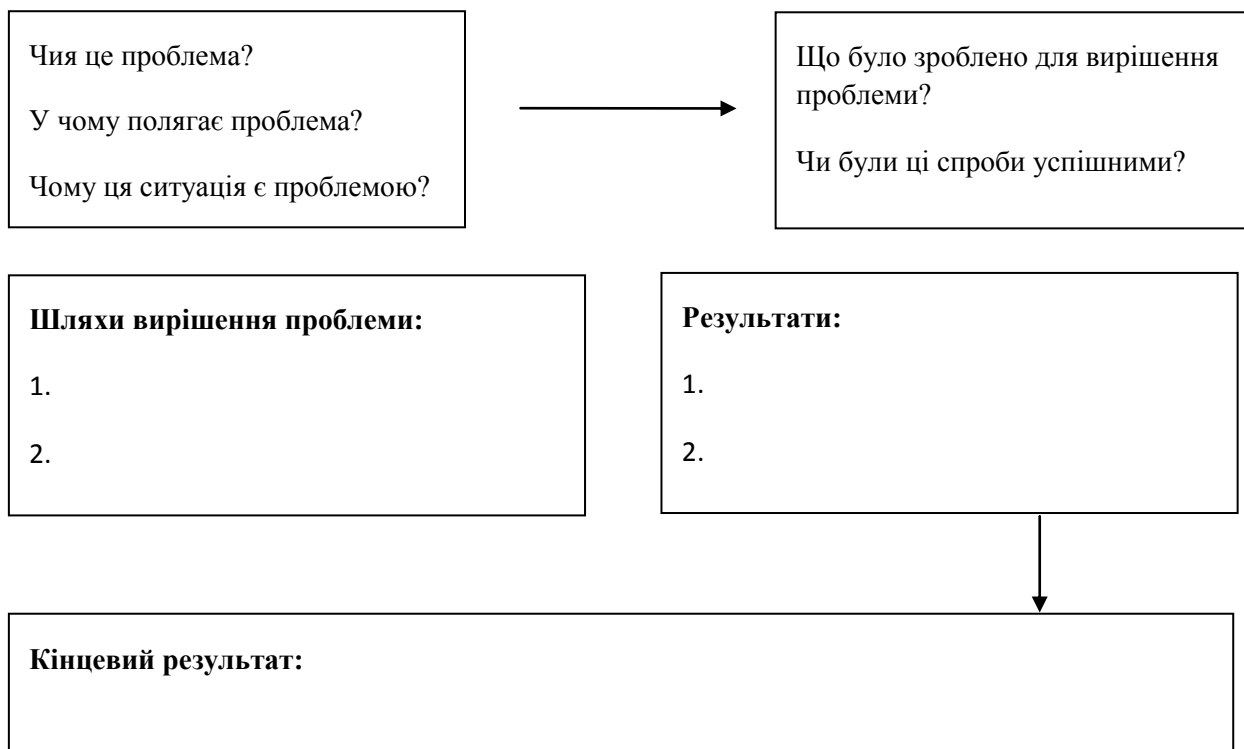
клітинки й намагаються не повторювати інформацію з різних джерел. Тому під час читання другого й третього оповідання до матриці додають тільки нові дані. Коли факти вичерпано, вчитель моделює процес написання твору за допомогою графічного організатора. Для цього він пропонує учням створити велику саморобну книжку. На кожній сторінці (в кожному абзаці) діти намагаються поєднувати інформацію з усіх трьох джерел. Зрештою, вони самі можуть завершити її (на цьому етапі школярі просто перефразовують нотатки з матриці й складають з них речення). Тому навіть на таких ранніх етапах формування навичок читання/письма, учнів можна вчити:

- збирати інформацію з різних джерел;
- визначати й розподіляти її на категорії;
- читати/писати твори науково-популярного жанру.

Моделювання та проговорювання вчителем своїх дій виконує важливу інформативну функцію: учні дізнаються про існування стратегій для організації інформації.

### **Схема «проблема – рішення»**

Схему «проблема – рішення» часто застосовують у роботі з оповідним текстом. Водночас, до неї також часто звертаються в межах інших предметів, наприклад суспільствознавства.



Теми для дослідження відображають комплексні проблеми громадського життя. Для їх розуміння й визначення можливих способів подолання учні мають діяти систематично й організовано. Колективне обговорення в групі, покликане знайти відповіді на ці складні питання, дає змогу паралельно вдосконалювати соціальні навички й навички ведення дискусії. Відтак, це допомагає дітям зростати відповідальними й небайдужими громадянами. Саме це, а не збагачення теоретичних знань, – головний результат дослідження суспільно значимих проблем.

### *6. Сюжетні карти: графічні організатори для оповідного тексту*

Сюжетна карта допомагає учням розпізнавати, обговорювати й використовувати певну схему в основі композиції оповідного твору. Водночас багато дітей про існування такої схеми навіть не здогадуються. Вони потребують докладних пояснень і керованої практики, після якої зможуть краще визначати елементи композиції, розуміти прочитані твори оповідного жанру й складати власні. Рівень складності графічного організатора, який планується використовувати на уроці, залежить од вікової групи й підготовленості/здібностей дітей. Він поступово зростає тією мірою, як учні оволодівають словесністю. Застосування графічних організаторів допомагає зрозуміти форму й організувати свою діяльність під час читання та написання оповідних творів.



