

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Серія «Інклюзивна освіта»

О.М.Таранченко

Ю.М. Найда

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ
ВИКЛАДАННЯ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Навчально-методичний посібник

Київ

Видавнича група " АТОПОЛ "

2012

УДК 371.3

Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / За загальною редакцією Колупасової А.А. – К.: Видавнича група "АТОПОЛ", 2012. – 120.с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

ISBN

**Рекомендовано комісією із спеціальної педагогіки
Науково-методичної ради з питань освіти МІНІСТЕРСТВА
ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ (протокол
№3 від 13.04.2012р)**

Рецензенти:

*Даниленко Л.І, доктор педагогічних наук, професор;
Савчук Л.О., кандидат педагогічних наук, доцент.*

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

У посібнику представлено програму і навчально-тематичний план курсу «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», а також теоретичні та навчально-методичні матеріали до нього. Особлива увага приділяється технології диференційованого викладання, специфіці організації роботи учнів на уроці з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, планування уроків на основі аналізу курикулуму та добору методів викладання.

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

УДК

ISBN

© Таранченко О.М., Найда Ю.М ., 2012

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
Програма курсу «Диференційоване викладання в інклюзивному класі».....	7
Розділ І. Диференційоване викладання: забезпечення систематизованого підходу до навчання з урахуванням відмінностей учнів з особливими потребами.....	18
1.1. Основи диференційованого викладання.....	19
1.2. Етапи планування диференційованого викладання.....	27
Контрольні запитання, семінарські та практичні заняття до розділу І.....	41
Розділ ІІ. Реалізація підходів диференційованого викладання в інклюзивному класі.....	44
2.1. Взаємозв'язок і взаємообумовленість диференційованого викладання та оцінювання.....	45
2.2. Технології диференційованого викладання — адаптації та модифікації змісту, процесу, продукту, середовища.....	57
2.3. Планування уроків: аналіз курикулуму та методів викладання.....	69
2.4. Організація роботи учнів на уроці та врахування індивідуальних особливостей в розмаїтому учнівському колективі.....	75
Контрольні запитання, семінарські та практичні заняття до розділу ІІ.....	84
ДОДАТКИ.....	88
ДОДАТКОВА ЛІТЕРАТУРА.....	93

ВСТУП

З року в рік у звичайних класах загальноосвітніх навчальних закладів збільшується кількість учнів з особливими освітніми потребами. Учнівський контингент стає більш розмаїтим, виразніше простежуються особливості когнітивного, емоційного, фізичного та комунікативного розвитку школярів. Відтак, педагоги частіше стикаються з тим, що традиційні підходи в організації навчального процесу не дають змогу ефективно працювати з дітьми із ширшим діапазоном навчальних відмінностей. Перед вчителями постає завдання навчати більш розмаїтий учнівський контингент, задовольняючи потреби всіх дітей, в тому числі і з порушеннями психофізичного розвитку, очікування батьків та зростаючі вимогами суспільства. На думку фахівців, вирішити цю проблему можна за допомогою диференційованого викладання.

Диференційоване викладання розглядається як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу. Цей підхід дає педагогові змогу враховувати відмінності між учнями та забезпечувати оптимальний і результативний навчальний процес для кожного з них. У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні різні, а відтак, завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити ці відмінності, відповідним чином адаптувати навчальний процес та забезпечити ефективний і оптимально корисний навчальний досвід для всіх. Такий підхід до викладання, орієнтований на потреби дітей, є дуже перспективним у навчанні всього багатоманітного учнівського колективу.

Завдяки впровадженню диференційованого викладання звичайна параграма навчання масової загальноосвітньої школи стане доступною для дітей з особливими потребами, вони зможуть успішно опановувати зміст навчання, бути активними учасниками навчального процесу і, що найважливіше, – досягати максимальних (для кожного) результатів.

У посібнику представлено програму курсу «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», а

також теоретичні та навчально-методичні матеріали до нього, що базуються на сучасних світових наукових дослідженнях, зокрема канадських науковців, з проблем інклюзивного навчання, які сприятимуть вдосконаленню професійної майстерності педагогічних працівників, котрі навчаються у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної педагогічної освіти.

Для комплексного огляду всіх аспектів диференційованого викладання посібник структуровано таким чином, аби надати змогу висвітлити питання, які найчастіше виникають у педагогів. Зокрема:

Що таке диференційоване викладання? Чим воно відрізняється від традиційної викладацької практики? Яке має наукове підґрунтя?

Як планувати диференційоване викладання в умовах сучасного класу? Як запровадити технологію диференційованого викладання у щоденну практику вчителя?

Що можна диференціювати у процесі викладання? Що і як адаптувати та модифікувати?

Як на практиці виглядає диференційоване викладання у класі? Як планувати уроки з використанням диференційованого викладання? Як задовольняти потреби всіх учнів?

Відповіді на ці та інші запитання представлені у двох розділах: «Диференційоване викладання: забезпечення систематизованого підходу до навчання з урахуванням відмінностей учнів з особливими потребами» та «Реалізація підходів диференційованого викладання в інклюзивному класі». У кожному розділі виокремленні ключові положення, що дають змогу ознайомитися з принципами диференційованого викладання, опанувати новий набір технік і прийомів, які можна використовувати для практичного втілення диференційованої моделі викладання, створити власний набір методичних засобів для диференціації свого викладання та створення навчальної практики, доступної для всіх учнів.

Для викладачів, які плануватимуть навчальну програму з питань диференційованого викладання, пропонується навчально-тематичний план з орієнтовною кількістю годин,

визначених для лекційної, самостійної та практичної діяльності слухачів. До кожного розділу додається перелік контрольних запитань, матеріали для семінарських та практичних занять. У прикінцевих розділах вміщено статті, які ознайомлюють із міжнародним досвідом та висвітлюють результати наукових досліджень з питань диференційованого викладання.

Курс «Диференційоване викладання в інклюзивному класі» тісно пов'язаний з іншими курсами – «Вступ до інклюзивної освіти», «Оцінювання в інклюзивному класі», «Співпраця в інклюзивному класі», «Лідерство та інклюзивна освіта». Разом з ними запропонований курс складає цілісний блок теоретико-методологічних та навчально-методичних основ інклюзивного навчання, що дає змогу опанувати сутнісні поняття та вміння, методичні прийоми та техніки (викладацький інструментарій), стратегії планування уроків на основі оцінювання та диференціації, навички командної співпраці з фахівцями, батьками, громадою, вміння використовувати рефлексію як засіб професійного вдосконалення тощо.

ПРОГРАМА КУРСУ «ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»

для студентів вищих навчальних закладів та закладів
післядипломної педагогічної освіти
(18 годин)

Пояснювальна записка

Контекст загальносвітових та європейських трансформацій створив підґрунтя для модернізації освіти в Україні та зумовив необхідність її інноваційного розвитку. Стрімкий поступ педагогічної науки, як світової, так і вітчизняної, та постійне оновлення педагогічних технологій дають підстави розглядати освітню галузь в цілому як вирішальний фактор суспільного розвитку. Відтак, науковцями та практиками дедалі активніше відбуваються пошуки шляхів забезпечення ефективної організації навчального процесу та надання якісної освіти підростаючому поколінню з урахуванням сучасних світових освітніх тенденцій та найкращого практичного досвіду. Рух у напрямку підвищення якості освіти потребує запровадження відповідних інструментів для досягнення якомога вищих результатів. Одним з таких інструментів є диференційоване викладання.

У курсі розглядаються навчальні стратегії та підходи, які використовуються в інклюзивних навчальних закладах для задоволення потреб усіх учнів. Теми, які пропонуються в рамках курсу структуровані таким чином, аби дати змогу слухачам ознайомитися із сучасними науково-теоретичними студіюваннями стосовно диференційованого викладання; із засобами та прийомами реалізації диференційованої стратегії викладання у власній практичній діяльності; опанувати принципи та методи диференційованого викладання у різноманітному учнівському колективі, навички застосування методичних прийомів, сучасних технічних засобів, які дають змогу індивідуалізувати викладання та сформувати власний набір навчального інструментарію для забезпечення особистісно орієнтованого навчання всіх без винятку учнів, в тому числі і з порушеннями психофізичного розвитку.

Курс «Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі» базується на матеріалах сучасних світових наукових досліджень з інклюзивного навчання, зокрема канадських науковців, та призначений для вдосконалення професійної майстерності педагогічних працівників, які навчаються у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної педагогічної освіти.

Курс розроблено на модульній основі. Передбачено два навчальні модулі:

1 – «Диференційоване викладання: забезпечення систематизованого підходу до навчання з урахуванням відмінностей учнів з особливими потребами»;

2 – «Реалізація підходів диференційованого викладання в інклюзивному класі».

У рамках викладання курсу враховано відповідне поєднання лекцій та семінарів, групових видів роботи та індивідуальних завдань. Під час вивчення модулів передбачений аналіз конкретних практичних ситуацій для ілюстрації відповідних тем. Семінарські заняття поглиблюватимуть знання педагогічних працівників з кожної теми шляхом підготовки та презентації доповідей, участі в обговореннях різного формату, а також через використання найкращого педагогічного досвіду.

Актуальність курсу визначається:

- необхідністю розбудови стратегії національної системи освіти у руслі загальних підходів світової педагогічної спільноти, які визначаються глобальними трансформаціями в соціальній та освітній сферах, а також з урахуванням традицій і надбань вітчизняної педагогічної теорії та практики;
- необхідністю запровадження інноваційних підходів для підвищення ефективності навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі;
- необхідністю модернізації системи освіти таким чином, щоб увага зосереджувалася на оптимальних методах навчання для всіх учнів, а педагогічний колектив надавав підтримку всім учням, в тому числі і з особливостями психофізичного розвитку.

Мета курсу – формування професійних компетенцій педагога щодо використання технологій диференційованого викладання в умовах інклюзивного навчального закладу; розширення психолого-педагогічних знань та вдосконалення фахових умінь щодо побудови навчально-виховного процесу, спрямованого на надання якісної освіти всім учням.

Завдання курсу.

Систематизувати знання щодо:

- сутності диференційованого викладання (ДВ);
- стратегій забезпечення систематизованого підходу до навчання з урахуванням відмінностей учнів з порушеннями психофізичного розвитку;
- взаємозв'язку та взаємообумовленості диференційованого викладання та оцінювання в інклюзивному навчальному закладі.

Сформуувати вміння (навички):

- застосовувати технології диференційованого викладання;
- аналізувати зміст курикулуму та добирати відповідні методи викладання;
- використовувати модифікації та адаптації змісту, процесу, кінцевого продукту (результату), навчального середовища;
- організувати роботу на уроці з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з особливими потребами.

Для реалізації мети і завдань курсу передбачено вивчення матеріалу двох модулів **«Диференційоване викладання: забезпечення систематизованого підходу до навчання з урахуванням відмінностей учнів з особливими потребами»** та **«Реалізація підходів диференційованого викладання в інклюзивному класі»** в очному форматі шляхом:

- розгляду навчального матеріалу на лекціях;
- самостійного вивчення слухачами навчального матеріалу на основі розробленого для модулів комплексу навчально-методичних матеріалів;

- виконання практичних завдань, спрямованих на набуття слухачами вмінь та навичок застосовувати набуті теоретичні знання у власній практичній діяльності;
- участі слухачів у семінарських та інтерактивних заняттях, виконанні творчих і підсумкових робіт.

Очікувані результати. Слухачі курсу мають: опанувати технології диференційованого викладання; розширити теоретичні знання та вдосконалити фахові вміння щодо побудови навчально-виховного процесу, специфіки організації роботи учнів на уроці з урахуванням індивідуальних потреб учнів, планування уроків на основі аналізу курикулуму та добору методів викладання; володіти засобами та прийомами реалізації диференційованої стратегії викладання; застосовувати принципи та методи диференційованого викладання у розмаїтому учнівському колективі, методичні прийоми, що дають змогу індивідуалізувати викладання та забезпечити особистісно орієнтований підхід у навчальному процесі.

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСУ

Зміст навчального модуля	Кількість годин			
	Всього	Л	С	Пр
Модуль 1 Диференційоване викладання: забезпечення систематизованого підходу до навчання з урахуванням відмінностей учнів з особливими потребами				
1.1. Основи диференційованого викладання	2	2		
1.2. Етапи планування диференційованого викладання	4	2	2	
Модуль 2 Реалізація підходів диференційованого викладання в інклюзивному класі	12			
2.1. Взаємозв'язок і взаємообумовленість диференційованого викладання та оцінювання	2	2	2	
2.2. Технології диференційованого викладання – адаптації та модифікації змісту, процесу, продукту, середовища	4		2	
2.3. Планування уроків: аналіз курикулуму та методів викладання	4		2	2
2.4. Організація роботи учнів на уроці та врахування індивідуальних особливостей в розмаїтому учнівському колективі	2	2		
Всього:	18	8	6	4

МОДУЛЬ 1

Диференційоване викладання: забезпечення систематизованого підходу до навчання з урахуванням відмінностей учнів з особливими потребами

Тема 1.1. Основи диференційованого викладання.

Вступ до курсу: план роботи, структура та очікувані результати по завершенні курсу. Диференційоване викладання: з історії проблеми; обґрунтування підходів до викладання; індивідуалізоване та особистісно орієнтоване навчання, особливості традиційного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку; концепція диференційованого викладання; основні поняття та понятійно-термінологічний апарат. Диференційоване викладання як засіб задоволення особливих освітніх потреб всіх учнів. Наукові дослідження проблеми диференційованого викладання.

Література :

1. Засенко В.В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами / Кроки до демократичної освіти: – 2002. – №1. – С. 34.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. – К.: - 2008. – 272 с.
3. Лорман Т., Деспелер Д., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник – К: - 2010. – С.142-164.
4. Coyne, M. D., Kame'enui, E. J. & Simmons, D.C. (2004). Improving beginning reading instruction and intervention for students with LD: Reconciling "all" with "each". *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 231-239.
5. Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms – 2nd Ed.* Alexandria, VA: ASCD. Chapters 1 & 2.
6. Tomlinson, C. (2004). The mobius effect: Addressing learner variance in schools. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 516-524.

- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2005). Assessment in special education: A practical Approach (2nd ed.) Methods of Assessment and Testing Consideration (Ch. 3) // Upper saddle river, NY: Pearson, 2005

Тема 1.2. Етапи планування диференційованого викладання.

Планування диференційованого викладання: роль вчителя та його взаємодія з командою фахівців, батьками. Особливості організації навчального середовища та його вплив на учнів. Аналіз навчального плану та індивідуальних особливостей учнів. Планування уроків на основі науково обґрунтованих методів; набір ефективних методів навчання учнів з особливими потребами. Технологія реалізації диференційованого викладання у щоденній практиці вчителя. Індикатори якості викладання та вдосконалення практики на основі фактичної інформації.

Література:

- Колупасова, А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене. – К.: - 2010. – 235 с.
- Лорман Т., Деспелер Д., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття класі: практичний посібник: - К.: - 2010. – 296 с.
- Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой. - М.: - 2005. – 260 с.
- Bunch G., Valeo A. Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools // Disability and Society. - 2004. - № 19(1). - P. 61 – 76.
- Tomlinson, C.A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms – 2nd Ed. Alexandria, VA: ASCD. Chapters 1 & 2.

МОДУЛЬ 2

Реалізація підходів диференційованого викладання в інклюзивному класі

Тема 2.1. Взаємозв'язок і взаємообумовленість диференційованого викладання та оцінювання.

Взаємозв'язок між оцінюванням та викладанням; їх етапність та взаємообумовленість. Види оцінювання; способи застосування оцінювання як формального, так і неформального, з метою виявлення та урахування навчальних потреб усіх учнів. Цілі оцінювання: оцінювання для навчання та оцінювання самого процесу навчання. Планування оцінювання для подальшого диференційованого викладання. Опанування практичних навичок оцінювання та планування для застосування диференційованого викладання в інклюзивному класі.

Література:

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. – К.: - 2008. – 272 с.
2. Сак Т.В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Науково-методичний посібник. - К.: - 2011. - 186 с.
3. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка, К.: – 2004. – 216 с.
4. Деніелс Е,Р. Стаффорд, Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів – К., 2000 – 244 с.
5. Лупарт, Д., Веббер, Ч. (2002). Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. *Exceptionality Education Canada*, 12 (2), 7-52.
6. Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms – 2nd Ed* Alexandria, VA: ASCD. Chapter 14.
7. Porath, M. (2009). Assessment and evaluation in the inclusive classroom *The inclusive classroom: Educating Exceptional Children* (Ch. 10).

8. In Andrews, J. & Lupart, J. (2000). *The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children (2nd Ed.)*. Scarborough, ON: Nelson Thomson Learning.
9. Butler, S., McMunn, N. (2006) *A Teacher's Guide to Classroom Assessment* San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Тема 2.2. Технології диференційованого викладання – адаптації та модифікації змісту, процесу, продукту, середовища.

Основні чинники диференційованого викладання, які обумовлюють ефективність уроку. Диференціації змісту, процесу, кінцевого продукту (результату) та середовища. Застосування адаптації та модифікації (матеріалів та ресурсів; форм і методів викладання; завдань та оцінки). Втілення підходів диференційованого викладання: варіювання вимог щодо виконання завдань учнями (обсяг, рівень складності, час і спосіб виконання, форма і спосіб демонстрації виконаного тощо). Урахування індивідуальних відмінностей учнів під час вибору підходів у викладанні.

Література:

1. Лорман Т., Деспелер Д., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник:- 2010. – 296 с.
2. Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой. -М.: «Прометей», 2005.
3. Alberta Education. Elements of effective teaching practice: Differentiated instruction [Основи ефективного вчителювання: диференційоване викладання]. www.learnalberta.ca/content
4. Connors, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: Effects on classroom and high-stakes tests. *The Journal of Special Education*, 40(3), 130-137.
5. Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms – 2nd Ed.* [Як диференціювати

викладання у класах, де навчаються діти з різним рівнем здібностей] Alexandria, VA: ASCD. Chapters 11-13.

Тема 2.3. Планування уроків: аналіз курикулуму та методів викладання.

Поняття «курикулум» та «універсальний дизайн». Стратегії планування уроку з диференційованим викладанням на основі попереднього та поточного оцінювання. Урахування індивідуальних особливостей учнів під час вибору методів навчання (рівень підготовленості, індивідуальний стиль навчання, інтереси та схильності). Практичне планування уроків; способи структурування занять для задоволення потреб всіх учнів.

Література:

1. Колупаєва, А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене. – К.: - 2010. – 235 с.
2. Е.Р.Даніелс, К.Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами. Методичне посібник. Пер. з англ. – К.: - 2000.-254 с.
3. Лорман Т., Дешпелер Д., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник:- 2010. – 296 с.
4. Tomlinson, С.А. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms – 2nd Ed* [Як диференціювати викладання у класах, де навчаються діти з різним рівнем здібностей]. Alexandria, VA: ASCD. Chapters 8-10.
5. Tomlinson, С. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction [Прокладання шляху в напрямку до диференційованого викладання]. *Educational Leadership*, 57(1), 12-16.

Тема 2.4. Організація роботи учнів на уроці та врахування індивідуальних особливостей в розмаїтому учнівському колективі.

Стратегії управління класом. Прийняття вчителем різноманітності учнівського колективу (різні рівні базових і

поточних знань учнів, їх підготовленість, навчальні інтереси тощо). Навички педагога щодо організації процесу навчання учнів з різними навчальними можливостями в умовах одного класу; забезпечення необхідної підтримки та досягнення успіх.

Практика диференційованого викладання: розробка одного уроку в інклюзивному класі (оцінювання індивідуальних потреб учнів, планування викладання та вибір методів і прийомів, адаптації та модифікації, які має використати вчитель).

Література:

1. Колупасва, А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене. – К.: - 2010. – 235 с.
2. Е.Р.Даніелс, К.Стаффорд.Залучення дітей з особливими потребами. Методичне посібник. Пер. з англ. – К.: - 2000.-254 с.
3. Лорман Т., Деспелер Д., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїттяу класі: практичний посібник:- 2010. – 296 с.
4. Tomlinson, С.А. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms – 2nd Ed [Як диференціювати викладання у класах, де навчаються діти з різним рівнем здібностей]*. Alexandria, VA: ASCD. Chapters 8-10.

РОЗДІЛ І

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМАТИЗОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ З УРАХУВАННЯМ ВІДМІННОСТЕЙ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

- 1.1. Основи диференційованого викладання.
- 1.2. Етапи планування диференційованого викладання.

*Найбільша помилка педагогів минулих століть полягала в тому, що вони вважали всіх дітей «варіантами» однієї особи й тому гадали, що буде правильно навчати їх одних і тих самих дисциплін за єдиними методами.
(Говард Гарднер, цитується за Зігель і Шонессі (Siegel & Shaughnessy), 1994).*

1.1. ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ

Що таке диференційоване викладання?

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

У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні різні, а відтак, завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити ці відмінності та відповідним чином вибудувати навчальний процес, забезпечивши оптимально ефективний навчальний досвід для всіх дітей. Такий підхід до викладання, орієнтований на потреби учнів, надзвичайно перспективний у навчанні розмаїтого учнівського колективу, в тому числі й дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Диференційоване викладання передбачає створення навчального середовища та організацію навчального процесу таким чином, щоб забезпечити успішне опанування курикулуму дітьми з різними освітніми потребами (з порушеннями психофізичного розвитку, з обдарованістю, з різних культур).

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

На відміну від традиційної системи викладання, яка передбачає використання усталеного навчального плану та єдині вимоги, провідну роль вчителя у цьому процесі, в диференційованому підході головне місце посідає індивідуальна навчальна діяльність дитини. Його впровадження дає змогу задовольняти індивідуальні потреби,

розвивати сильні сторони дітей та їхні інтереси безпосередньо у навчально-виховному процесі.

Диференційоване викладання: обґрунтування підходу.

Теоретичною основою диференційованого викладання, з одного боку, є концепція навчання орієнтованого на потреби дітей, а з другого – принцип використання різноманітних форм організації навчального процесу.

Концепція навчання орієнтованого на потреби дітей передбачає організацію навчальної діяльності таким чином, щоб процес пізнання відбувався шляхом моделювання, спрямовування, інтенсивного практичного навчання, надання допомоги педагогом (із поступовим її зменшенням) для стимулювання розвитку самостійності. Науковими дослідженнями доведено, що застосування підходу орієнтованого на дитину є надзвичайно ефективним у роботі з учнями, в тому числі і з тими, котрі відрізняються від умовної «норми», та є одним з ключових чинників підвищення їхньої успішності. Зважаючи на це, завдання для щоденного навчання мають визначатися відповідно до потреб учнів, виявлених у процесі спостереження. Тобто, вчитель уважно спостерігає за дитиною, фіксує засвоєння певних знань, формування умінь і навичок та реагує, надаючи учневі необхідну допомогу, поступово відходячи на другий план. Зрештою, всі учні навчаються самостійно застосовувати необхідні навички.

У концепції навчання орієнтованого на потреби дітей також простежується вплив теорій Л.Виготського. Зокрема, в ній найбільше значення відводиться соціальному компонентові навчання, а роль учителя вбачається в тому, щоб створювати достатню кількість мотивуючих навчальних ситуацій, які сприяють вирішенню проблем без фрустрації учнів.

Основоположним принципом диференційованого викладання є застосування різноманітних форм організації навчального процесу. Їх використання допомагає педагогам врахувати у навчальному процесі такі учнівські відмінності:

- рівень підготовленості — через коригування темпу навчання та рівня складності матеріалу;
- індивідуальні стилі навчання — через організацію численних видів діяльності, щоб учні мали змогу отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб, на різних рівнях;
- інтереси — спираючись на схильності, зацікавлення та бажання самої дитини опанувати певну тему чи виробити певне вміння.

Виходячи з цих положень, можна окреслити три підходи до диференціації викладання:

1) адаптація змісту, процесу та продукту навчальної діяльності;

2) варіювання вимог щодо ступеня виконання завдань учнями на окремому уроці або впродовж вивчення ширшої теми;

3) застосування широкого спектру форм і методів організації навчальної діяльності;

та виокремити чотири фактори, що забезпечують диференційоване викладання:

а) зосередження на головних поняттях, ідеях та вміннях у кожній навчальній дисципліні;

б) урахування індивідуальних відмінностей учнів;

в) поєднання оцінювання та викладання;

г) постійна адаптація, модифікація змісту, процесу (методів і форм) та продукту навчальної діяльності.

Про диференційоване викладання можна говорити як про підхід, який демонструє: прийняття вчителем різноманітності учнівського колективу (різні рівні базових і поточних знань учнів, їхня підготовленість, навчальні інтереси, індивідуальні стилі навчання); навички педагога щодо організації процесу навчання учнів з різними навчальними можливостями в умовах одного класу; прагнення вчителя просувати учнів на більш високий рівень, забезпечуючи їм особистий успіх та надаючи необхідну підтримку і допомогу.

Підсумовуючи, зазначимо, що впровадження концепції навчання орієнтованого на потреби дітей та різних

організаційних форм логічно веде до диференціації викладання.

Наукові дослідження проблеми диференційованого викладання.

Останні десять років тема диференційованого викладання привертає увагу багатьох науковців. Варто зазначити, що у працях північноамериканських вчених на підтримку цього підходу було вивчено та представлено значний обсяг суттєвих результатів (Оленчак (Olenchak), 2001; Томлінсон (Tomlinson), 2005) Тіесоу (Tieso) (2001). Так, Баумгартнер, Ліповскі й Раш (Baumgartner, Lipowski, Rush) (2003) досліджували вплив використання практики диференційованого викладання на навчання читання. Зокрема, передбачалися: організація роботи дітей у малих групах із можливістю переходу з однієї групи до іншої, вибір учнями завдань із низки різноманітних запропонованих варіантів, збільшення часу для читання творів, які дитина теж обирає самостійно, та надання різноманітних матеріалів для читання. Дослідники відзначили покращення навичок читання у дітей, розширення набору прийомів роботи з текстом та розуміння його змісту, вдосконалення навичок розрізнення фонем і декодування та, загалом, покращення ставлення до читання як такого. Тіесоу (Tieso) (2005) також цікавилася тим, як диференційоване викладання впливає на академічні досягнення учнів. Під час дослідження формувалися дві групи (експериментальна та контрольна) з учнів одного віку. Для оцінки учнівської успішності дослідниця провела попередній та контрольний тести за матеріалом навчальної програми та на підставі отриманих результатів дійшла висновку, що діти з особливими потребами (експериментальної групи) у процесі диференційованого викладання засвоїли матеріал з математики значно краще, ніж їхні однолітки, які навчалися за традиційними методами.

Крім того, велику увагу дослідники приділяють практикам диференційованого викладання, намагаючись з'ясувати, яким чином учителі диференціюють навчальний процес для учнів з порушеннями розвитку. Так, дослідження виявили низку важливих чинників, у тому числі: питоме зменшення тривалості фронтальних форм роботи на уроці,

натомість активне використання методів взаємонавчання у парах (із поєднанням більш підготовлених та слабших учнів), використання широкого спектру різноманітних схем і діаграм з метою візуальної організації інформації, активного навчання в малих групах, навчання методом підтримуючої дії (забезпечення необхідних опор у навчальній діяльності) таких як допомога з боку вчителя, підказки, відкриті запитання.

Важливими для поширення ідеї диференційованого викладання є результати, отримані у 2004 році Ноублом (Noble). У своєму дослідженні Ноубл використав переглянутий варіант таксономії освітніх цілей Блума¹, як орієнтир для диференціації викладання. Він помітив, що залучені до дослідження педагоги відчули більшу впевненість у своїх силах і здатність ефективно навчати дітей з різними потребами.

Загалом, широке коло представників наукової та педагогічної спільноти визнають необхідність урахування різноманітних потреб та здібностей дітей у навчальному процесі. Освітняни одностайні: „Ми підводимо учнів і не виконуємо своїх зобов'язань перед ними, коли вважаємо, що всі навчаються в той самий спосіб і за єдиним розкладом”.

Таким чином, підсумуємо вищезазначене:

- у процесі диференційованого викладання вчителі демонструють гнучкість та фахову креативність;
- використовують широкий набір практик, надаючи учням матеріал відповідного рівня складності;
- вирівнюють можливості всіх учнів для успішного опанування навчальної програми.

Ефективність диференційованого викладання у повсякденній практиці.

Більшість учителів звичайної школи ще недостатньо готові (хто психологічно, хто – професійно) працювати з учнями з особливостями психофізичного розвитку. Опитування педагогів, проведене серед вчителів звичайних класів та класів до яких залучаються діти з особливими

¹ Блум мав на меті допомогти вчителям впорядкувати цілі навчання залежно від їх значимості (і для вчителя, і для учня) і склав їх перелік, відомий як *таксономія педагогічних цілей (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання)*.

потребами у навчанні, засвідчило, що педагогічна практика більшості з них розрахована на певну «норму». Водночас, було виявлено низку бар'єрів, що уповільнюють реалізацію інклюзивної форми навчання. А саме: чимало вчителів загальноосвітньої школи не налаштовані змінювати методику викладання для охоплення учнів, чиї навчальні потреби виходять за межі усталеної «норми»; не всі педагоги переконані у важливості гнучких підходів у викладанні для врахування індивідуальних особливостей учнів. В окремих випадках педагоги погоджувалися з тим, що необхідно пристосовувати навчання до різних рівнів здібностей та потреб учнів; до того ж, підтримуючи ідею врахування відмінностей учнів під час визначення методики викладання, педагоги часто вважали такі адаптації бажаними, проте закладними у практичному застосуванні. Навіть прибічники інклюзивної форми навчання загалом надають перевагу фронтальним формам роботи, а не методикам, які орієнтовані на задоволення різноманітних потреб учнів. Першочерговими причинами, що заважають педагогам враховувати відмінності учнів, українські педагоги назвали наступні: недостатнє усвідомлення особливих потреб учнів; обмежений спектр практик викладання, що не дає змогу адаптувати викладання до потреб дітей; відсутність механізму підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної форми навчання також не сприяють її широкій реалізації.

Стосовно диференційованого викладання існує кілька помилкових припущень. Зокрема, найпоширенішими є такі: а) учні будуть погано підготовлені до підсумкового оцінювання (тестування); б) внаслідок диференціації викладання вчитель створює нерівномірне, а тому й несправедливе, навантаження на окремих учнів; в) учні не зможуть конкурувати в реальному житті; г) існує лише один спосіб диференціювати викладання.

Проте, жодне з наведених тверджень не підкріплюється емпіричними даними. Як свідчать праці Керол Енн Томлінсон (Tomlinson, 2000), «посилатися на єдино можливий спосіб диференціації є помилкою. Диференційоване викладання не є чітко прописаним алгоритмом для вчителя, і це не просто методика». Вона рекомендує педагогам відійти від звичної

рутинної практики і натомість більше експериментувати з диференційованим викладанням. На її думку, «надто вузький підхід радше шкодить учителю та учням, оскільки в ньому справжню майстерність підміняють хорошою технікою, а слухняність приймають за осмислене залучення до навчального процесу».

Диференційоване викладання допомагає учням зрозуміти та застосовувати набуті на уроках знання й навички, а також організовувати власну навчальну діяльність із певною мірою самостійності шляхом вибору завдань. Учням необхідно мати змогу осмислювати знання, навички та демонструвати володіння ними в різний спосіб. Так само вчитель має виробити свій власний спосіб диференціації відповідного до індивідуального стилю викладання, цілей навчального плану та ресурсів школи. Диференційоване викладання, як педагогічний підхід, може стати потужною основою організації уроків, оскільки воно спирається на ґрунтовну теоретичну й емпіричну базу та враховує важливе значення соціокультурного виміру в навчанні. У диференційованому викладанні також значна увага приділяється гнучкому об'єднанню дітей у групи, що, за сучасними науковими даними, сприяє розвитку навичок позитивної комунікації. Диференційоване викладання дає змогу організовувати індивідуальну та колективну роботу над автентичними завданнями.

Крім того, вчителям важливо розуміти, що, вирішивши навчити «слабких учнів» вони мають більше працювати з ними, більше та докладніше пояснювати, аніж це зазвичай відбувається у процесі фронтальної роботи з усім класом. У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні є різними, й відтак завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити відмінності, відповідним чином адаптувати навчальний процес; також усе це необхідно робити творчо та з прагненням забезпечити корисний навчальний досвід для всіх. Такий підхід до викладання, орієнтований на потреби дітей, є дуже перспективним у навчанні всього багатоманітного учнівського колективу, незалежно від рівня підготовленості або відмінностей його

учасників. Адже викладання диференціюється залежно від інтересів, стилів навчання і здібностей, рівня підготовленості та потреби у підтримці й допомозі. Вчителі змінюють методи опитування, пропонують альтернативи щодо вибору продукту діяльності чи форми і способу демонстрації результатів учнями; вони вдосконалюють свій педагогічний інструментарій та фахово вдосконалюються, а учні опановують курикулум у прийнятний для них спосіб в атмосфері підтримки та заохочення до досягнення кращих результатів.