Час, місце дії та персонажі

Проблема / Зав'язка

Події

Вирішення проблеми

### Схема розгортання сюжету в оповіданні / розділі

1)

Проблемна ситуація в цьому творі виникає  
тоді, коли

\_\_\_\_\_

Спочатку

\_\_\_\_\_

Потім

\_\_\_\_\_

Далі

\_\_\_\_\_

Зрештою,

\_\_\_\_\_

Оповідання завершується тим,  
що

\_\_\_\_\_

---

2)

Події відбуваються  
розділу у

---

є важливим героєм нашої  
розповіді. Про

---

нього можна сказати, що та  
він

---

Інший персонаж , і йому  
– притаманні

---

та . Події в цьому розділі розпочинаються  
з того, що

---

Після цього та

---

Наприкінці

---

розділу

---

(За матеріалами Н. Уіслера та Дж. Вільямса (Whisler, N., & Williams, J.),  
1990)

### **Із практики початкової школи**

Клас поділено на групи по три учасники. Кожну трійку вчитель просить прочитати певний розділ роману. Групи мають стисло викласти сюжет свого розділу за наданою графічною схемою. Потім групи обирають представників. Ті розповідають про події своєї частини книжки, таким чином знайомлячи весь клас зі змістом художнього твору. Щоб стимулювати індивідуальну відповідальність, педагог просить учнів викласти сюжет своїми словами на папері після того, як вони мали змогу двічі його прослухати.

### **Із практики початкової / середньої / старшої школи**

Під час усного читання роману учні виконують вправу «поміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками». За допомогою графічної схеми вони коротко переказують сусідові зміст розділу. Але їм потрібен певний час, аби попередньо подумати й сформулювати свою розповідь. Потім учні мають бути готові переказати сюжет розділу для всього класу.

Варто пам'ятати, що декому з них знадобиться більше часу готуватися й працювати з органайзером. Вони можуть використовувати цю схему для формулювання власних розповідей, поки не навчаться робити це подумки, без опори. Тому в оцінюванні таких учнів необхідно враховувати те, що вони лише починають знайомитися з цією стратегією. Отже, розуміння того, що такі стратегії існують і здатні допомогти їм ефективніше виконувати завдання, вже саме по собі для них – значний успіх.

### **Із практики початкової / середньої / старшої школи**

Щоб акцентувати увагу учнів на структурі оповідного твору, рекомендується організувати заняття за командним методом із привласненням номерів. Учитель об'єднує дітей у малі групи й просить розрахуватися по порядку від 1 до 4. Під час усного читання художнього твору він ставить запитання й називає цифру. Учень(учні) з відповідним номером спочатку відповідають на нього в своїй групі, а потім перед усім класом.

- У кого виникла проблема? В чому вона полягає?
- Опишіть подію, в якій герой намагається вирішити проблему.
- Чим закінчується оповідання/розділ? Чи вдалося герою вирішити

проблему?

*Варіант.* Кожен учень отримує одну з чотирьох складових оповідання. Діти працюють у відповідних кутках аудиторії, де обговорюють свою частину художнього твору та відповідають на запитання.

7. «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися» (ЗХД), – стратегія для організації читання й мислення

Навчальна стратегія «ЗХД» допомагає активізувати загальні знання та визначає мету читання, спонукаючи учнів ставити запитання до тексту. Вона підходить для дітей будь-якого віку та рівня підготовленості/здібностей. Наприклад, учні отримують одну таблицю «ЗХД» на групу та фіксують у ній свої загальні знання про стародавню Грецію. Учасники з обмеженим обсягом таких знань наводять відому їм інформацію. Вони також мають змогу розширити свої знання, коли активно слухають інших та долучаються до обговорення того чи іншого факту, який записують у таблицю після погодження з усіма членами групи. Дуже важливо, щоб учні розуміли необхідність активізації та розширення загальних знань.

Гарантувати залучення всіх членів до групової діяльності допоможе принцип «вертушки», коли учні заповнюють таблицю «ЗХД» по колу. Коли ручка й папір переходять до чергового учасника, він/вона пропонує відому йому інформацію для погодження групою. Після досягнення консенсусу учасник записує в таблицю свої дані. Якщо діти не впевнені в точності певної інформації, її вносять до таблиці у формі запитання. Після заповнення таблиці «ЗХД» група починає групувати окремі пункти переліку за типом інформації на семантичній карті. Спочатку вчитель кілька разів моделює розробку такої карти, і після цього учні будуть готові створити її самостійно. Для започаткування нової категорії вчитель занотовує певний факт на великому аркуші паперу. Коли доповідачі озвучують ідеї своїх груп, він запитує: «Чи схожа ця інформація на якийсь із записів на цій схемі?» Побудова семантичної карти сприяє збагаченню словникового запасу учнів.

Коли починають формуватися окремі чіткі категорії, учні можуть закінчити цю вправу в групах. Ключовим для навчального модуля, наприклад, про історію стародавньої Греції, є поняття потреб особистості: фізичних, соціальних і психологічних. Тому рекомендується заохочувати дітей групувати розрізнені факти навколо цих категорій. А щоб забезпечити колективну участь у цій діяльності, учні додають інформацію на групову

семантичну карту «по вертушці». Наприкінці уроку доповідачі від груп представляють свої схеми в класі.