Диференційоване викладання не слід вважати скороминучим захопленням. Це скоріше революція, тобто концептуально інший спосіб навчати дітей із різноманітними навчальними потребами. І хоча втілення описаного підходу на практиці є надзвичайно складним завданням, результат вартує витраченого часу й зусиль. Завдяки поступовому впровадженню цих методів і практик звичайна параграма навчання масової школи стане доступною для дітей з особливими потребами, вони зможуть успішно опанувати зміст навчання, бути активними учасниками навчального процесу і, найважливіше, досягати своїх найвищих освітніх результатів.

1.2. ЕТАПИ ПЛАНУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ ТА РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ У ЙОГО ЗАСТОСУВАННІ

Роль вчителя, у застосуванні диференційованого викладання.

Диференційоване викладання це фундаментально інший спосіб навчати дітей із різноманітними навчальними потребами. Загальновідомо, що учні навчаються в різний спосіб, але базовий зміст, уміння і навички, визначені стандартами та програмами, залишаються незмінними. Диференційоване викладання дає змогу кожному з учнів дістатися того самого «пункту призначення» (опанувати знання, вміння і навички) своїм власним шляхом.

Для того, щоб забезпечити рівні можливості та високі стандарти освіти слід вдатися до організації гнучкого навчального процесу, що відповідав би потребам всіх учнів.

На уроках, що проводяться із застосуванням диференційного викладання:

- ✓ вчителі починають з того рівня, на якому знаходяться учні, а не «традиційно» слідує навчальному плану. Вони відстоюють точку зору, що індивідуальні навчальні можливості учнів дуже важливі, і будують на цьому весь процес навчання.
- ✓ вчителі *шукають різні шляхи* для того, щоб кожний учень якомога швидше отримав якомога глибші знання, при цьому вони не вважають, що «дорожня карта», яка підходить одному учневі, підійде іншому. Такі вчителі вважають, що учні мають навчатися відповідно до власного стилю, досягаючи високих академічних стандартів.
- ✓ вчителі *гнучко ставляться до часу, застосовують різні навчальні стратегії та стають для своїх учнів колегами*, щоб переконатись у тому, що і тема, яка вивчається, і навчальна атмосфера пристосовані до потреб учня. Вони не примушують учнів підлаштовуватись під стандартний шаблон. Вони не проводять традиційне навчання, вони визнають, що учні – це особистості.
- ✓ вчителі спочатку мають чітко та обґрунтовано зрозуміти, що собою являє навчальний план та підхід,

що базується на залученні до навчального процесу. Потім вони мають відповісти на запитання: *що необхідно зробити для того, аби змінити методику* таким чином, щоб кожний учень пішов зі знаннями та навичками, необхідними для наступного етапу навчання.

Ніхто не може вивчити весь підручник, не говорячи вже про предмет у повному обсязі. Тому важливо, щоб учителі чітко визначали ті важливі речі, які учні мають пам'ятати, розуміти та вміти робити в певній сфері.

На уроках, що проводяться із застосуванням диференційного викладання:

- ✓ вчитель ретельно будує урок, виокремлюючи у змісті важливі концепції, принципи, поняття та навичках. А відтак, забезпечити, щоб учень вийшов з уроку, впевнено володіючи цими поняттями та навичками, але, щоб при цьому не відчував, що він засвоїв увесь існуючий обсяг знань.
- ✓ вчитель має усвідомлювати: всі люди мають однакові основні потреби (у харчуванні, житлі, безпеці, у відчутті приналежності, досягнення тощо). Вчитель також має знати, що люди отримують все це по-різному, у різний час та у різні способи. Вчитель має розуміти, що, *приділяючи увагу відмінностям*, він зможе допомогти учням краще задовольнити їхні потреби. Наш досвід, культура, стать, генетичний код та нервова система тощо впливають на те, чого і як ми навчаємося.
- ✓ вчитель безумовно приймає учнів такими, як вони є, і очікує, що вони будуть такими, якими вони можуть бути.

Всі учні беруть участь у роботі, яка має засновуватися на повазі до них.

На уроках метою всіх учнів є засвоєння важливої інформації та отримання важливих навичок. Однак, певні учні потребують повторення для того, щоб засвоїти матеріал, а інші опановують його дуже легко. На уроці, що проводиться із застосуванням диференційного підходу, вчитель має усвідомити, що він не поважає учнів, якщо ігнорує труднощі, які виникають у них під час вивчення нової теми. Він постійно має тримати в полі зору, що окремим учням необхідно

вивчити матеріал ретельніше, і намагатись запропонувати такі варіанти навчання, які добре підходять кожному учневі. Він має демонструвати повагу до учнів, поважаючи їхні відмінності.

«Насправді хороший вчитель – це той, хто: знає, що учень може навчати, а вчитель – учитись; інтегрується у навчальне середовище, в прямому розумінні займає місце серед парт (а не перед ними); доводить, що йому подобається проводити асоціації між мозком та губкою, здатною поглинати; вважає, що те, що хтось думає, важливіше, аніж те, що хтось вписує у порожні клітинки».

Навчальне середовище та диференційне викладання.

“Багато з того, про що ми говоримо, втрачає свою вагомість, якщо навчальне середовище неповноцінне”.

Учитель, який планує практикувати диференційне викладання, має дотримуватися принаймні таких чотирьох переконань.

- Поважайте рівень підготовленості кожного учня.
- Очікуйте, що кожний учень зростатиме, і сприяйте цьому постійному зростанню.
- Запропонуйте всім учням можливість засвоїти важливу інформацію, пояснюючи її з поступовим ускладненням, по мірі того, як вони розвивають своє розуміння та навички.
- Пропонуйте всім учням завдання, які здаються (і насправді є) однаковою мірою цікавими, важливими та привабливими.

Вчитель та учні співпрацюють під час навчання.

Вчителі є головними архітекторами навчання, але учні мають їм допомогти із дизайном та будівництвом. Робота вчителя – знати, чого важливо навчити, що і як оцінювати, змінювати підходи до навчання, залежно від різних цілей, забезпечувати плідну роботу на уроці та раціональне використання часу. А учні мають зробити значний внесок – засвоїти матеріал.

Учні можуть надавати інформацію у процесі оцінювання, розробляти правила поведінки у класі, на основі розроблених правил брати участь в процесі управління

роботою на уроці, а також вчитись ефективно використовувати час і цінувати цей ресурс. Учні можуть повідомити вчителю, коли матеріал чи завдання є занадто складними або ж простими, коли навчання цікаве (а коли ні), коли вони потребують допомоги і коли вони готові працювати самостійно. Коли учні є партнерами у проведенні уроку, вони відчують причетність, набувають кращих навичок щодо розуміння своїх потреб та вибору методів, які полегшують їхнє навчання.

На уроках, що проводяться із застосуванням диференційного викладання:

- ✓ вчитель є лідером, але, як і всі успішні лідери, він приділяє значну увагу своїм партнерам-учням та залучає їх під час подорожі «країною знань». Разом вчитель і учні планують, визначають цілі, відстежують прогрес, аналізують успіхи та невдачі та намагаються підвищити результати та вчитись на помилках. Деякі рішення можуть стосуватись цілого класу, інші стосуються лише окремих учнів.
- ✓ учень знаходиться в центрі уваги. Учні – це працівники. Вчитель координує час, простір, матеріали та діяльність. Успішність уроку збільшується по мірі того, як учні стають більш вмілими й допомагають один одному та самим собі досягти групових та індивідуальних цілей.

Вчителі та учні гнучко співпрацюють.

Щоб забезпечити навчальні потреби, вчителі та учні співпрацюють у різні способи. Вони з гнучкістю підходять до використання матеріалу та гнучко ставляться до темпу навчання. Інколи:

- весь клас працює разом, а іноді ефективнішою є робота в малих групах;
- кожний користується одним і тим самим матеріалом, але часто ефективніше мати під рукою різні матеріали;
- всі завершують виконання завдання о 12:15, але часто одні учні вже виконали завдання, тоді як іншим потрібен додатковий час для завершення;
- вчитель говорить, хто працюватиме разом;
- учні самі обирають партнера. Коли рішення приймає вчитель, він має зважати на спільність інтересів, рівень

підготовленості чи певні особливості;

- вчитель ставить у пари учнів з різним рівнем підготовленості, з різними інтересами чи особливостями навчання;
- вибір пар для виконання завдання є випадковим;
- вчитель – перший помічник учнів;
- учні – найкраще джерело допомоги один для одного.

На уроці, що проводиться із застосуванням диференційного викладання:

- ✓ вчитель має використовувати широкий перелік стратегій навчання, які допомагатимуть йому зосередитись на окремих учнях чи на малих групах, а не на цілому класі. Метою може бути об'єднання учнів за рівнями розуміння важливої інформації та оволодіння важливими навичками, аби підтримати належний рівень складності завдань та зацікавленість.

Не існує єдиної формули щодо підготовки уроку із застосуванням диференційного викладання. Але є одна необхідна умова для успішного навчання та викладання – до початку роботи усвідомлювати кінцеву мету і результат та планувати свої дії для їх досягнення.

Як впроваджувати диференційоване викладання в щоденну практику.

Зміна традиційного підходу до організації навчального процесу на уроці потребуватиме чималих зусиль. Перед вчителем постійно постає питання – як в існуючій класно-урочній системі, надати учням широкі можливості для навчання та розвитку. Запропонована нижче технологія з її трьома складовими (визначення цілей, моніторинг їх досягнення та система оцінювання) сприятиме поступовому гнучкому переходу від застосування традиційних методів викладання до практики викладання орієнтованого на потреби учнів.

За допомогою набору індикаторів вчителі зможуть:

- застосовувати традиційні методики інтенсивного навчання у поєднанні із постійною взаємодією вчителя та учнів;

- під час кожного уроку надати учням змогу якомога частіше правильно відповідати на запитання, використовуючи для цього вивчення матеріалу на різних рівнях та на основі доступних методик;
- чітко структурувати кожне заняття та широко використовувати графічні організатори інформації;
- відстежувати рівень академічної успішності, спираючись на результати контрольних робіт, спостережень, поточного аналізу досягнень учнів;
- працювати над створенням позитивної атмосфери у класі.

Ця технологія містить набір індикаторів якості для визначення ефективності диференційованого викладання, та описує етапи, які має пройти вчитель для її опанування. Разом, індикатори та етапи допоможуть учителеві окреслити власний шлях до напрацювання диференційованих методик та вдосконалити їх застосування на практиці.

Запропонований набір індикаторів є орієнтиром для переходу від традиційної (тобто недиференційованої) практики на диференційоване викладання. Для створення технології та супровідного набору індикаторів було визначено низку базових показників ефективного навчання учнів з особливими потребами у навчанні. Кожен із передбачених цією технологією підходів виявляється корисним для всіх груп учнів: обдарованих, які демонструють високі досягнення в навчанні, «середніх» учнів, чиї показники успішності відповідають їхній віковій групі та дітей, котрі мають труднощі у навчанні.

Виокремлюють п'ять індикаторів якості, що відображають головні чинники диференційованого викладання: вчитель, зміст, учень, викладання, оцінювання. Та п'ять етапів опанування: рефлексія – бажання діяти та необхідні навички; оцінка навчального плану; аналіз індивідуальних особливостей учнів; планування уроків на основі науково обґрунтованих методів; вдосконалення практики на основі фактичної інформації.

Учитель.

Отже, перший індикатор якості стосується роботи вчителя, тобто особи, якій відводиться центральна роль у процесі диференційованого викладання. Власне, багато в чому диференційований підхід ґрунтується на тих самих цінностях, що лежать в основі всієї педагогічної діяльності. Водночас, деякі з них настільки важливі, що на них варто зупинитися окремо. Це – розуміння характеру навчальної діяльності учнів та особливостей їхньої поведінки, прагнення забезпечувати перебіг навчального процесу на високому якісному рівні, а також бажання та готовність до неперервного професійного зростання й розвитку. Крім того, навчаючи дітей, учитель не повинен обмежуватися знанням щодо їхніх труднощів і слабких сторін, а, передусім, має усвідомлювати їхні сильні сторони та компетентності і спиратися саме на них.

Перший етап – Рефлексія: бажання діяти та необхідні навички. На цьому етапі вчителеві варто замислитися над такими ключовими запитаннями: «Як я оцінюю себе і свою роботу? В якому напрямі рухатися далі?». Важливо ретельно оцінити власні знання та рівень майстерності. Також, слід поміркувати над тим, що потрібно для того, аби змінити існуючу методику проведення уроків. Вчитель має оцінити наявний обсяг своїх знань, глибину володіння навчальним предметом та обміркувати свій стиль викладання. Яким методам зазвичай надаєте перевагу або найчастіше застосовуєте в класі? Зрештою, рекомендується встановити зважені цілі щодо впровадження цього підходу на своїх уроках та реалістичні терміни їх досягнення.

Зміст.

Зміст – програма навчання. Узагалі, вся практика диференційованого викладання спрямована на те, щоб надати змогу якомога більшій кількості учнів опанувати насичену навчальну програму. Таким чином, у контексті цього підходу наповнення уроку залежить від двох чинників: з одного боку, воно визначається державними вимогами, а з другого – інтересами та здібностями самих учнів.

Другий етап – Оцінка програми навчання. Що являє собою зміст навчання? Чому він має бути цікавий учням? Ось ключові запитання, на які слід звернути увагу на цьому етапі.

Передбачається, що вчитель може адаптувати змістове наповнення самостійно, керуючись державними вимогами. Крім того, в цьому процесі він також має враховувати інтереси, здібності та навчальні потреби дітей у своєму класі. Варто визначити й виокремити найважливіші складові змісту, загальні ідеї, поняття, які мають засвоїти учні. Також, рекомендується докладно ознайомитися з методичними рекомендаціями щодо викладання предмету для попереднього й наступного року навчання, щоб визначити базовий зміст і головні ідеї та «винести за дужки» другорядну й несуттєву інформацію. При плануванні навчального процесу необхідно надати дітям достатньо часу для осмислення базових ідей та положень у межах певної дисципліни та для формування відповідних умінь і навичок. Також необхідно знати поточний рівень володіння знаннями та навичками.

По завершенні необхідно узагальнити всю отриману інформацію та, виходячи з неї, вибрати оптимальні методи й форми роботи. Це доволі складне завдання, і тому можна скористатися спеціальною методикою Шумма та ін. (Schumm et al., 1994), яка називається «Пірамідою планування». Піраміда складається з трьох частин: її основу становлять знання, вміння й навички, які мають засвоїти всі учні; у середній частині міститься те, що має опанувати більшість дітей; а вершина піраміди охоплює навчальний матеріал, який опанують лише деякі діти. Отже, всі учні вивчають один і той самий зміст, проте вимоги до їхніх навчальних досягнень висувуються різні.

Учень.

Диференційоване викладання орієнтоване на учня, а навчальний матеріал посідає друге місце. В деяких випадках цей принцип спонукає вчителя змінювати свою практику проведення уроків, відмовитися від зосередження на змісті і, натомість, будувати навчальний процес навколо конкретного учня, впроваджуючи особистісно орієнтований підхід замість шаблонних і однотипних методів.

Третій етап – Аналіз індивідуальних особливостей учнів. Диференціація викладання здійснюється заради дітей, тому, використовуючи цей індикатор для з'ясування поточної ситуації, потрібно відповісти на такі запитання: «З якими

учнями я працюю? Кому зазвичай приділяється менше уваги?» Цей етап відрізняється від попереднього, оскільки нас цікавить конкретна інформація про кожну дитину. Вивчаючи дітей, учитель не повинен обмежуватися тим, що вони вже знають про певні поняття нової теми. Натомість, у процесі аналізу групи або окремих учнів необхідно визначити рівень їхньої підготовленості, інтереси, стиль навчання, сильні сторони та потреби. Поміркувати про можливі глибинні причини низької успішності дитини. Не варто піддаватися спокусі простих рішень, коли методи навчання добираються відповідно до уподобань дітей, оскільки результати досліджень не підтверджують ефективності такої практики.

Далі, необхідно визначити різні критерії для об'єднання дітей у групи: наприклад, створення груп з навчальною метою, тобто залежно від рівня успішності учнів, складності навчального матеріалу чи завдання або з організаційною, тобто, з урахуванням динаміки міжособистісних стосунків у дитячому колективі, наприклад, наскільки добре певні учні знаходять спільну мову та взаємодіють, працюючи над розв'язанням завдання.

Формування груп з навчальною метою дає змогу активізувати пізнавальну діяльність дітей та зацікавити їх матеріалом уроку. Також корисно поміркувати над тим, які види запитань ви ставитимете певним учням; яким дітям слід надати більше можливостей відповісти та на якому когнітивному рівні; яким учням потрібно більше практики, та які діти вже володіють достатнім обсягом знань.

На відміну від описаного підходу, організаційний чинник при об'єднанні дітей у групи використовується переважно для того, щоб певним чином вплинути на поведінку дітей, звернутися до їхньої емоційної сфери або, знову ж таки, зацікавити їх навчальним матеріалом. Крім того, можна умовно поєднати в пару відмінника й учня, який дещо відстає від нього. Таким чином, ставлячи запитання більш успішному однокласнику, ви одразу ж адресуватимете його й слабшому учневі.

І наостанок, рекомендується з'ясувати величину розриву в рівнях успішності та розподіл учнівських досягнень. Під «розривом» мається на увазі відстань між найбільш успішними учнями й тими хто має труднощі у навчанні. Така

інформація допоможе вчителю формувати групи й добирати оптимальні методи для роботи з дітьми на уроці.

Викладання.

Цей індикатор стосується набору методів і прийомів, які вчитель використовує в своїй практичній діяльності. Більшість педагогів завжди перебуває в пошуку нових методичних ідей.

Четвертий етап – Планування уроків на основі науково обґрунтованих методів. Головна мета цього етапу полягає в тому, щоб збалансувати викладання нового матеріалу, «підтягти» учнів, які мають труднощі у навчанні та збагатити навчальний процес для всього класу. Тому на цьому етапі передусім потрібно відповісти на запитання: «Які методи є найбільш придатними? Ті, що допомагають проводити цікаві й пізнавальні уроки!» Найкращий спосіб досягти цього – планувати, добирати оптимальні методи та форми роботи, матеріал відповідного рівня та реалізовувати все це у процесі викладання. Для початку, рекомендується скласти перелік навчальних тем, які маєте вивчити з дітьми, та вказати у ньому різні види діяльності для сприяння засвоєнню матеріалу. Далі слід відкоригувати цей план і, таким чином, забезпечити можливість вивчення матеріалу на різних рівнях складності. Далі потрібно поміркувати над тим, для яких учнів краще підходять ті або інші форми роботи. Немає значення, про який навчальний предмет йдеться. Важливо, аби вчитель надавав дітям змогу почати ознайомлення з певною навчальною темою відповідно до ступеня їхньої підготовленості. Тобто, необхідно забезпечити їм можливість долучатися до навчального процесу на різному рівні, залежно від індивідуальних здібностей. Наприклад, уважно проаналізувати завдання, його складність та визначити, чи зможуть учні виконувати його на різному рівні – когнітивному та фізичному.

Для планування уроку на основі науково обґрунтованих методів, який буде для учнів цікавим і пізнавальним, необхідно намагатися зробити його різноманітним. Рекомендується застосовувати комбінації підходів: з одного боку – традиційне викладання із притаманними йому структурованістю, інформаційною насиченістю, постійною взаємодією між учителем та учнями та великою кількістю

однотипних тренувальних вправ; а з другого – «навчання вчитися», спрямованого на формування методів і прийомів навчальної діяльності, які дитина зможе використовувати і в школі, і в повсякденному житті. Слід надати учням можливість працювати всім класом, у малих групах та індивідуально. Звісно, темп уроку має бути активним, проте будьте готові варіювати його залежно від ситуації, аби пересвідчитися, що учні добре розуміють матеріал. Вчитель орієнтований на дитину, завжди має у запасі численні варіанти активізації навчання, зокрема, вербальні та невербальні, відповіді хором, дошки для писання маркером, колективне обдумування, самостійне обмірковування, обговорення з партнером, обговорення у групі, або використання відкритого запитання, на яке один за одним відповідає велика кількість учнів, причому відповідь може складатися з однієї фрази або речення.

Із сучасних досліджень також можна зробити висновок, що для учнів важливо регулярно працювати один з одним, наприклад у парах, із поєднанням сильніших і слабших учнів, з використанням методик кооперативного навчання. Численні наукові публікації свідчать, що дітям необхідно отримувати відгук учителя з приводу їхньої успішності та поведінки. Такий зворотний зв'язок потрібно забезпечувати у процесі навчальної діяльності, часто і в такій формі, яка є прийнятною для кожного окремого учня. Зазвичай, педагогам рекомендується надавати зворотний зв'язок щодо роботи учня одразу, не відкладаючи, та використовувати позитивні й нейтральні коментарі, а також конструктивні зауваження, що спонукають до змін. Крім того, в диференційованому викладанні велике значення мають методики опитування. Важливо ставити різні типи запитань різним дітям.

Ще один спосіб задоволення різноманітних навчальних потреб учнів полягає у використанні допоміжних технічних засобів. Вони надаються дітям, які за інших умов не можуть отримувати користі від освітнього процесу, й охоплюють широкий спектр ресурсів різного ступеня технологічності, як-от: книги в аудіозаписі, комп'ютерні програми для написання та редагування тексту, вивчення лексики, орфографії, граматики та навчання читання з озвученням усіх слів, тлумачень і повідомлень, тримачі для олівців, дошки з

малюнками тощо. Окрім цього необхідно забезпечувати дітей адекватними допоміжними матеріалами, доступними підручниками, цікавими наочними засобами для маніпулювання.

Варто пам'ятати про контекст, в якому передбачається застосовувати цю багату палітру науково обґрунтованих практик, тобто про організацію фізичного простору та психологічну атмосферу на уроці. Вже тривалий час педагоги звертають особливу увагу та розташування парт і стільців у класі. Зокрема, для самостійного виконання учнями завдань підходить традиційний спосіб розстановки меблів рядами, тоді як під час обговорення їх краще розташувати великим колом. Щоб створити сприятливе середовище для кооперативного навчання парти варто поставити групами. Іноді у класі доводиться переставляти парти й стільці кілька разів упродовж дня, і тому, щоб полегшити цей процес, деякі вчителі використовують рухливі кріплення до ніжок меблів, завдяки цьому меблі легко пересуваються та не створюють шуму. Забезпечити позитивну навчальну атмосферу допомагають прості прийоми, наприклад, вітання на вході до класу в поєднанні з короткою бесідою на тему індивідуальних зацікавлень.

Оцінювання.

Оцінювання є невід'ємною складовою диференційованого викладання. Ефективність навчального процесу залежить від регулярної діагностики прогресу учнів у формуванні знань, умінь і навичок. І незважаючи на усталену думку про те, ніби головною функцією оцінювання є виставлення оцінок за успішність дітей у вивченні певних предметів, ця концепція набагато ширша. Тому, ведучи мову про оцінювання як індикатор якості, ми маємо на увазі використання його даних для визначення впливу викладання.

П'ятий етап – Вдосконалення практики на основі фактичної інформації. Якісне оцінювання, так само як і якісне викладання, необхідно планувати. Відтак, ключове запитання на цьому етапі: «Наскільки ефективним був навчальний процес? Як це визначити?» В цей період вчителеві потрібно, спираючись на отримані в результаті оцінювання

дані, визначати ефективні способи навчання дітей у подальшому.

Більшість вчителів, крім неперервного аналізу інформації про учнівську успішність, також вдається до критичної рефлексії з приводу власної педагогічної діяльності, щоб на її основі добирати оптимальні методи й форми роботи для організації навчального процесу. Також дедалі більше педагогів беруть на озброєння численні методики формального та неформального оцінювання до, під час і після навчання. Зазвичай, оцінювання, що проводиться на початку вивчення теми, називається *попереднім* або *діагностичним*. На цьому етапі вчитель з'ясовує інтереси, стилі мислення та ступінь підготовленості учнів до опанування певного змістового блоку чи вміння за допомогою простих контрольних запитань, інтерв'ю, анкетування/опитування і спостереження. *Поточне оцінювання* здійснюється паралельно з вивченням матеріалу. Для оцінки розуміння учнями нової теми в певний момент її вивчення рекомендується ставити запитання, проводити короткі тести, вивчати зразки робіт тощо. *Підсумкове оцінювання* відбувається по завершенні певного періоду навчання та дає змогу виміряти результати учнів порівняно зі встановленими вимогами. Зазвичай, це контрольні роботи й тести для перевірки знань із широкої навчальної теми або розділу підручника, проекти, портфоліо та оцінювання навчальних досягнень. Таким чином, перед учителями постає складне завдання – використовувати дані оцінювання зважено й помірковано для своєчасного коригування своєї діяльності. І для його розв'язання систему оцінювання слід будувати й реалізовувати за участі самих дітей. Іншими словами, всі учні мають збирати й використовувати інформацію про результати свого навчання.

Наведемо приклад залучення учнів до процесу оцінювання. Так, учителька четвертого класу пані Олена застосовує метафоричний прийом «вітрового скла», щоб допомогти дітям самостійно оцінити ступінь засвоєння нового матеріалу. Це також є хорошою ілюстрацією поточного оцінювання. Після докладного пояснення матеріалу, вона пропонує дітям відповісти, чи їхнє «вітрове скло» «абсолютно чисте», чи його слід «трішки протерти», чи воно «вкрите

дорожньою багнюкою». Діти також беруть участь у підсумковому оцінюванні. Вчителька пропонує їм повторити матеріал за підручником для підготовки до заповнення опитувальника. Опрацьовуючи один розділ на іншим, клейкими закладками різного кольору діти позначають добре засвоєні та не зовсім зрозумілі теми. Спираючись на цю інформацію, пані Олена готує завдання, щоб заново пройти відповідні частини змісту, в яких діти погано орієнтуються.

Також, аналіз результатів оцінювання значно полегшує використання технічних засобів.

Отже, вчитель моє сформулювали для себе п'ять цілей. По-перше, прагнути застосовувати з одного боку традиційні методики навчання зі швидким темпом і постійною взаємодією вчителя та учнів, а з другого – «навчати вчитися». При цьому використовувати фронтальну, групову й індивідуальну форми роботи. По-друге, під час кожного уроку намагатися надавати учням можливість бути якомога активнішими, для цього організовували вивчення матеріалу на різних рівнях та на основі доступних методик. По-третє, чітко структурували кожне заняття й широко використовували різні організатори інформації. По-четверте, відстежувати рівень академічної успішності, спираючись на формальні та неформальні методи оцінювання. І, по-п'яте, працювали над створенням позитивної атмосфери у класі.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ, СЕМІНАРСЬКІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТ ДО РОЗДІЛУ I

I. Опорні поняття розділу:

Диференційоване викладання – ДАТИ ВИЗНАЧЕННЯ.

- Диференційоване викладання розглядається як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу.

- Диференційоване викладання передбачає створення навчального середовища та організацію навчального процесу таким чином, щоб забезпечити дітям з різними освітніми потребами (з порушеннями психофізичного розвитку, з обдарованістю) успішне опанування курикулуму.

II. Запитання для контролю та самоконтролю:

1. Розкрийте сутність поняття диференційоване викладання.

2. Обґрунтуйте важливість диференційованого викладання у класі, де навчаються діти з різними рівнями здібностей.

3. Назвіть та охарактеризуйте ключові складові концепції диференційованого викладання.

4. Зазначте особливості диференційованого викладання у порівнянні із традиційними методами викладання.

5. Прокоментуйте основні висновки наукових досліджень на підтримку диференційованого викладання.

6. Опишіть, в чому полягає багатоманітність ролі вчителя при диференційованому викладанні.

7. Порівняйте характеристики навчального середовища при диференційованому та традиційному викладанні.

8. Назвіть та коротко охарактеризуйте етапи опанування практикою диференційованого викладання.

9. Назвіть та коротко охарактеризуйте п'ять індикаторів якості, що відображають головні чинники диференційованого викладання.

III. Семінарське заняття:

Опорні поняття: диференційоване викладання; обґрунтування підходів; багатоманітність ролей вчителя; п'ять етапів опанування диференційованого викладання; ключові індикатори якості викладання, що відображають головні чинники диференційованого викладання: вчитель, зміст, учень, викладання, та оцінювання.

Усне практичне завдання.

1. Розкрийте сутність диференційованого викладання та охарактеризуйте основні фактори, що забезпечують практику диференційованого викладання.

2. Зазначте та охарактеризуйте відмінності ролі вчителя при традиційному та диференційованому викладанні.

Картка для аудиторної самостійної роботи.

Основні поняття	Зміст
Диференційоване викладання	
Складові концепції диференційованого викладання	
Три підходи до диференційованого викладання	
Фактори, що забезпечують практику диференційованого викладання	
Складові ролі вчителя при диференційованому викладанні	
Етапи опанування диференційованого викладання	
Індикаторів якості, що відображають головні чинники диференційованого викладання	
Позитивне навчальне середовище	

Вправа.

Прочитайте матеріал «Практика одного уроку», що додається (Додаток № 3). Працюючи в малих групах, запишіть та представте приклади практики вчителя, які є свідченнями використання підходів диференційованого викладання.

Запитання для усного опитування.

1. Яка роль вчителя у диференційованому викладанні?
2. Що таке позитивне навчальне середовище?
3. Які переваги диференційованого викладання для учнів з порушеннями психофізичного розвитку та школярів з типовим розвитком?

Теми для письмового самостійного виконання.

- План уроку з диференційованим викладанням та на основі результатів оцінювання.
- Професійні навички вчителя, який практикує диференційоване викладання.
- Традиційне і диференційоване викладання: спільне й відмінне.

РОЗДІЛ II

РЕАЛІЗАЦІЯ ПІДХОДІВ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

- 2.1. Взаємозв'язок і взаємообумовленість диференційованого викладання та оцінювання.
- 2.2. Технології диференційованого викладання – адаптації та модифікації змісту, процесу, продукту, середовища.
- 2.3. Планування уроків: аналіз курикулуму та методів викладання.
- 2.4. Організація роботи учнів на уроці та врахування індивідуальних особливостей в розмаїтому учнівському колективі.

Вчителі є досить досвідченими у традиційних підходах до навчання.... Однак, вони також прагнуть більшого. Вони готові до значних змін, готові використовувати обґрунтовані, підтвержені практикою підходи, які б сприяли розширенню власних можливостей та можливостей їхніх учнів.

Диференційоване викладання – це не тільки стратегії і не лише модель навчання. Це спосіб мислення про навчання, який відстоює початок навчання з того моменту, на якому зупинився учень, а не діяти відповідно до складеного плану, що ігнорує готовність учнів, інтереси та особливості навчання. Це спосіб мислення, який ставить під сумнів доцільність типового оцінювання, навчання, розподілу ролей на уроці, використання часу та навчальний план, що їх застосовують вчителі.

*Кріс Стивенсон та Джуді Каа (Chris Stevenson & Judy Carr, Editors
Integrated Studies in the Middle Grades: Dancing Through Walls, 2001).*

2.1. ВЗАЄМОЗ'ЯЗОК І ВЗАЄМООБУМОВЛЕНІСТЬ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ

Значні зміни, які відбулися за останні 50 років у соціальній, економічній, політичній, екологічній та технічній сферах в більшості країн світу, спонукають науковців та освітян-практиків до переосмислення всіх аспектів освіти та навчання. Людство змінюється, і відтак постає завдання створювати та розвивати школи, які б надавали своїм учням якісні освітні послуги щодня.

Упродовж більшої половини ХХ ст. шкільне оцінювання вважалося механізмом визначення рівня навчання та відбувалося в усталений спосіб: учителі навчали, перевіряли знання матеріалу учнями, робили висновки щодо досягнень учнів на основі результатів перевірок, а потім переходили до вивчення наступної теми.

Однак, оскільки соціальні очікування щодо освіти змінилися, такий підхід до оцінювання почали переглядати в цьому контексті. Змінилися наукові погляди стосовно навчання, а також традиційна роль оцінювання, як мірила рівня досягнень та засобу для мотивації навчання учнів.

Традиційно навчальний процес розглядався як спосіб передачі сукупності інформації, що веде до отримання знань, та який має певну структуру і послідовність. Наразі навчання розглядають як процес формування знань, під час якого учні поєднують нову інформацію з уже відомою, з урахуванням їхніх інтересів, досвіду та стилів навчання.