<b>Знаємо</b>	<b>Хочемо дізнатися</b>	<b>Дізналися</b>

- Запропонуйте учням написати короткий твір на одну з тем зі своєї семантичної карти. При цьому рекомендується звертати увагу на таке:
  - чи використовували учні свої записи зі схеми; чи спробували розкрити їх;
  - чи структурований твір на абзаци для виділення нових категорій інформації;
  - чи достатньо загальних знань для початку вивчення теми;
  - чи є в творі вступні й заключні речення?
- Попросіть учнів письмово викласти свої думки щодо переваг застосування таблиці «ЗХД». У своєму есеї вони мають описати послідовність дій у цій методиці.

У школах навчається чимало дітей, які з різних причин не володіють достатнім обсягом загальних знань і тому не можуть зрозуміти комплексних понять із суспільствознавства. Інші ж неспроможні осмислювати інформацію з цієї предметної галузі, для них ці поняття позбавлені будь-якого змісту. В роботі з такими дітьми вчитель модифікує навчальні завдання та зосереджує увагу на формуванні загальних знань, необхідних для участі в обговоренні соціальних проблем і шляхів їх подолання.

Ця методика активізації загальних знань і постановки запитань допомагає учням із низьким рівнем підготовленості/здібностей вести діалог зі своїми однокласниками. З іншого боку, діти, які володіють значним обсягом знань із певної теми, отримують можливість поділитися ними з

аудиторією. Крім того, такі «сильніші» учні можуть формулювати теми для своєї таблиці «ЗХД» на основі назв розділів, заголовків і підзаголовків.

### Контроль розуміння

#### *1. Взаємонавчання читання*

Одне із завдань школи з першого по випускний клас – формування вмінь розуміти інформацію, яку нам несуть семантичні, синтаксичні та граматичні підказки в тексті. У цьому зв'язку варто розглянути методику взаємонавчання. Вона забезпечує гнучкий підхід до організації занять із читання, який ґрунтується на природному бажанні дітей взаємодіяти одне з одним та перетворює їхнє спілкування на навчальний досвід. Методику взаємонавчання можна використовувати для роботи з усіма дітьми незалежно від їхнього рівня підготовленості/здібностей. До того ж, вона втілює принципи особистісно-орієнтованої педагогіки й потребує лише 15 хвилин на день. Спершу вчитель має докладно пояснити правила роботи, підготувати учнів до ролі наставників, пояснити, що собою являють семантичні, синтаксичні й граматичні підказки в тексті, і змоделювати способи їх інтерпретації. *Щоб ефективно навчати своїх ровесників, учні мають добре розуміти процеси читання.* Варто додати, що подібно до всіх особистісно-орієнтованих методів, учні швидше освоюють нові ролі. А якщо забезпечити їм відповідну практику під керівництвом учителя, то поступово зможуть самі застосовувати відповідні прийоми.

*Наставники! Ваше завдання – допомогти своєму партнерові навчитися добре читати. Якщо в тексті трапляється незнайоме слово, завжди давайте учневі час, аби він спробував зрозуміти текст за допомогою тих чи інших стратегій. Не поспішайте, нехай ваш партнер дочитає речення до кінця, і після цього похваліть його або поставте запитання, наприклад: «Які ще стратегії можна використати в цьому випадку?» Якщо після кількох різних спроб (стратегій) йому не вдається правильно прочитати слово, прочитайте його самі або поясніть.*

#### **ВАШ ПАРТНЕР...**

- замінює незрозуміле

#### **ВИ ГОВОРИТЕ...**

- Ти вважаєш, що

слово іншим, пропускає його або додає від себе нові слова, чим спотворює зміст повідомлення.

- при читанні пропускає початок, середину або кінець слова.

- заміняє складне слово іншим або пропускає його, причому зміст повідомлення зберігається.

- дочитує речення до кінця й повертається до проблемного слова, щоб виправити помилку.

- повертається на початок речення, щоб зрозуміти слово й правильно його прочитати.

- намагається зрозуміти слово за допомогою контекстуальних підказок у тексті та ілюстрацій.

так правильно? Давай спробуємо ще раз.

- Подивись на це слово уважніше. Можеш пригадати інше слово, яке пишеться так само?

- Дуже добре! Спробуймо прочитати слово ще раз!

- Чудово! Це вірний прийом!

## МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ

- Підготуйте на слайді стислий текст із пропущеними словами, які легко відгадати з контексту. Продемонструйте слайд учням і шляхом проговорювання своїх дій поясніть спосіб виконання цієї вправи.

- Учні продовжують виконувати вправу й самостійно вставляють слова за смислом. Потім у групах вони обговорюють свої варіанти. По завершенні кожна група представляє один текст, у якому діти разом підібрали найвдаліші слова. Таке завдання спонукає учнів обстоювати власні варіанти й аргументувати їх, спираючись на смислові підказки в тексті.
- Попросіть учня прочитати складний текст на слайді. Коли решта дітей помічають, що їхній товариш у процесі читання використовує ефективну стратегію, то вигукують «Замри!»
- Поспостерігайте за дітьми під час парної роботи, переходьте від однієї пари до іншої та, за потреби, моделюйте відповідну реакцію наставника, наприклад похвалу, виправлення помилки тощо.
- Систематично використовуйте взаємонавчання на уроках читання, часто обговорюйте з класом прийоми взаємонавчання, заохочуйте само- та взаємооцінку.
- Учням молодшого віку подобається активна форма роботи, коли вони рухаються по класу й збирають підписи товаришів у своїй табличці із типовими репліками наставника.

### Поради для батьків-наставників

#### ДІТИ, ЯКІ ДОБРЕ ЧИТАЮТЬ...

#### ТИПОВІ РЕПЛІКИ НАСТАВНИКА...

#### Вдумливе читання

- |   |  |
|---|--|
| • намагається передбачити події в літературному творі до та під час читання;                      | «Тобі поки що зрозуміло?»                                    |
| • спирається на контекстуальні підказки в заголовках та ілюстраціях;                              | «Яке слово сюди б підійшло?»                                 |
| • не зупиняється перед незнайомими словами в тексті, а, навпаки, пробує їх зрозуміти й прочитати; | «Давай почитаємо далі й спробуймо знайти підказку в тексті». |
| • застосовує спеціальні   | «Згадай, що тобі вже відомо про тигрів».                     |
|   | «Назви слово на «с», яке підходить по смислу».               |



стратегії для заповнення прогалин у розумінні тексту (зокрема, повертається на початок речення тощо);

- замінює незнайоме слово іншим, не змінюючи суті написаного;
- читає повільніше, коли текст стає складним.

### Фонетичний метод

- уважно прочитує всі частини слова (початок, середина, кінець);
- читає слова з першої приголосної букви;
- «розбиває» слово на частини;
- розпізнає короткі слова всередині довшого;
- у незнайомому слові знаходить відомі буквосполучення та з їх допомогою читає слово.

«Придивися до початку цього слова».

«Ти знаєш інше слово, схоже на це?»

«Спробуй знайти маленьке слово всередині цього довгого».

«Якщо ти знаєш, як читати слово *«так»*, то напевне зможеш прочитати *«відтак»*».

### Знання граматики

- самостійно виправляє помилки, якщо неправильно прочитав написане в тексті:
  - пропустив слово або його частину;
  - неправильно прочитав граматичний час дієслова;
- розпізнає закінчення

«Це слово справді так вимовляється?»

«Те, що ти прочитав, звучить логічно?»

«Закрий закінчення цього слова й спробуй прочитати його так».

слова та складні слова.

Метод взаємонавчання можна впроваджувати і на уроці, і поза ним.

- Наприклад, його використовують, аби покращувати рівень розуміння тексту. З цією метою вчитель організує роботу в парах і просить учнів передбачити події в оповіданні або переказати його одне одному.
- Після роботи з певним текстом учні пишуть твори, беручи за основу загальну схему переказу або написання оповідного твору. Згодом їхні роботи оцінюють за індивідуальними критеріями.
- Старшим учням розповідають про процеси читання. Озброєні цими знаннями, вони можуть виступати в ролі наставників для дітей молодшого віку.

Під час парної роботи за методикою взаємонавчання «слабші» учні мають змогу обирати матеріали для читання на своєму рівні. Єдине зауваження щодо самостійного вибору навчальних текстів полягає в тому, що вони мають бути достатньо складними, аби стимулювати дітей пошукати різноманітні контекстуальні підказки. Якщо деякі учні схильні використовувати підказки тільки одного типу, то в ситуації взаємонавчання їм доводиться звертатися до стратегій різного плану.

За такої організації навчання діти не лише мають змогу вдосконалювати свої навички. Вони також аналізують ефективність своїх дій, намагаються обирати найбільш раціональні стратегії (тобто, йдеться про метакогнітивний аспект читання). Крім того, в особі своїх наставників вони отримують приклади гарного читання.

## *2. RAP – стратегія парафразу*

Техніка RAP (Шумейкер, Дентон і Дешлер (Schumaker, Denton, & Deshler), 1984) полегшує пригадування головних ідей та окремих деталей твору. Вона доволі проста, а тому придатна для учнів початкових класів.

**R** (read) – Прочитайте абзац.

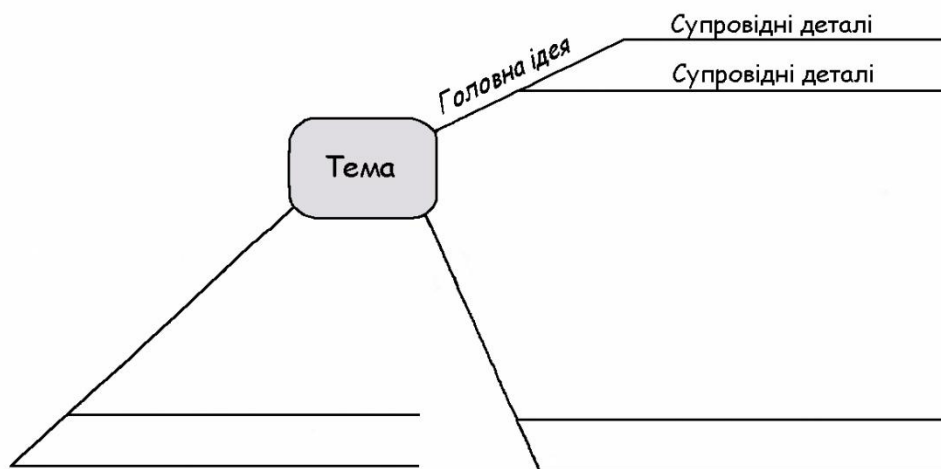
**A** (ask) – Запитайте себе, в чому полягає його головна думка і які в ньому містяться супровідні деталі.