Традиційно для мотивації учня до навчання педагоги використовували оцінювання, під час якого учнів порівнювали з їхніми більш успішними однолітками. Однак, останні дослідження підтверджують, що учнів більше мотивують власний прогрес та досягнення, аніж помилки та прогалини, що виявляються під час їх порівняння з більш успішними однолітками.

У навчальних закладах формальне та неформальне оцінювання навчання проводилося завжди. Оцінювання було механізмом прийняття рішень стосовно подальшого навчання

та використовувалося для інформування батьків про успішність їхніх дітей у навчанні.

У середині ХХ століття освіта перетворилася на важливий ключ до соціальної мобільності, а шкільні успіхи стали основним показником для отримання робочого місця. Тести та екзамени почали відігравати найважливішу роль під час прийняття рішення стосовно того, які учні отримають доступ до вищої освіти.

Ще донедавна освітня політика зосереджувалася на підготовці всіх учнів до майбутнього життя. Сьогодні ж очікування від учнів зросли в усіх сферах, надзвичайно впливаючи на роль педагогів в учінні та оцінюванні і на роль учнів у навчанні.

Ці зміни соціальних очікувань та нових знань про навчання і мотивацію суттєво вплинули на підходи вчителів до учіння і, особливо, на використання оцінювання у школі.

Оцінювання для диференційованого викладання.

Під час навчання вчителі й учні співпрацюють і використовують постійне оцінювання та отримані результати для подальшого поступу вперед. Якщо шкільне оцінювання проводиться часто і належним чином, вчителі багато дізнаються про своїх учнів (рівень наявних знань, вмінь та навичок тощо). Вчителі можуть спостерігати за змінами міркувань учнів та перевіряти їх, а також встановлювати зв'язки між попередніми знаннями та вивченим нещодавно. Навчання покращується і тоді, коли учнів спонукають розмірковувати над процесом їхнього навчання, переглядати власний навчальний досвід та застосовувати вивчене у повсякденній життєвій практиці.

Учні мають різні потреби, здібності та успішність. У кожного свій навчальний стиль, темп, рівень успішності. Із плином часу суспільство потребує більш складної освітньої підготовки всіх учнів, тому вчителі шукають шляхи створення широкого вибору варіантів навчання, щоб у кожного учня була можливість вчитися, досягаючи максимально адекватного рівня розвитку.

Педагоги дедалі частіше застосовують методи диференційованого викладання – від зосередження на

одному єдиному підході для всіх учнів класу до визначення особливих навчальних цілей для кожного учня з використанням різноманітних підходів, широкого спектру практик, враховуючи різноманітні навчальні потреби учнів.

Оцінювання веде до диференційованого викладання, якщо вчителі використовують його для збору щоденних результатів і щоб підтримати процес навчання кожного учня. Для того, щоб задовольняти широкий спектр здібностей, мотивацій і стилів навчання своїх учнів, вчителі мають встановити рівень їх самостійності в навчанні, а також складність самого процесу навчання. Навчальні програми визначають необхідні результати і, відповідно, для їх досягнення вчителі адаптують оцінювання та процес навчання, щоб здобуття освіти було результативним.

Розглядаємо дві різні, але взаємопов'язані цілі шкільного оцінювання: **оцінювання для навчання та оцінювання самого навчання.**

Мета оцінювання для навчання – надавати вчителям інформацію про дитину та слугувати основою для визначення практик диференційованого викладання. Під час такого оцінювання учителів мають використовувати отримані результати для з'ясування не лише того, що учні знають, а й намагатися виявити, як вони застосовують отриманні знання. Ця інформація також використовується для оптимізації навчального процесу та визначення необхідних ресурсів.

Оцінювання процесу та результату навчання є узагальнюючим і використовується для підтвердження досягнень (що учні знають і вміють робити, аби продемонструвати, чи досягли вони цілей навчальної програми). Вчителі зосереджуються на тому, щоб застосувати оцінювання для отримання точного та правильного висновку щодо вмінь учнів, аби користувачі цієї інформації на її основі могли приймати виважені рішення для диференціації викладання.

Для забезпечення логічних зв'язків між метою, методами та використанням результатів оцінювання необхідне ретельне планування.

Інструментарій оцінювання. Існує безліч доступних та різноманітних методів для збору, трактування, повідомлення інформації щодо оцінювання знань і вмінь учнів. Важливо, щоб учителі найперше визначили мету оцінювання та обирали методи, що якнайкраще відповідає цій меті. В таблиці, поданій нижче, наведено приклади методів, які вчителі можуть використовувати для оцінювання. Методи згруповані за функціями: збір інформації, трактування інформації, ведення записів і комунікації. Між ними справді існують взаємозв'язки, а окремі методи можуть належати до кількох категорій.

Метод	Опис
<i>Збір інформації</i>	
Опитування	Задавання конкретних запитань для перевірки знань
Спостереження	Систематичне спостереження за тим, як учні обробляють інформацію
Домашнє завдання	Завдання для перевірки знань
Навчальні бесіди або інтерв'ю	Бесіди з учнями про їхні знання й труднощі
Демонстрація, презентація	Можливість для учнів продемонструвати свої знання усно або з допомогою технічних засобів, виставки тощо
Екзамени, тести, перевірки	Можливість для учнів продемонструвати свої знання письмово
Широке оцінювання	Складні завдання, під час виконання яких учні демонструють зв'язки, які вони утворюють між поняттями, що вивчають
Оцінювання з використанням комп'ютера	Систематичне використання комп'ютерних програм, які пов'язані з програмою навчання
Інсценізації	Завдання з інсценування або рольові ігри, під час виконання яких учні демонструють зв'язки, які

	вони утворюють між поняттями, що вивчають
Щоденники навчання	Записи про навчання, які ведуть учні
Проекти та дослідження	Можливість для учнів продемонструвати результати свого навчання з допомогою дослідження та написання звіту
<i>Інтерпретація інформації</i>	
Шкала розвитку	Схеми, які описують навчання учнів і визначають обсяг навчання, наступні кроки, а також фіксують успіхи та досягнення
Аркуші перевірки	Список критеріїв, які слід розглянути для розуміння навчання учня
Рубрики	Опис критеріїв з описаною та визначеною градацією навчання
Щоденники опису	Думки та припущення про власне навчання і плани подальших дій, записані учнем
Самооцінка	Процес, під час якого учень розмірковує про своє навчання та використовує певні критерії для визначення рівня власного навчання
Оцінка однолітків	Процес, під час якого учень розмірковує про своє навчання та використовує певні критерії для визначення рівня навчання своїх однолітків
<i>Ведення записів</i>	
Історичні записи	Цілеспрямовані описові записи спостережень за процесом навчання учнів (з плином часу)
Короткий опис учня	Інформація про якість робіт учнів порівняно з результатами навчальної програми, чи індивідуальний навчальний план

	учня
Відео- та аудіо записи, фотографії	Візуальні або звукові записи, які дають підтвердження навчання учня
Портфоліо	Систематичне накопичення робіт, яке демонструє досягнення, зростання та думки про навчання
<i>Комунікації</i>	
Демонстрації, презентації	Офіційні презентації учнів, які демонструють їх навчання батькам, оцінювачам та всім іншим
Конференції за участю батьків, учнів, учителів	Можливості для батьків, учителів та школярів переглянути та обговорити навчання учня і подальші кроки
Записи досягнень	Детальні записи досягнень учнів порівняно із запланованими у навчальній програмі
Картки записів	Періодичні символічні презентації та короткі огляди навчання учнів для батьків
Записки батькам щодо навчання та оцінювання	Постійні огляди для батьків, в яких описуються результати вивчення програми, діяльність учня та зразки навчання

Оцінювання з метою планування навчального процесу надає педагогу інформацію про знання та вміння учнів і слугує основою для визначення послідовності подальшої роботи. Коли вчителі зосереджені на оцінюванні для навчання, вони постійно проводять порівняння між завданнями навчальної програми та індивідуального навчального плану окремого учня, а також визначають методи викладання. Таким чином кожен учень може отримати необхідні матеріали, підтримку та настанови, які потрібні йому для подальшого зростання. За допомогою ретельного планування своїх дій щодо допомоги кожному учневі, вчителі надають швидку допомогу і підтримку для наступного етапу навчання, скеровують та прискорюють увесь процес.

Практика одного вчителя.

Оцінювання для планування.

Пані Катерина, досвідчена вчителька молодших класів, міркувала про успішність навчання читання своїх учнів одразу ж після закінчення чверті. Вона зосередила процес навчання на пошуку смислової інформації в текстах, і тому її учні були заглиблені у читання різноманітної літератури, що підбиралася для розвитку розумових здібностей учнів перед, під час і після читання та слухання. Аналізуючи перші результати, отримані під час оцінювання, вчителька відмітила, що учні різняться своїми способами навчання, та мають різні навчальні досягнення. Наприклад, одні учні помічали різноманітні авторські техніки написання тексту, іншим потрібно було більше зосередження в процесі читання щоб досягти розуміння тексту та визначити техніку письма, а іншим подобалися тексти та кшталт казок. Враховуючи це і ставлячи за мету зосередитись на процесі розвитку навичок письмового висловлювання думок учнів, пані Катерина вирішила застосувала диференційоване викладання через оцінювання для навчання, щоб задовольнити потреби всіх учнів свого класу, та зокрема учнів які мали проблеми з письмовими роботами.

Чому я проводжу оцінювання? Бо хочу визначити шляхи диференційованого викладання для допомоги кожному учневі прогресувати у письмових роботах та пов'язати це із читанням.

Пані Катерина зацікавилася як її учні висловлювали свої думки у письмовій формі та як вони встановлювали зв'язки між ідеями визнаних авторів і своїм письмовими ідеями. Оцінивши процеси мислення і написання учнів, вона встановила, які специфічні стратегії викладання найкращим чином сприятимуть навчанню кожного учня.

Що я оцінюю? Я оцінюю здатність моїх учнів висловлювати власні думки письмово і давати оцінку своєму тексту.

Для зосередження свого викладання та оцінювання для навчання пані Катерина запланувала наступні навчальні результати.

Учні будуть уміти:

- створювати власні оригінальні тексти (щоб передавати і демонструвати розуміння);
- генерувати ідеї (визначати тему усних, письмових і візуальних текстів із застосуванням різноманітних стратегій);
- оцінювати свою роботу (різними способами ділитися з однолітками своїми історіями, надавати підтримку та зворотний зв'язок однокласникам з використанням завчасно встановлених критеріїв, обговорюючи свої роботи);
- цінувати різноманітність (порівнювати думки людей в усних, письмових та інших текстах з особистим досвідом).

Який метод оцінювання я маю застосувати? Я використовуватиму тривале цілеспрямоване спостереження під час процесу навчання та у процесі роботи, коли учні ділитимуться своїми думками, демонструючи письмово свої вміння і хід думок.

Окресливши мету – навчити учнів утворювати зв'язки між читанням і письмом, – пані Катерина зосередилась на вивченні жанру казок та процесі написання творів. За допомогою спостереження та опитування вона зібрала інформацію про навчання учнів. Метою опитування і спостереження стали зазначені у програмі навчання результати.

Пані Катерина використала формат практичних занять з письма, щоб мати змогу збалансувати навчання всього класу, груп та окремих учнів, організувати роботу, надавши їм можливість працювати у групах, парах та індивідуально. Під час роботи з усім класом вона проводила читання вголос та застосовувала метод «мозкового штурму», щоб продемонструвати стратегії, які використовували автори під час написання казок, моделювала процес написання та пропонувала учням поділитися результатами своєї письмової роботи і здійснити самооцінювання.

Під час такої роботи з усім класом пані Катерина створила динамічні гнучкі групки, в яких учні могли працювати у різному темпі, навчаючись самостійності. Вчителька з'ясувала, яким учням потрібні настанови під час навчання письма, до якої групи яких учнів краще залучити, і які учні з якою швидкістю опанують письмо і навчатися письмово висловлювати свої думки. Були створені такі групи

навчання: драматична група з ляльками-маріонетками та група візуального мистецтва. У цих об'єднаннях проходили обговорення, під час яких письменники-початківці обмінювалися своїми ідеями, а більш досвідчені «письменники» могли відпрацювати свої вміння, використовуючи уяву, описи і діалоги.

Як забезпечити якість цього оцінювання?

Я можу зосередити своє спостереження на вже встановлених результатах та критеріях.

Я можу тривалий час спостерігати за своїми учнями в різноманітних ситуаціях і під час виконання завдань, допомагати добирати матеріали для портфоліо. Я веду детальні, корисні та різноманітні записи, які продемонструють кожному учневі, батькам та іншим педагогам, фахівцям процес навчання учня.

Пані Катерина знала, що для отримання необхідного результату навчання учнів, їй потрібно встановити чіткі критерії якісної роботи. Тому після закінчення кожного практичного заняття вона працювала з усім класом над формулюванням, переглядом та новим визначенням ряду критеріїв. Коли учні ставали більш досвідченими в написанні оповідань та казок, їхні міркування про критерії та перегляд написаного ставали цілеспрямованішими. Даючи відповідь на запитання, якою має бути якісна казка, вони вирішили, що вона має містити три елементи: 1) у ній мають бути бажання, магичні об'єкти або чари; 2) має бути проблема, яку слід вирішити; 3) вона має бути пов'язана із життям.

Як я можу використати інформацію, отриману внаслідок цього оцінювання?

Я можу надати описовий звіт учням і батькам про досягнення учня в писемності. Я можу давати учням настанови для поступового встановлення нових, більш ускладнених цілей. Я визначу практики диференційованого викладання, які застосую.

Внаслідок спостережень, обговорень з учнями, аналізу продуктів навчальної діяльності учнів у пані Катерина з'явилася можливість визначити зони особливих потреб учнів, на яких вона потім зосередилася під час навчання всього класу, груп, пар учнів та окремих школярів, щоб забезпечити

досягнення позитивного результату всіма учнями. Вчителька помітила, що письменники-початківці були успішними, коли створювали свої казки за допомогою візуальних вистав і драматичних постановок. Пані Катерина відзначила успіхи цих учнів у мистецтві та театралізованих драмах, аби зміцнити їхню впевненість та поступово розвивати навички письма, коли вона змодельювала казку та порадила їм описати її групою. Друга група учнів для зацікавлення читачів часто застосовувала у своїй казці описи. Вчителька використала це і провела міні-урок, на якому учні вчилися використовувати літературні засоби для створення портретів-описів. Третя група працювала над використанням діалогу в казках, тому вчителька теж провела міні-урок про розділові знаки в прямій мові.

Після закінчення теми пані Катерина та її вихованці висловили свої думки про критерії якісної роботи та оцінили свої доробки, додали їх до портфолію. Діти зазначили, що завдяки наполегливій роботі вони можуть тепер ставити перед собою більш складні цілі. Вчителька та учні використали зібрану нею інформацію для того, щоб поділитися нею з батьками та спланувати подальше навчання.

Оцінювання для подальшого викладання: виважені кроки.

Оскільки результати оцінювання мають значною мірою впливають на учнів, учителі несуть відповідальність за точну та неупереджену інтерпретацію результатів їхнього навчання на основі підтверджень, отриманих під час виконання різноманітних завдань та спостережень. Ефективне оцінювання потребує:

- логічного пояснення проведення певного типу оцінювання у певний момент часу;
- чітких описів спланованого навчання;
- планування процесів, які дають змогу учням продемонструвати свої знання і вміння;
- низку різноманітних способів оцінювання одних і тих самих результатів;
- загальнодоступні та змістовні контрольні точки для оцінювання тих самих результатів;

- прозорі підходи до інтерпретації;
- описи процесу оцінювання.

Диференціація процесу оцінювання.

Диференціація відбувається також і в момент проведення оцінювання. Процес оцінювання потребує здійснення необхідних адаптації для того, щоб учні продемонстрували саме ті навички, які оцінюються. Вчитель може з'ясувати рівень знань учнів різними способами. Окремі вимоги навчальної програми, як, наприклад, розуміння поняття «конфлікту» в соціальних науках, учень може продемонструвати візуально, усно, письмово або інсценізувати. Якщо програмою не вимагається виконання певного завдання письмово, то під час такого оцінювання учні з труднощами письма матимуть однакові шанси з іншими своїми однолітками.

Хоча оцінювання не завжди потребує диференціювання навчання чи ресурсів, воно значно впливає на подальший розвиток учнів і відповідно, на природу й диференціацію подальшого викладання через зміст, процес та продукт. Тому результати оцінювання мають бути достатньо точними та детальними, щоб на їх основі вибудовувати доцільні поради.

Планування процесу оцінювання для подальшого диференційованого викладання

Навіщо оцінювати?

- Щоб надати вчителям змогу визначити наступні кроки покращення навчання учнів;
- щоб розробити індивідуальний навчальний план та поінформувати батьків про досягнення учня відповідно до поставлених цілей.

Що оцінювати?

- Успішність і навчальні потреби кожного учня стосовно окреслених у навчальній програмі цілей;
- в якому обсязі учні можуть застосовувати ключові поняття, вміння та навички, пов'язані зі

Якими методами?	встановленими результатами.
Забезпечення якості	<ul style="list-style-type: none">• Низка методів для різних ситуацій, що демонструють знання і вміння учнів;• низка методів, які оцінюють і результат, і процес у різний спосіб.
Використання інформації	<ul style="list-style-type: none">• Точність і постійність спостережень та інтерпретації навчання учнів;• чіткі й детальні очікування від навчання;• точні й детальні записи для описового зворотного зв'язку кожному учневі.• Диференціювати викладання, постійно перевіряючи, як результати учня відповідають цілям навчальної програми.

2.2. ТЕХНОЛОГІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ – АДАПТАЦІЇ ТА МОДИФІКАЦІЇ ЗМІСТУ, ПРОЦЕСУ, ПРОДУКТУ, СЕРЕДОВИЩА

Про диференційоване викладання можна говорити як про підхід, який демонструє: прийняття вчителем різноманітності учнівського колективу (різні рівні базових і поточних знань учнів, їх підготовленість, навчальні інтереси); навички педагога щодо організації процесу навчання учнів з різними навчальними можливостями в умовах одного класу; прагнення вчителя просувати учнів на більш високий рівень, забезпечуючи їм особистий успіх та надаючи необхідну підтримку.

Диференційоване викладання будується на кількох ключових елементах (рис. 1).

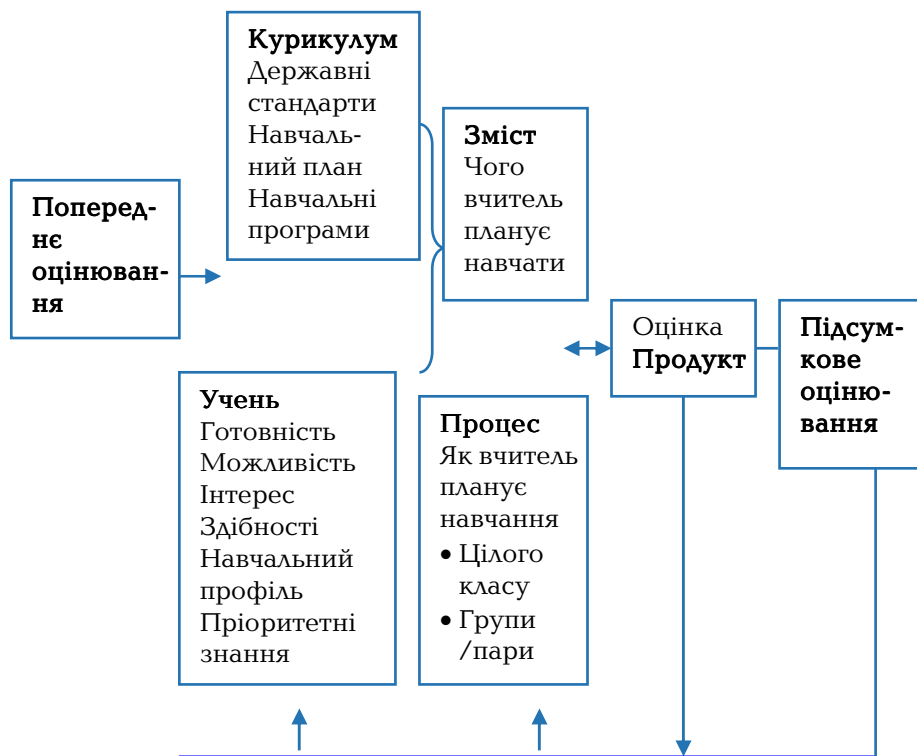


Рисунок 1. Цикл навчання та фактори, які необхідно враховувати при диференційованому викладанні.

Зміст, процес, продукт (кінцевий результат), навчальне середовище: способи диференціації.

Диференційоване викладання це «відповідь» учителя на потреби учнів (готовність до навчання, навчальні інтереси, особливі навчальні потреби тощо), яка відбувається на рівні *змісту, процесу та продукту (кінцевих результатів)*.

Плануючи диференційоване викладання, слід брати до уваги:

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

Диференціація змісту.

Для учнів, які різняться своїми особливими навчальними потребами, ключовим у процесі навчання є спосіб диференціації, який найчастіше полягає в отриманні доступу до навчального матеріалу через його зміст. Доступність змістового наповнення навчальної діяльності вважається ключовим елементом диференціації. Диференціація на рівні змісту поєднує цілі, завдання та очікувані (навчальні, розвивальні, соціальні) результати, яких планується досягти. Саме баланс між цілями та завданнями визначає рівень диференціації змісту.

- *Для підтримки змісту навчання використовується видозміна певних елементів і матеріалів.* Йдеться про дії, поняття, узагальнення, принципи, установки і навички. Зміни, які можна спостерігати в диференційованому класі, найчастіше виявляються в тому, яким чином учні отримують доступ до навчання. Доступ до змісту розглядається в якості головної вимоги.

- *Завдання та задачі пов'язуються з цілями навчання.* Автори диференційованого викладання вважають

надзвичайно важливим пов'язувати цілі і завдання навчання. Завдання часто формулюються як послідовність етапів наростаючої складності, внаслідок чого виникає континуум завдань з формування навичок. Меню, що визначається задачами, полегшує кожний наступний етапу навчання для учнів, які мають різний рівень.

• *Навчання спрямоване на оволодіння поняттями та орієнтоване на дотримання відповідних принципів.* Навчальні поняття повинні мати широке призначення, а не бути сфокусованими на дрібних деталях або безмежних фактах. Вчителі мають концентрувати увагу на поняттях, принципах і навичках, якими повинні оволодіти учні. Зміст навчання має містити одні і ті ж самі поняття для всіх учнів, проте міру їх складності необхідно варіювати відповідно до можливостей різних учнів.

Диференціація процесу.

• *Послідовно використовується гнучка система поділу на групи.* Дуже важливо застосовувати гнучкі методи формування груп. У міру опанування знань чи нового матеріалу, учні мають взаємодіяти один з одним і спільно працювати. Вчителі можуть проводити попереднє обговорення головних ідей змісту з усім класом, після чого слідує робота в малих групах чи парах. При виконанні окреслених завдань групи учнів можуть самі спрямовувати свою роботу або ж це може робити вчитель. Порядок створення груп не має бути усталеним. Як один з базових елементів диференційованого викладання, формування груп і перегрупування має бути динамічним процесом і змінюватися залежно від змісту, проекту і результатів періодичного оцінювання.

Управління класом йде на користь учням та вчителеві. Для ефективної роботи у класі з використанням диференційованого викладання вчителі мають ретельно підходити до організації і вибору методів навчання.

Диференціація продукту (результату навчальної діяльності).

- *Важливою вимогою є початкове і поточне оцінювання готовності і успіхів учнів.* Ґрунтовне попереднє оцінювання веде до функціональної та успішної диференціації. Попереднє і поточне оцінювання надає вчителям інформацію, на основі якої вони можуть успішно застосовувати певний набір навчальних стратегій і механізмів підтримки, враховуючи різноманітні потреби, інтереси і здібності, які виявлено в учнів. Оцінювання може бути формальним і неформальним, включаючи інтерв'ю, опитування, оцінювання результатів навчальної діяльності, а також більш формальні процедури оцінки.

- *Учні є активними та відповідальними дослідниками.* Вчителям слід пам'ятати, що кожне завдання, яке пропонується учнями, має бути цікавим, захоплюючим і доступним для усвідомлення, засвоєння і вироблення навичок. Водночас, дитина має відчувати, що перед нею стоїть певний виклик.

Зміна очікувань і вимог до відповідей учнів. Завдання, які розв'язують учні, можуть бути диференційованими, аби школярі з різними можливостями могли продемонструвати чи проявити свої знання і розуміння по-різному. Добре структурований продукт (завдання, вправа тощо) дає змогу використовувати різноманітні форми виконання та альтернативні процедури перевірки, а також передбачає різні ступені складності, типи оцінки та виставлення балів.

Акомодації та модифікації у диференційованому викладанні.

Важливою складовою визначення практики викладання є знання педагога щодо застосування акомодацій та модифікацій для учнів з труднощами у навчанні.

Учні, яких учитель, виділяє в окрему групу (на етапі аналізу індивідуальних особливостей), визначаючи їх як таких, котрі мають певні труднощі у засвоєнні змісту навчальної програми, потребують додаткових акомодацій та модифікацій. При цьому важливо з'ясувати, чи спроможний учень засвоювати поняття навчальної програми та/або його

труднощі пов'язані з іншими аспектами навчальної діяльності (наприклад, він погано читає або пише). Часто акомодатції є необхідною передумовою успішного навчання дітей з особливими потребами.

До модифікацій належать: зміна тривалості періоду навчання, зміна навчального середовища, ресурсів, матеріалів, форми представлення завдань чи оцінювання з урахуванням особливих потреб учнів.

Наведемо кілька прикладів.

На рівні матеріалів та ресурсів:

- Використання паралельних ресурсів іншого рівня складності.
- Використання друкованих та інших матеріалів, наприклад: фільмів, відео- та аудіозаписів, сценок-замальовок.
- Використання ресурсів, створених учителем та учнями.
- Використання ресурсів громади.
- 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.
- Використання адаптаційних пристроїв, наприклад: тримач для крейди, адаптовані ножиці, олівці збільшеного розміру, маркери, ручки з можливістю стирання написаного, кутовий дірокол, функція перевірки орфографії в текстовому редакторі комп'ютерної програми.
- Використання вказівників рядків на аркуші паперу, окремих клітинок в зошиті, міліметрівки або паперу з рельєфними рядками.
- Підготовка карток з «віконечками», щоб демонструвати тільки одне слово або один рядок.
- Відведення більшого простору на аркуші для написання відповіді; позначення пояснень та ключових слів маркером або іншим кольором; зменшення обсягу інформації на одній сторінці.

- 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 весь матеріал.
- Забезпечення кабінки для занять, аби зменшити вплив відволікаючих чинників.
- Впровадження системи допомоги за принципом «рівний – рівному», коли інший учень допомагає товаришеві організувати своє робоче місце та підготувати потрібні матеріали до уроку.
- Ведення конспекту під копірку, щоб уникнути переписування.

На рівні форм і методів викладання:

- Залучення ровесників для надання допомоги, волонтерів; проведення уроку двома або більше вчителями.
- Надання інформації та завдань на роздаткових матеріалах, щоб менше часу витратити на переписування.
- Надання (за потреби) матеріалу в меншому обсязі, який дитина може опрацювати; зменшення кількості математичних прикладів/задач на одній сторінці; скорочення завдань; попереднє використання графічних організаторів, які допоможуть скеровувати увагу учня під час читання.
- Використання сигнальних жестів.
- Повторення завдань, пояснень і представлення їх у різній формі: усній, письмовій або в аудіо-записі.
- Прохання до учнів повторити пояснення / завдання.
- Розташування неподалік від учня.
- Виділення маркером ключових думок у тексті підручника.
- Використання картинок і конкретних матеріалів.
- Надання учневі можливість виконати подібну діяльність під керівництвом учителя перед початком заняття.

На рівні завдань та оцінки:

- Надання учневі можливості виконати завдання в довільному форматі (за власним вибором). Наприклад, учні можуть представити звіт по-різному: підготувати радіопередачу, скласти лист-характеристику, написати листа авторові, запропонувати свій варіант завершення оповідання,

представити критичний відгук, створити модель, кросворд, діафільм, коротку сценку, візуальну часову шкалу.

- Дати учням додатковий час для підготовки письмових завдань.
- Дати змогу відповідати усно на запитання екзамену.
- Дозволити відповідати на меншу кількість запитань.
- Дозволити залучати іншу особу-писця.
- Давати контрольні для виконання вдома.
- Доручити іншому учневі або помічникові робити потрібні записи замість дитини.

Планування акомодаций і модифікації допомагає вчителеві заздалегідь визначити, якими матеріалами будуть користуватися учні, як краще побудувати урок (на основі індивідуальної, групової чи фронтальної роботи), в якому вигляді учні мають відповідати на запитання (виконувати завдання); підібрати типи вправ і види діяльності, продумати варіанти їх виконання, очікувані результати тощо. Важливо пам'ятати, що впроваджуючи акомодации та модифікації, вчитель створює умови для залучення дітей до роботи над темою уроку і допомагає їм працювати над завданнями. Коли виникає потреба в акомодациях та модифікациях для учнів з особливими потребами, вчителеві слід не просто визначити доцільні типи акомодаций для окремих дітей, а й розумно розподілити свій час та сили.

Варіювання вимог щодо виконання учнями завдань.

Практика одного вчителя:

якісний текст та різнорівневі завдання.

Розглянемо практику диференційованого викладання на прикладі уроків читання.

Клас в якому відбуваються уроки, схожий на читацький куточок. За період своєї педагогічної практики пані Марія збрала понад 300 книжок. Під її керівництвом діти кожного тижня складають до своєї читацької скриньки по 3-4 книжки. У кожного учня в класі є свої улюблені твори різних літературних жанрів. Навчальний процес пані Марія будує навколо якісної дитячої літератури.

Наведемо приклад одного уроку, під час якого діти мали опрацювати новий текст. Спочатку діти читали текст

самостійно мовчки, а потім вголос. Після читання, дітям були поставлені запитання для перевірки загального розуміння окремих деталей тексту. По завершенні фронтальної частини роботи, діти розподілились у п'ять невеликих групи і вчителька запропонувала їм низку завдань. Деякі з них були диференційованими за рівнем складності та за іншими критеріями. Наприклад, перша група переглядала ілюстрації до тексту, а потім описувала свої почуття письмово або передавала через малюнки. Друга група учнів обговорювала прочитане та узгоджувала спільну відповідь на запитання, подані на окремому аркуші. Третя група, яка складалась з трьох учнів, потребувала більш конкретної діяльності. Вчителька надала їм спрощений текст того самого оповідання та разом з ними читала, ставила запитання, спонукаючи дітей давати розширені відповіді або знаходити їх у тексті, після чого учні працювали самостійно за індивідуальними картками. Четверта група працювала над завданням: змінити одну подію в оповіданні таким чином, щоб це вплинуло на його розв'язку. П'ята група учнів мала придумати й продемонструвати серію «живих картин» для ілюстрації різних епізодів з тесту.

Таким чином, внаслідок використання набору завдань, що передбачали створення кожним учнем певного навчального продукту різної складності й безпосередньо стосувалося щойно прочитаного літературного твору (однієї чи двох базових ідей), діти були активно залучені до роботи на уроці. Учні починали й закінчували працювати неодноразово. Тому, щоб допомогти їм вдосконалювати свої навички та звикнути до такої нерівномірності, пані Марія давала дітям завдання зі створення різного для кожного продукту навчальної діяльності. А щоб діти краще розуміли, що від них вимагається в завданні, та могли ефективніше його підготувати, вчителька спочатку працювала з учнями, які, за її словами, «довго розкачувалися й не поспішали братися за роботу». Отже, як спосіб стимулювати їх, вона записувала першу думку з відповіді або повторювала за учнем перші кілька прочитаних речень. Вона також була поряд, готова прийти на допомогу, коли діти працювали над своїми завданнями та створювали відповідний продукт навчальної

діяльності; слухала, як вони читають уголос, щоб контролювати рівень розуміння. Пані Марія також заохочувала їх перечитувати речення і фрази, мотивувала переглядати свої прогнози під час читання та спонукала звертати увагу на графічні характеристики нових слів, щоб зрозуміти їх значення.

Такі диференційовані завдання допомагають зосередити увагу учнів на засвоєнні одних і тих самих базових ідей або вмінь, але на різних рівнях складності чи абстрактності. Залучаючи дітей до роботи над одними й тими самими завданнями, а також даючи їм змогу виконувати їх на різному рівні складності, учитель тим самим створює мотивацію й належну ситуацію для кожної дитини.

Її учні також звикли працювати із додатковими завданнями: цікавими текстами, творами, готувати самостійно та демонструвати сценки, групові роботи.