**P** (put in your own words) – Сформулюйте головну ідею та супровідну інформацію своїми словами.

### Із практики початкової школи

Об'єднайте учнів у трійки і дайте їм невеликий текст на три абзаци. В будь-який момент кожен із учасників міні-групи виконуватиме одну з трьох ролей: читати, ставити запитання до тексту або перефразувати. З наступним абзацом вони міняються ролями «по вертушці». Відтак кожен учень проходить усі три кроки описаної методики. Діти повинні вміти узагальнювати матеріал, тобто наводити головну ідею й супровідну інформацію. Для закріплення засвоєного можна скористатися графічним організатором (схемою-«павутинкою»).

### Рисунок III.6. Стратегія RAP



### 3. Стратегія SQ3R: читаємо науково-популярний текст

Стратегія SQ3R для читання текстів науково-популярного або публіцистичного жанру була створена Робінсоном (Robinson) у 1946 році. В цьому параграфі ми представляємо дещо адаптований варіант, який передбачає запис даних на матриці. Стратегія досить складна і може викликати в учнів певні труднощі. Вони мають володіти навичками постановки запитань і парафразу, за аналогією зі стратегією RAP. За умови достатнього моделювання й практичного відпрацювання кожного етапу,

зазначена методика буде доступною для учнів 5-6-х класів. Вона передбачає такі кроки:

- переглянути заголовки;
- учні мають переформулювати кожен заголовок і перетворити його на запитання;
- уважно прочитати текст і відшукати відповіді;
- відповісти на запитання своїми словами;
- записати головну ідею та супровідну інформацію до неї.

### **Із практики початкової / середньої школи**

Учні самостійно знайомляться зі змістом розділу й формулюють запитання на основі заголовків, графіків та схем. Потім у трійках зачитують одне одному свої запитання і складають колективний список запитань своєї групи. Далі діти уважно читають текст «по вертушці» й намагаються знайти відповіді. Коли хтось із учасників готовий відповісти на запитання, звучить команда «Замри!».

### **Із практики початкової / середньої / старшої школи**

Описану техніку також можна застосовувати для підготовки учнівських пам'яток із планом вивчення матеріалу. Наприклад, усі три члени трійки мають переглянути текст і згенерувати запитання до нього. Можна записувати тільки обмежену кількість запитань, але вони повинні охоплювати весь зміст розділу. Таке правило спонукає дітей формулювати запитання вищого рівня. Усі три пам'ятки розмножують, по примірнику для кожного члена міні-групи.

### ***Використання графічних організаторів для врахування індивідуальних відмінностей***

Беручи до уваги характер когнітивних процесів, можна вважати, що особа ефективно читає, якщо вона планує, самостійно регулює й аналізує прочитане, а також сам процес читання. Те саме стосується і людей, які добре пишуть. Вони ставлять перед собою певну мету, складають план перед тим, як приступити до письмового викладу своїх думок, пам'ятають про свою аудиторію, а в процесі рефлексії обдумують можливі зміни й редагують

написане. З досвідом деякі учні розширюють власний запас стратегій читання й письма та поступово їх вдосконалюють. Водночас, багато інших дітей, зокрема тих, кому складно вчитися читати й писати, неспроможні виробити їх автоматично. Вони не стануть застосовувати стратегічних підходів до завдань на розуміння прочитаного або на надання особистого відгуку на нього, оскільки їх спеціально цьому не навчали (Шайд (Scheid), 1993). Тому необхідно допомогти таким учням сформувати стратегії навчання, бо часто вони:

- не контролюють рівень свого читання, щоб осмислити текст;
- не можуть відразу співвіднести прочитане з попередніми знаннями;
- негативно оцінюють свої навички читання й письма.

У більшості випадків цим дітям не вдається самостійно сформувати ефективні прийоми навчальної діяльності. Їм потрібно окремо пояснювати способи декодування інформації. Крім того, в процесі навчання корисно окремо приділяти увагу стратегіям і процесам читання, давати змогу досліджувати їх. Отже, спираючись на накопичені знання про дієві техніки читання, можна підсумувати, що таким учням необхідно виробити стратегії, аби:

- оцінити вимоги певного завдання з читання;
- планувати свою діяльність;
- уточнювати й аналізувати;
- контролювати рівень розуміння;
- в разі нерозуміння матеріалу шукати й виправляти допущені помилки при читанні.

Діти з низькими навичками читання можуть ефективно покращувати їх за допомогою графічних організаторів. Поступово вони навчаться створювати власні прийоми для розуміння тексту та його складових. Найбільш сприятливе середовище для такого навчання – уроки мови у звичайному класі з акцентом на когнітивних стратегіях. Крім типового розкладу, деякі діти мають змогу відвідувати також додаткові індивідуальні заняття. Їх слід організовувати за такою самою методикою, якої вчителі дотримуються при проведенні звичайних уроків, а також забезпечувати можливість для додаткової практики на основі графічних організаторів.

### Стратегії запам'ятовування

Стратегії запам'ятовування покращують засвоєння важливої інформації та допомагають довше утримувати її в пам'яті. Результати досліджень показують, що систематичне впровадження мнемонічних прийомів у навчанні веде до зростання академічної успішності, покращення ставлення до навчання та створення позитивної атмосфери спілкування. Мнемонічні прийоми корисні в рамках будь-якого предмета і в роботі з усіма учнями. Вони дають змогу їм розширювати загальні знання, щоб у подальшому застосовувати вищі навички мислення – аналізувати й організовувати інформацію. Мнемонічні прийоми необхідні також у роботі з дітьми, які мають обмежений обсяг загальних знань. До того ж, діти переконуються в їхній важливості тоді, коли ці стратегії необхідно застосувати для пригадування складного матеріалу. Також рекомендується за допомогою складного матеріалу спонукати просунутих учнів сповна виявляти свій потенціал. У цьому параграфі ми зосередимо увагу на таких стратегіях запам'ятовування: (1) мнемонічний прийом «слово-абревіатура з перших літер»; (2) метод ключових слів; (3) стратегія слів-«вішалок».