У таблиці «Приклади завдань» наведено кілька завдань з практики пані Марії та методик організації навчальної діяльності на різних рівнях складності, щоб допомогти слабким учням. З часом такі завдання ставали для них звичними.

Таблиця

Приклади завдань

Завдання	Опис	Коригування рівня складності
Перестановка персонажів	Учні обирають по одному персонажу з двох книжок і міняють їх місцями. На клейких листочках для нотаток вони записують дві-чотири зміни, які б сталися внаслідок заміни персонажа. Потім діти обмінюються своїми думками з	Учні разом з учителем заповнюють таблицю, позначаючи в ній спільні й відмінні риси обох героїв. Далі разом обговорюють, як заміна одного героя іншим вплине на події та розв'язку оповідання.

	партнером.	
Написання нового твору з частини прочитаного	В оповіданні учні обирають цікаву частину, яка має стати серединою нового твору. До цього уривку діти придумують новий початок і розв'язку, додають дві цікаві деталі й дві нові події.	Учні працюють у парах. Вони разом обирають певну частину літературного твору, який обоє прочитали. Після цього занотовують кілька ідей та на їх основі складають нове оповідання.
Приховані факти	Під час колективного читання пізнавальної книжки вчитель закриває кілька ключових слів, які згодом вивчатимуться в класі. Діти мають відгадати значення слова з контексту. Далі вони мають записати на картках «факти й тільки факти» про це ключове слово. Інформацію для виконання цього завдання учні шукають в інших книжках, що є в класі (підготовлені вчителем), та розповідають про	Вчитель дає учням кілька конкретних запитань, які слугують орієнтиром у їхній пошуковій діяльності (наприклад, ключове слово – «павук»: Який він має вигляд? Чим він харчується? Які види ви знаєте?).

	результати своєї пошукової діяльності всьому класу.	
Відгук на твір	Після ознайомлення з новим твором пізнавального характеру кожен учень отримує ксерокопію однієї його сторінки з великими полями. За допомогою опорних фраз діти пишуть поради для автора про те, що потрібно було б включити до змісту книжки, аби вона була кращою. Кінцевим продуктом такої діяльності є колективне написання листа видавцю із пропозиціями стосовно вдосконалення книжки.	Учні також отримують аркуш з опорними запитаннями для написання відгуку на книжку (під час заняття з асистентом учителя).

Узагальнюючи досвід диференційованого викладання пані Марії, зауважимо, що в основу диференціації на її уроках читання покладалася робота з дитячою книжкою, використання відповідних завдань та підготовка кожним учнем власного продукту навчальної діяльності. Учні мали змогу обирати, як працювати з тестом і виражати своє

ставлення стосовно прочитаного. Пані Марія застосовувала різнорівневі завдання та низку методик для роботи з дітьми, які погано читають, щоб спонукати їх якомога більше працювати з текстом. Вчителька спеціально планувала заняття таким чином, щоб якомога частіше активно працювати з дітьми, пояснювати, заохочувати до навчальної діяльності, контролювати її процес та результат. Відповідно до кращої практики формування навичок читання у слабких учнів, вчителька надавала дітям необхідну допомогу за методом «підтримуючої дії» та контролювала рівень розуміння, щоб вони поступово опановували прийоми ефективної роботи та навчалися висловлювати свою думку на твори різного характеру.

Приклад практики одного вчителя допомагає нам перейти до сприйняття процесу диференційованого викладання як підходу, який демонструє:

- прийняття вчителем різноманітності учнівського колективу, з огляду на різні рівні базових та поточних знань учнів, їхньої підготовленості, розуміння та навчальних інтересів;
- навички вчителя щодо організації процесу навчання учнів із різними навчальними можливостями в умовах одного класу;
- прагнення вчителя просувати учнів на більш високий рівень, забезпечуючи при цьому йому особистий успіх, надаючи необхідну підтримку у відповідь на потребу в ній.

2.3. ПЛАНУВАННЯ УРОКІВ: АНАЛІЗ КУРИКУЛУМУ ТА МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ

Диференційоване викладання і принципи універсального дизайну.

Диференційоване викладання є універсальною практикою, що пропонує вчителям засоби навчання широкого учнівського контингенту задля здійснення позитивного впливу на навчальну діяльність в умовах сучасного класу. Фахівці в галузі диференційованого викладання проводять аналогію між універсальністю цієї технології, універсальною моделлю навчання та універсальним дизайном, пропонуючи поєднати найкращі досягнення для надання підтримки учням, які різняться своїми навчальними потребами.

Універсальна модель навчання (УМН) – це теоретична основа, покликана спрямовувати роботу зі створення навчальних програм, які були б гнучкими і враховували потреби всіх учнів. До розробки концепції УМН фахівців спонукав рух за універсальне проектування в архітектурі. Згідно з його принципами, проектування споруд має враховувати потреби людей з інвалідністю і задовольняти їх повною мірою. Універсально спроектовані споруди дійсно виявляються більш доступними для людей з інвалідністю, однак, крім цього, вони пропонують непередбачувані переваги для всіх користувачів. Зрізані бордюри, наприклад, виконують свою первинну функцію полегшення пересування людям в інвалідних візках, але при цьому вони виявляються корисними також і людям, які гуляють з дитячим візком, маленьким дітям, і навіть звичайним пішоходам. Таким чином, проектування з урахуванням потреб людей з порушеннями розширило можливості використання будівлі для всіх.

Аналогічно, УМН передбачає розроблення навчальних програм з урахуванням потреб всіх учнів, із використанням відповідних методів, матеріалів та оцінювання. Навчальна програма, розроблена на основі УМН, спланована таким чином, щоб бути гнучкою, збагаченою різноманітними засобами, що дають змогу використовувати альтернативні варіанти (де це доречно чи необхідно). Вона передбачає диференціацію, зводячи до мінімуму кількість бар'єрів для

учня і забезпечуючи, через адаптацію, максимальний доступ до інформації, повноцінну участь у навчальному процесі, даючи змогу рухатися вперед в усіх найважливіших аспектах.

Система підходів, передбачена УМН, забезпечує розробку адаптованих навчальних програм, враховуючи три принципи, які відповідають трьом фундаментально важливим компонентам навчання, а також співвідносяться і з трьома центрами в мозку, що уможливають навчання: розпізнавальний, стратегічний та емоційний. Загалом, ідея полягає в раціональному доборі цілей, методів, механізмів оцінювання та матеріалів для навчання таким чином, щоб звести до мінімуму існуючі бар'єри та забезпечити максимальну гнучкість навчального процесу.

Принципи універсальності та диференціація змісту, процесу, продукту та середовища.

Диференційоване викладання можна розглядати як практику роботи в класі, що відповідає трьом принципам універсальної моделі навчання. Розглянемо відповідність між диференційованим викладанням і УМН, використавши для ілюстрації три ефективні методи розвитку різних навчальних навичок.

Розпізнавальне викладання. Одне з головних положень УМН – можливість використання численних гнучких методів викладання. Кожен з трьох ключових елементів диференційованого викладання – *зміст, процес, продукт* – є також ключовим в реалізації методів навчання на основі УМН. Окремі рекомендації можуть допомагати вчителям забезпечувати гнучку підтримку найважливіших елементів і сприяти досягненню успіху кожним учнем.

Рекомендації щодо *змісту*.

- Перше – *надавати безліч прикладів* з метою підтримки навчального змісту. Залишаючи незмінним загальний зміст, вчитель може змінити складність матеріалу, звертаючи увагу на більш дрібні або глобальні, більш прості або більш складні елементи (факти, події, поняття тощо). Для учнів з фізичними або когнітивними порушеннями таке різноманіття прикладів може виявитися конче важливим для розуміння матеріалу, який викладається. Ці ж множинні

приклади можуть бути корисними й іншим учням. За таких умов вони отримують різноаспектне, різнопланове бачення, яке за звичайних умов вони могли б і не отримати. Таким чином, спектр прикладів може допомогти кожному учневі пізнати основоположні елементи на основі індивідуального розпізнавання та вибудовування в певну модель.

- Друге – *забезпечувати множинні носії інформації та формати* (де представлені різноманітні приклади змісту). Широкий вибір засобів подання / презентації навчального змісту існує в цифровому форматі, що дає вчителям змогу здійснювати маніпуляції з розміром, контрастними кольорами та іншими характеристиками для створення прикладів на численних носіях інформації і в різних форматах. Їх можна зберігати для подальшого використання і забезпечення гнучкого доступу до них різних учнів, залежно від їхніх потреб і вподобань.

- Третє – *виокремлювати найважливіші ознаки* для того, щоб елементи змісту уможливіювали оволодіння поняттями. Не варто зосереджувати увагу учнів на занадто розлогих фактах або спокусливих деталях. Натомість слід зосереджуватись на роботі із загальними поняттями. В такий спосіб вчителі виділяють найважливіші компоненти.

- Четверте – *підтримувати фонові знання*. В цьому зв'язку корисним виявляється етап попереднього оцінювання. Оцінюючи учнів, вчителі можуть більш ефективно підтримувати базові знання дітей, роблячи це поетапно.

Стратегічне викладання. Кожен з нас віднаходить для себе методи навчання, які найбільш нам прийнятні. Саме тому процес навчання потребує варіативності та гнучкості, стратегій, які б задовольняли всіх та окремих учнів. Забезпечення гнучкості є найважливішою вимогою для вчителів, які хочуть допомогти учням задовольнити їхні різноманітні навчальні потреби.

Диференційоване викладання передбачає застосування *гнучких підходів*. В ситуації, коли на початковому етапі навчання учні опановують нові знання або навички, для забезпечення їхнього успіху та подальшої самостійності необхідно використовувати *практичну діяльність з відповідною підтримкою*. Практична діяльність з відповідною

підтримкою дає учневі змогу розподілити складну навичку на можливі для виконання та оволодіння компоненти і повною мірою опанувати їх. Диференційоване викладання сприяє успішній реалізації цього методу навчання, спонукаючи учнів бути активними та відповідальними. А від вчителів вимагає поваги до індивідуальних відмінностей, таким чином забезпечуючи учням підтримку (на різних рівнях) у процесі їх переходу від початкового навчання до практичного закріплення опанованих навичок.

Для того, щоб успішно демонструвати опановані знання, учням необхідні *гнучкі можливості для демонстрації навичок*. Диференційоване викладання безпосередньо підтримує цей метод навчання (на основі УМН), спонукаючи вчителів варіювати вимоги та очікування щодо засвоєння та демонстрації знань, враховувати міру складності та засоби оцінювання або виставлення бальних оцінок.

Емоційне викладання. У диференційованого викладання та навчальних методів на основі УМН є ще одна точка дотику: обов'язкове залучення учнів до виконання навчальних завдань. Підтримка емоційного навчання за рахунок гнучкого викладання є третім принципом УМН і завданням, у виконанні якого диференційоване викладання надзвичайно ефективне. В теорії диференційованого викладання підкреслюється важливість ефективного управління класом та ефективної організації навчального процесу. Залучення є найважливішим компонентом ефективного управління класом, організації навчального процесу та викладання. Тому вчителям слід надавати учням можливість вибирати навчальний інструментарій, змінювати складність матеріалу, забезпечувати їм різні рівні підтримки, щоб привертати і підтримувати увагу школярів упродовж навчального процесу. Така практика має дуже багато спільного з методами викладання на основі УМН для забезпечення емоційного навчання: *пропонувати зміст та інструменти на вибір, змінювані рівні складності, забезпечувати можливість вибору навчального контексту*. Тобто у процесі диференційованого викладання забезпечуються різні рівні ступінчастої підтримки, в учнів є доступ до різних навчальних контекстів, а також можливість вибору свого навчальної середовища.

Диференційоване викладання набуло значного визнання, незважаючи на те, що воно все ще розвивається в теоретичному та практичному аспектах. У комбінації з практикою та принципами УМН, диференціальне викладання здатне озброїти вчителів теорією і практикою розв'язання освітніх завдань різної складності для широкого кола учнів у сучасних навчальних закладах. Незважаючи на те, що педагогам доводиться постійно вирішувати складні питання, пов'язані з особливостями учнів, ресурсами, що безперервно змінюються, і реформами, які повсякчас впроваджуються, практика має розвиватися на основі результатів актуальних досліджень. Разом з ними розширюються потенційні зиски від використання диференційованого викладання та УМН в освітній практиці.

Розмірковуючи про диференційоване викладання, доцільно проаналізувати відповіді на три запитання:

Що диференціює вчитель?

Яким чином він диференціює?

Чому він диференціює?

«Диференціювання: Що?» стосується елементів навчання, які вчитель змінює відповідно до потреб учнів. Йдеться про зміни вчителем:

- ✓ змісту (що та за допомогою яких матеріалів вчитимуть учні),
- ✓ процесу (діяльність, за якої учні розуміють ключові ідеї, використовуючи важливі навички),
- ✓ кінцевого результату/продукту (як учні демонструють те, що вони зрозуміли і навчилися робити внаслідок навчання),
- ✓ навчальної атмосфери (умови в класі, які визначають характер та очікування від навчання).

Один або більше з цих елементів можуть бути змінені для будь-яких цілей.

«Диференціювання: Як?» стосується особливостей учня, у відповідь на які застосовується диференційоване викладання. Йдеться про те, як вчитель урізноманітнює завдання, залежно від:

- ✓ готовності учня,

- ✓ його інтересів,
- ✓ особливостей навчання.

Знову ж таки, будь-яка навчальна практика може бути змінена, щоб задовольняти одну, кілька або всі ці особливості.

«Диференціювання: Чому?» стосується причин, які спонукають вчителя змінювати навчальні підходи. Вчителі вважають, що зміни необхідні з кількох причин. До трьох основних з них можна віднести:

- ✓ доступність навчання,
- ✓ мотивування до навчання,
- ✓ успішність навчання.

Одна чи всі три причини застосування диференційного викладання можуть бути пов'язані з готовністю, інтересами учнів та особливостями їхнього навчання.

Ключові принципи застосування диференційного підходу

1. Вчитель чітко усвідомлює, що має значення у предметі, який він викладає.
2. Вчитель усвідомлює відмінності учнів, цінує їх та вибудовує на них навчальний процес.
3. Оцінювання та навчання не можна розділяти, вони взаємопов'язані та взаємозалежні.
4. Вчитель змінює зміст, процес та кінцевий результат/продукт відповідно до підготовленості учнів, їхніх інтересів та навчальних особливостей.
5. Всі учні беруть участь у навчальному процесі та у процесі роботи відчують повагу.
6. Учні та вчителі співпрацюють під час навчання.
7. Мета уроку із застосуванням диференційного підходу – максимальне зростання та індивідуальний успіх.
8. Гнучкість – ознака уроку із застосуванням диференційного підходу.

2.4. ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ УЧНІВ НА УРОЦІ ТА ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ В РОЗМАЇТОМУ УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

Роль учителя в організації навчального процесу.

Учителі, для яких диференційоване викладання стало звичним елементом повсякденної професійної діяльності, певно погодяться з тим, що їхня роль на уроці значно відрізняється від ролі педагога, схильного до більш традиційних методик. Практика диференційованого викладання спонукає вчителів поступово змінювати пріоритети у своїй роботі. Вони перестають вважати себе «хранителями знань», які в усталеному порядку передають їх іншим, і, натомість, вбачають своє призначення в тому, аби *організувати можливості для навчання*. Не забуваючи про важливість навчального матеріалу/змісту, ці вчителі не зосереджуються на «заучуванні відповідей на всі запитання», а, передусім, уважно вивчають своїх учнів. Потім вони створюють різноманітні умови для навчання, які, з одного боку, пробуджують інтерес дітей, а з другого – ведуть до усвідомлення та засвоєння теми. Отже, пріоритетним завданням вчителя стає побудова уроку, на якому всі учні класу можуть ефективно працювати й відкривати для себе нове.

Учителі, які практикують диференційоване викладання, виступають в ролі *коуча* або *наставника*. Вони передають учням певну частку відповідальності за власне навчання, яку діти здатні прийняти, й поступово допомагають її розширювати. З досвідом, такі педагоги вдосконалюють свою спроможність:

- (1) оцінювати рівень підготовленості учнів за допомогою різних засобів;
- (2) помічати й інтерпретувати індивідуальні особливості та, послуговуючись цими спостереженнями, визначати їхні інтереси й уподобання в навчанні;
- (3) створювати різноманітні умови для здобуття учнями нової інформації та ідей;

(4) організувати різні види діяльності, що дають змогу досліджувати ці ідеї та переводити їх у площину власних понять;

(5) забезпечувати учням різні способи вираження й розширення їхнього розуміння.