### *1. Мнемонічний прийом «слово-абревіатура з перших літер»*

Щоб пригадати назви Великих озер, учневі потрібно лише скористатися словом-акронімом HOMES. Воно утворене з перших літер англійських назв цих водойм:

H – Гурон

O – Онтаріо

M – Мічиган

E – Ейре

S – Верхнє озеро

У деяких випадках такий мнемонічний прийом складається зі словосполучення або цілого речення. Наприклад, запам'ятати сторони світу англійською мовою допоможе просте римоване речення:

**Never Eat Shredded Wheat** (Ніколи не їж подрібнену пшеницю) де:

**N** (north) – північ

**E** (east) – схід

**S** (south) – південь

**W** (west) – захід

## 2. Метод ключових слів

Метод ключових слів ґрунтується на розумових образах, що полегшують засвоєння нових слів і термінів (Левін (Levin), 1983, 1993). Запам'ятати етапи формування цих образів краще за допомогою слова-аббревіатури SAIL, що відображає назви цих етапів англійською мовою. У процесі практичного використання цієї стратегії в різноманітних контекстах вона поступово переходить до розряду автоматичних навичок.

**S** (Select) – оберіть слово, яке бажаєте вивчити.

**A** (Associate) – знайдіть слово, подібне за звучанням. Наприклад, для вивчення слова «trireme» (укр. *трирема* – бойове веслове судно в Стародавньому Римі) ключовим можна обрати слово «трицикл» або триколісний велосипед.

**I** (Invent) – уявіть картинку, що поєднує обидва слова.

**L** (Learn) – щоб вивчити слово, часто пригадуйте цю картинку.

Аби формування стратегій запам'ятовування було ефективнішим, необхідно провадити його з допомогою моделювання, наводити численні приклади та проговорювати послідовність кроків у процесі створення того чи іншого розумового образу. Вчитель не просто розповідає дітям про ключові слова й один лише раз демонструє застосування цієї стратегії. Він має постійно моделювати її й систематично використовувати впродовж навчального року, коли необхідно запам'ятати нову інформацію.

## Техніка ключових слів

### Суспільствознавство, 6 клас

Слово	Ключове слово	Визначення	Інтерактивне речення (візуальний образ)
андрон	комахи (англ. «ants»)	чоловіче відділення будинку в Стародавній Греції	Грек сидить у своїй частині дому, а навпроти нього – велетенська мураха.
тритема	трицикл	давньогрецький бойовий весловий корабель	Бойовий корабель із триколісним велосипедом за штурвалом.
архонти	лучники (англ. «archers»)	вищі посадові особи із суддівськими функціями в Афінах	Суддя в мантиї стоїть у ряду лучників.

### 3. Стратегія слів-«вішалок»

Сутність цієї стратегії полягає в тому, що вона допомагає учням пов'язувати потрібну цифрову інформацію з уявними картинками й образами. Слова-«вішалки» особливо корисні для вивчення даних, представлених у формі списку або певної послідовності. (Спробуйте застосувати цей прийом наступного разу, аби запам'ятати п'ять-шість пунктів списку для походу за покупками) Отже, спочатку учні обирають



слово-«вішалку» (із загальнонавчального словника) для кожного числа від 1 до 10:

- 1 (сонце)
- 2 (черевик)
- 3 (дерево)
- 4 (двері)
- 5 (вулик)
- 6 (палички)
- 7 (небо)
- 8 (ворота)
- 9 (лев)
- 10 (курка)

Далі кожен факт, який необхідно запам'ятати, вони асоціюють із розумовим образом певного слова-«вішалки» (наприклад, «сонце»). Аби відтворити весь перелік, вони починають із зорового образу, пов'язаного з цифрою «1» (один) і використовують наступні зорові образи по порядку. Наприклад, щоб пригадати хронологію відкриття канадських територій, учні спочатку пов'язують зоровий образ сонця з особою першого мореплавця, який висадився на ці береги, – Лейфа Еріксона. Близьким за звучанням до його імені є англійське слово «leaf» (укр. «листок»), яке діти зможуть легко пригадати. Отже, щоб відтворити по пам'яті ім'я першовідкривача, дитина візуалізує відблиски сонця (один) на «листочку» дерева.

Слово-«вішалка»	Пункт списку	Ключове слово	Інтерактивне речення (візуальний образ)
сонце	Лейф Еріксон	сонце листок (англ. «leaf»)	Сонце світить на зелений листок.
черевик	Джон Кебот	черевик	Водій таксі загубив один

		їхати на таксі черевик. (англ. «cab it»)	
дерево	Жак Картьє	дерево візок (англ. «cart»)	Візок з яблуками розбився об дерево.

Навчання прийомам запам'ятовування корисне для всіх учнів. Адже вони не лише сприяють засвоєнню нової інформації, а й допомагають довше утримувати її в пам'яті. Чимало учнів у наших класах навіть не здогадуються про існування таких стратегій або не розуміють, що вони дають змогу краще відтворювати інформацію. Але що більше навчального матеріалу їм необхідно запам'ятати (зрозуміло, його обсяг для кожної дитини буде індивідуальним), то охочіше вони застосовуватимуть цю стратегію на практиці.

### Акомодації з урахуванням індивідуальних відмінностей

#### Рівень володіння

- Учні не знають про стратегії запам'ятовування.
- Учні знають про стратегії, але поки не навчилися автоматично їх застосовувати. Це може пояснюватися різноманітними чинниками.
- Учні не розуміють мети/корисності певної стратегії.
- Учень не переконаний у тому, що застосування певної стратегії допоможе йому краще вчитися.
- Учням важко змінювати свої погляди.
- Свої успіхи й невдачі в навчанні учні не звикли

#### Варіанти акомодацій

- Можна провести попередній тест і перевірити здатність учнів запам'ятовувати довгий список.
- Учні записують, що вони робили, аби запам'ятати матеріал. До кінця навчального модуля вони досягнуть своїх цілей щодо формування стратегій, зокрема дізнаються про їх існування та навчаться застосовувати під керівництвом учителя.
- Від самого початку давайте учням дещо складніший матеріал, щоб стимулювати їхню пізнавальну активність. Паралельно моделюйте стратегії для роботи з ним, забезпечуйте

пов'язувати із застосуванням стратегій. Як правило, успіх вони пояснюють впливом зовнішніх чинників (пощастило, легке завдання), а якщо не впоралися з матеріалом, то шукають причину серед внутрішніх чинників (нездібний).

- Учні чудово вміють запам'ятовувати інформацію. Напевно, вони вже користуються деякими з цих стратегій.

необхідні підказки й поради, коли учні самі намагаються їх застосовувати. При цьому використання стратегій (під вашим керівництвом) має вести до підвищення успішності дітей.

- Такі учні могли б краще пізнати особливості запам'ятовування, виконуючи самостійні завдання та працюючи зі списками й матеріалами високої складності. Цих дітей слід постійно заохочувати до створення нових стратегій відповідно до ситуації та спонукати їх модифікувати й розширювати стратегії з наявного арсеналу.

Таким чином, представлені стратегії реалізації навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі, які походять від розглянутих у першому розділі педагогічних систем, дають змогу підійти до питання задоволення освітніх потреб усіх без винятку дітей з точки зору перевірених практикою технологій традиційного інтенсивного навчання, колективного навчання у групах, а також формування пізнавальних процесів.

Традиційне інтенсивне навчання дає вчителю змогу систематично знайомити учнів з новими поняттями й навичками через три його ключові складові: демонстрації, керувану, а також самостійну практику. Колективне навчання у групах відіграє важливу роль у вихованні самостійності та емпатії. Ця стратегія забезпечує умови для розвитку соціальних навичок. На уроці, побудованому за принципами учнівської співпраці та взаємодії, кожен член групи має змогу відчувати себе лідером, а педагог заохочує дітей формувати й застосовувати лідерські навички.

Кооперативне навчання сприяє створенню такого середовища, де кожен учень завдяки власному успіхові допомагає досягати його і своїм товаришам. Щодня діти на практиці опановують комунікативні й лідерські

навички, прийняття рішень, налагодження довірливих стосунків та розв'язання конфліктів. Учні, які зазвичай пасивні, долучаються до спільної діяльності, бо відчувають відповідальність за колективний результат. А заохочення й похвала від інших учасників групи спонукають їх максимально зосередитися на завданні, причому для дитини вони – набагато вагоміший мотиваційний чинник, ніж вимога вчителя. Активне навчання відкриває перед учнями можливості для виявлення власного потенціалу, бо саме вони – головні дійові особи в цьому процесі.

Педагогічні стратегії, орієнтовані на формування пізнавальних процесів, мають на меті навчити дітей активно й цілеспрямовано набувати нових знань, умінь і навичок, мислити та вирішувати проблеми. Водночас діти отримують можливість усвідомлювати мету й обмеження певної стратегії, а також навчаються добирати раціональні прийоми діяльності в конкретній навчальній ситуації. Гане і Дрісколл (Gagne & Driscoll, 1988) пропонують декілька додаткових рекомендацій щодо вироблення й застосування навчальних стратегій. Звернемося до їх розгляду.

1. Стратегії необхідно добирати з урахуванням вимог навчального завдання. Наприклад, якщо мета уроку передбачає запам'ятовування головних ідей з низки коротких текстів науково-популярного або публіцистичного жанру, можна порадити учням умовно згрупувати матеріал у блоки, аби утримати більший обсяг інформації в короткотерміновій пам'яті. Проте обрана стратегія має відповідати віковим особливостям дитини. Зокрема, вдалий приклад переходу від простих до складніших навчальних стратегій простежується у застосуванні візуальних мнемонічних прийомів. Так, експериментальні дослідження з проблеми використання таких прийомів на уроках показують, що дітям молодшого віку складно працювати з методом ключових слів. Тому в початковій школі знайомство зі стратегіями запам'ятовування на основі візуальних образів варто починати зі слів-«вішалок». Коли учні добре оволодіють цією стратегією, можна поступово вводити ключові слова і згодом – комбінувати обидві стратегії.

2. У навчанні пізнавальних стратегій варто враховувати поточний рівень знань і навичок учнів. Звісно, завдяки стратегіям, спеціально призначених до роботи з матеріалом певної дисципліни, можна досягати високі результати. Проте на початкових етапах варто зосередитися на формуванні стратегій більш загального характеру. Можна також

припустити: стратегії, специфічні для певної галузі, виявляться ефективнішими, якщо учні вже володіють достатнім обсягом знань у цій частині шкільної програми.

3. У процесі вироблення навчальних стратегій слід забезпечувати численні можливості для практики. Саме завдяки їй учні згодом можуть спонтанно застосувати ту чи іншу стратегію, коли в ній виникне потреба. Під час практики учні також навчаються переносити стратегію на інші предметні галузі й навчальні ситуації.

4. Варто спонукати учнів застосовувати конкретні стратегії, коли вони є доцільними. Практика допомагає оволодіти певною стратегією та в будь-який момент відтворити її. Але навчитися визначати, коли варто застосувати ту чи іншу стратегію – набагато важче. Для деяких учнів достатньо простого нагадування. Інші, зокрема діти з обмеженими навчальними можливостями, потребують докладних пояснень. В ідеальному варіанті, після них дитина зможе переносити стратегію на відмінні, але споріднені, завдання.

Необхідно взяти до уваги кілька застережень, які наводять Шейнкер з колегами (Sheinker et al., 1988). По-перше, не слід сприймати навчальні стратегії як універсальне вирішення всіх проблем, підміняти ними ті прийоми навчальної діяльності, які вже добре себе зарекомендували. По-друге, стратегії – це не черговий «доважок» до навчальної програми, вони мають бути важливою частиною теми уроку. І, по-третє, перед тим як приступити до систематичного формування когнітивних стратегій, учителям рекомендується докладно вивчити методичну літературу й знати, які аспекти тієї чи іншої стратегії, за висновками науковців, – найефективніші.

У прикладах та ілюстраціях до розділу описано загальні методи, придатні для роботи з матеріалом будь-якого предмета, а також більш специфічні – ті, які найкраще підходять для окремої предметної галузі. З проведених досліджень випливає, що всіх учнів, незалежно від їхнього віку чи рівня підготовленості/здібностей можна навчити ефективно застосовувати стратегії для вирішення академічних завдань. Це особливо стосується дітей, які впродовж тривалого часу стикаються з труднощами в навчанні, зокрема, тих, кого після інклюзивного закладу або класу знову інтегрують до звичайного класу.

Наостанок хочемо нагадати, що організація навчально-виховного процесу у всьому розмаїтті своїх проявів від початку і до кінця, – сценарій, за

яким стоїть відповідальна особа – вчитель-сценарист, водночас він виконує роль режисера-постановника, адже від нього залежить, наскільки суголосною часові його праця, а значить, і успіх усієї справи. З цього приводу влучні такі слова А. Дістервега: «Учитель для школи – це те ж саме, що сонце для всесвіту. Він – джерело тієї сили, яка надає руху всій машині. Остання заіржавіє у мертвому заціпенінні, якщо він не зуміє вдихнути в неї життя і рух...».

### **Контрольні запитання для самоперевірки**

1. Визначте основні складові стратегії опанування знань, умінь та навичок під керівництвом учителя. У чому полягає користь цієї стратегії для дітей з особливими потребами?
2. Охарактеризуйте стратегію колективного навчання у групах. Чи можна її вважати продуктивною для організації навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами?
3. Опишіть деякі форми колективного навчання у групах. Що необхідно зробити для активної роботи всіх учасників у групі та для досягнення кожним максимального навчального результату?
4. Визначте сутність стратегії формування пізнавальних процесів. Чим, на вашу думку, вони корисні для дітей з особливими потребами?
5. Яким чином педагог може допомогти учням більше дізнатися про свої пізнавальні процеси та розвинути саморегуляцію навчальної діяльності?

## ПІСЛЯМОВА

Зміст навчально-методичного посібника «Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі» віддзеркалює освітні тенденції й технології, що набули популярності у світі за останні десятиліття і посіли передові позиції завдяки своїй універсальності. Глибоке розуміння філософського підґрунтя інклюзії, своєрідності її розвитку в нашій країні, визначення її місця й усвідомлення ролі в єдиній системі освіти дають змогу замислитися над можливістю побудови навчально-виховного процесу, враховуючи потреби дітей, розвиток котрих відбувається як відповідно до загальноприйнятого еталону, так і за індивідуальним розкладом, у контексті спільного освітнього простору. Пошуки шляхів найбільш раціональної організації педагогічної взаємодії в інклюзивному середовищі уможливають вибір з опорою на перевірені світовою практикою педагогічні системи, а також їх елементи, що використовуються у різному поєднанні. Найкращі зразки алгоритмів застосування зазначених систем та їх елементів за кордоном, а також перші кроки організації планування й реалізації навчально-виховного процесу, здійснені в експериментальних закладах України, демонструють доволі високу результативність стратегій, репрезентованих у цьому посібнику. Водночас наголосимо на тому, що інноваційний рух, який поступово розгортається у сфері освіти нашої держави, має свої особливості й вимагає організації подальших досліджень для аналізу й узагальнення набутого досвіду, а також зосередження особливої уваги на питаннях імплементації взаємодії фахівців загальної та спеціальної освіти. Народження вітчизняної моделі інклюзивної освіти, як результат повсякденної практики та наукових досліджень, стане, на нашу думку, надійним підґрунтям вдосконалення існуючих і створення оригінальних стратегій викладання в інклюзивному навчальному закладі.