У навчальному процесі «повне охоплення змісту програми» відходить на другий план, і першочергового значення набуває інша мета – осмислення важливих ідей. Більшість із нас під час педагогічної підготовки не знайомили з таким поглядом на викладання, тож ми продовжуємо навчатися зараз. Напевно, нам не вдасться раптово трансформувати власне уявлення про себе у своїй професії, але ми можемо змінюватися з часом і з набуттям досвіду.

Краща практика – урахування індивідуальних особливостей учнів.

Диференційований підхід допомагає вчителю зрозуміти, що урок – це місце і час, в яких педагоги щораз намагаються втілювати передові уявлення про навчання й викладання. Ми маємо пам'ятати, що до категорії «передові/найкращі» можна віднести лише ті практики, які «працюють» на благо кожного окремого учня.

Наприклад, більшість учителів знає, що урок, який пробуджує інтерес в учнів, має багато переваг. Диференційоване викладання підтверджує цей принцип. Водночас, слід пам'ятати: те, що мотивує одного учня, може завести в глухий кут, набридати чи дратувати інших. У диференційованому підході не передбачається, що вчитель повсякчас має давати кожному те, чого від нього очікують. Але педагога має постійно створювати для учнів достатньо широкий діапазон шляхів навчання, щоб переважна їх кількість загалом опанувала нові знання й навички в оптимальний для себе спосіб.

Рон Брандт (1998) пропонує свою концепцію ефективного навчання (*англ.* powerful learning) і наводить низку її характеристик. Нижче, у табл. 3.1 висвітлено кілька принципів *кращого досвіду* з відповідними висновками, які ще

раз вказують на те, що в основі майстерності вчителя завжди лежить диференційований підхід. Проведені в ній паралелі між кращою практикою викладання і диференційованим викладанням дають змогу скласти ширше уявлення про роль педагога, який практикує цей підхід.

Таблиця 3.1.

Краща педагогічна практика та її зв'язок із диференційованим викладанням²

Кращий досвід за Брандтом (1998). Люди навчаються найефективніше, якщо:	Диференціація. Ми маємо враховувати індивідуальні особливості учнів, оскільки:
1. Те, що вони вивчають, є для них особисто значимим.	Враховуючи різні умови життя, виховання та інтереси учнів, не можна гарантувати, що один і той самий матеріал буде особисто значимим для кожного.
2. Те, що вони вивчають, створює для них ситуацію виклику, й вони приймають цей виклик.	Учні в класі потребують різного часу для засвоєння нових знань і навичок, тому темп навчання, текст або завдання, що мотивує одних, може здаватися надто складним, чи, навпаки, нудним для інших.
3. Те, що вони вивчають, відповідає їхньому рівневі розвитку.	У будь-який період часу одні учні мислять на більш конкретному рівні, а інші – на більш абстрактному; одні

² Примітка: матеріали колонки «Кращий досвід» адаптовано за книгою Брандта (1998) *Powerful learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

	мислять більш самостійно, а інші виявляють більшу міру залежності.
4. Вони мають змогу навчатися у свій власний спосіб, обирати з певної кількості варіантів ті, які їм найкраще підходять, та регулювати власний процес навчання.	Можна з певністю припустити, що не всі учні захочуть навчатися в однаковий спосіб, обирати одні й ті самі варіанти, також, не всі відчуватимуть, що регулюють власну навчальну діяльність, якщо задано одні й ті самі параметри.
5. Вони конструюють нові знання на основі попередніх.	Не всі учні володіють однаковим набором знань і навичок на тому самому рівні компетентності, тож, відповідно, конструювати нові знання вони будуть по-різному.
6. Вони мають можливості для соціальної взаємодії.	Різні учні потребують різного рівня співпраці у процесі навчальної діяльності; також не з усіма ровесниками той чи інший учень буде працювати однаково ефективно.
7. Вони отримують корисний зворотний зв'язок.	Зворотний зв'язок, корисний для одного учня, не завжди підходить для іншого.
8. Вони засвоюють і застосовують нові стратегії.	Кожному учневі необхідно набувати нових для себе стратегій і застосовувати їх

	у той спосіб, який є корисним особисто для нього.
9. Вони відчують навколо себе позитивну соціальну атмосферу.	На уроці, де психологічна атмосфера є доволі позитивною для одних учнів, інші можуть почуватися помітно некомфортно.
10. Середовище орієнтоване на досягнення мети.	Учні потребують різноманітних підказок та опор для досягання загальних і особистих цілей у навчальному процесі.

Диференціація: важливі навички.

Мало хто з учителів спонтанно зможе вибудувати навчальний процес на уроці, послуговуючись диференційованими підходами, у відповідності до сучасних педагогічних реалій, задовольняючи розмаїття індивідуальних особливостей в учнівському колективі. Таке вміння приходить з досвідом, подібно до будь-якого іншого виду мистецтва чи ремесла. Можна розпочати зі складання списку ключових навичок, які вчитель має поступово розвинути шляхом цілеспрямованого практикування диференційованих підходів та рефлексивного аналізу своїх успіхів і невдач. Педагоги, які добре оволоділи цими підходами і впевнено застосовують їх на практиці, неодмінно навчаються:

- організувати курикулум й перегруповувати його навколо ключової інформації, понять і навичок;
- «бачити» й «аналізувати» окремих учнів, а також всю групу загалом;
- вивчати учнів, прагнучи зрозуміти їх та віднайти їхні індивідуальні особливості;

- не судити за першим враженням, помічати не лише дії, а й їх причини, наміри, що за ними стоять, а також відмовлятися від стереотипів;
- давати учням право голосу;
- продумувати розподіл часу й гнучко його використовувати;
- забезпечувати широкий вибір матеріалів та діставати їх з усіх можливих джерел;
- планувати різні способи досягнення спільної мети;
- визначати учнівські потреби й організувати/забезпечувати навчальний досвід з урахуванням таких потреб;
- заздалегідь передбачати можливі проблеми під час виконання певної діяльності чи завдання і структурувати роботу учнів таким чином, щоб запобігти їх виникненню;
- делегувати учням певну частку відповідальності за процес навчання та викладання, попередньо переконавшись у тому, що вони до цього готові;
- варіювати види й умови діяльності учнів, намагаючись більше дізнатися про них і допомогти їм побачити себе в новому світі;
- відстежувати й фіксувати початковий рівень підготовленості учнів і їхній прогрес в контексті індивідуальних і групових цілей;
- організувати простір і матеріали;
- давати вказівки;
- у процесі навчання створювати для учнів ситуацію успіху;
- формувати в класі відчуття спільноти.

Наведені нижче три метафори яскраво ілюструють роль учителя у процесі диференційованого викладання.

Учитель як диригент оркестру.

Ця метафора змальовує образ лідера. Він знає усі нюанси музичного твору, може його елегантно інтерпретувати, здатен зібрати разом групу людей для досягнення спільної мети, хоч вони мало знайомі між собою та грають на різних інструментах. На репетиціях він створює можливості для індивідуальної практики, вдосконалення гри

окремою групою інструментів, а також для сумісної роботи всього колективу. Кожен окремий музикант відточує свою майстерність для довершеного звучання музики у виконанні цілого оркестру. Зрештою, кожен учасник робить свій внесок у якісну гру та заслуговує аплодисменти (чи насмішки) слухачів. Диригент оркестру допомагає виконувати музику, проте, сам не грає.

Учитель як тренер.

Хороший тренер завжди ставить чіткі цілі перед своєю командою і кожним її гравцем. На тренуваннях уся команда вправляється разом, а окремі учасники мають змогу виправляти власні недоліки, шліфувати сильні сторони своєї гри. Крім того, зазвичай тренеру потрібно бути хорошим психологом, аби зрозуміти, що мотивує кожного члена команди і як змусити його викладатися на повну, часом навіть незважаючи на біль, поліпшувати власний рівень майстерності. Також, тренеру належить формувати командний дух, який переважатиме будь-які особисті непорозуміння. І під час тренування, і під час гри він надзвичайно активний: рухається за лінією поля, мотивує, дає вказівки, відкликає вбік кількох гравців у ключовий момент для коригування схеми гри. Однак, сам тренер не грає.

Учитель як джазовий музикант.

Відмінне володіння інструментом у поєднанні з імпровізацією дають змогу джазовому музиканту виконувати музичний твір за нотами й подавати його в своїй оригінальній інтерпретації. Він добре знає загальну картину, але може доповнювати її новими нюансами, варіювати темп і відходити на задній план, поступаючись місцем іншому солісту. Твір стає довшим чи коротшим, набуває сумного чи грайливого звучання, залежно від настрою групи. Саме артистизм виконавця, досконале знання твору, впевненість у власній грі та в своїх колегах на сцені, дає йому змогу забути про партитуру заради музики, колективу й аудиторії. Вдалий диференційований урок – це джаз!

Вибір методів навчання: в полі зору – індивідуальність учня.

Учні мають різну підготовленість, інтереси та особливості навчання. *Готовність* – це вихідна точка, з якої учень починає розуміти певну тему чи застосовувати певну навичку. Учні з меншою готовністю можуть потребувати:

- сторонньої допомоги у визначенні та заповненні прогалін у навчанні, аби мати змогу рухатись вперед;
- більших можливостей для безпосереднього вивчення чи практики;
- діяльності чи результатів, які є більш структурованими чи більш конкретними, з меншою кількістю кроків, ближче до власного досвіду, з меншим застосуванням навичок читання;
- повільнішого темпу навчання.

З іншого боку, наполегливі учні можуть потребувати:

- звільнення від перевірки розуміння та практикування навичок, засвоєних раніше;
- діяльності, яка є досить складною, не обмеженою у часі, абстрагованою та різнобічною, з використанням складніших матеріалів для читання;
- швидшого чи, можливо, повільнішого темпу роботи, щоб більш ґрунтовно та детально вивчити тему.

Інтереси можуть бути пов'язані з допитливістю чи пристрасним ставленням дитини до певної теми чи навички, проведенням паралелей/аналогій в різних галузях. Один учень може зацікавитись дробами, оскільки він займається музикою, і його вчитель з математики демонструє, яким чином дробі співвідносяться з тривалістю нот у музиці (половина, шістнадцята тощо). Іншій дитині може сподобатись вивчати тему про французьку революцію, оскільки вона отримала завдання написати твір про зміну модних тенденцій в ті часи (а мода – це її пристрась).

Особливості навчання – це те, власне, як ми навчаємось. Вони можуть бути зумовлені інтелектуальними можливостями, статтю, культурою чи стилем навчання. Деякі учні можуть потребувати обговорення ідей з однокласниками,

щоб добре засвоїти їх. Інші краще працюють індивідуально і в письмовій формі. Деякі учні легко вчаться за принципом «від частини до цілого». Іншим для того, щоб певні фрагменти стали зрозумілими, необхідно мати перед очима повну картину. Деякі учні віддають перевагу логічному чи аналітичному підходу до навчання. Іншим подобаються творчі, креативні уроки.

Вчителі можуть адаптувати один чи кілька елементів навчального плану (зміст, процес, кінцевий результат) на основі однієї чи кількох характеристик учня (готовність, інтерес, особливості навчання) у будь-який момент уроку чи циклу. Проте, не потрібно всіма доступними способами диференціювати всі складові. Змінювати елемент навчального плану необхідно тільки у випадку, якщо:

- (1) ви бачите потребу учня;
- (2) ви переконані у тому, що зміни збільшать вірогідність розуміння учнем важливих ідей та застосування важливих навичок.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ, СЕМІНАРСЬКІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТ ДО РОЗДІЛУ II

I. Опорні поняття розділу:

Оцінювання

Адаптації та модифікації

Універсальна модель навчання

II. Запитання для контролю та самоконтролю:

1. Розкрийте сутність оцінювання в контексті диференційованого викладання.
2. Охарактеризуйте складові процесу оцінювання (для навчання, процесу самого навчання, результатів навчання) для планування диференційованого викладання.
3. Наведіть приклади взаємозв'язків оцінювання для навчання та індивідуального оцінювання.
4. Охарактеризуйте роль вчителя у диференційованому викладанні, зазначте ключові чинники багатоманітності цих ролей
5. Охарактеризуйте особливості диференціації змісту, процесу та кінцевого результату (продукту) навчання під час викладання в інклюзивному класі.
6. Розкрийте сутність понять адаптація та модифікація. Наведіть приклади застосування адаптацій та модифікацій при диференційованому викладанні.
7. Охарактеризуйте сутність принципів універсального дизайну та як вони співвідносяться з диференційованим викладанням.

III. Семінарське заняття

Опорні поняття: оцінювання, оцінювання для навчання, диференціація викладання, методи оцінювання, диференціація змісту, процесу та продукту (результату), оцінювання для навчання, адаптація, модифікація.

Усне практичне завдання.

Розкрийте сутність процесу оцінювання для планування диференційованого викладання та охарактеризуйте основні фактори, що впливають на процес оцінювання.

Як ви використовуєте оцінювання для визначення різноманітних навчальних потреб учнів? Наведіть приклад результату оцінювання та визначення практики диференційованого викладання?

Працюючи в парах, перевірте розуміння процесу використання акомодаций та модифікацій під час планування уроку з огляду на матеріали та ресурси, форми і методи викладання, рівні завдань та оцінки.

Картка для аудиторної самостійної роботи.

Основні поняття	Зміст
оцінювання	
оцінювання для навчання	
оцінювання процесу та результатів навчання	
методи оцінювання	
диференційоване викладання	
адаптація	
модифікація	

Вправа.

Прочитайте матеріал «Практика одного уроку». Працюючи в малих групах запишіть та представте послідовність, що складається із визначення очікуваного результату навчання учнів, цілі оцінювання, вибраних методів та приклади диференційованого викладання, що були застосовані внаслідок процесу оцінювання.

Працюючи в малих групах ознайомтесь із текстом «Приклад навчальної ситуації» та складіть практичні завдання для групи дітей серед яких є Яна (дівчинка «неохоча до письма», їй складно розпочати складати твір, потребує більш детальних і точних пояснень).

Працюючи в парах, перевірте розуміння особливостей використання акомодаций та модифікацій під час планування уроку (матеріали, ресурси, форми, методи викладання, рівні завдань, оцінки тощо).

Запитання для усного опитування.

1. Пригадайте та опишіть приклади оцінювання для навчання у своїй навчальній діяльності.
2. З точки зору практики диференційованого викладання, охарактеризуйте особливості диференціації змісту, процесу та продукту та наведіть приклади.
3. Як диференційоване викладання може допомогти вчителю у покращенні успішності учнів з особливостями психофізичного розвитку?
4. Які вміння та професійні навички повинні мати вчителі, які впроваджують диференційоване викладання?

Теми для письмового самостійного виконання.

1. Практика роздумів. Дайте відповідь на запитання, наведені нижче, маючи на увазі конкретну педагогічну ситуацію зі свого досвіду.
 - Чому я проводжу оцінювання?
 - Що я оцінюю?
 - Який метод оцінювання я маю застосувати?
 - Як забезпечити якість цього оцінювання?
 - Як я можу використати інформацію, отриману внаслідок цього оцінювання?

2. Практичне завдання. На основі матеріалу, викладеного в темах, підготуйте конспект уроку з диференційованим викладанням та оцінюванням з основним наголосом на: а) змісті та інтересах учнів; б) рівні підготовленості та видах навчальної діяльності; с) інтересах та способах демонстрації набутих знань, умінь і навичок (продукт).

3. Використовуючи набуті знання та приклади уроків, що додаються, підготуйте конспект уроку з диференційованим викладанням та оцінюванням, використовуючи ваш практичний досвід.

4. Опишіть практику диференційованого викладання (зі свого досвіду). Які зміни відбудуться: а) на рівні змісту; б) на рівні процесу; в) на рівні результату (продукту) навчання однієї дитини?

ДОДАТКИ

Приклади планів уроків із використанням диференційованого підходу

Зразок 1

Урок диференційований на основі:	Диференційована складова уроку:
<input checked="" type="checkbox"/> Рівень підготовленості учнів <input type="checkbox"/> Інтереси <input type="checkbox"/> Стиль навчання (види діяльності та форми роботи, яким учень надає перевагу)	<input type="checkbox"/> Навчальні матеріали (зміст) <input checked="" type="checkbox"/> Види навчальної діяльності (процес) <input type="checkbox"/> Способи демонстрації набутих знань, умінь і навичок (продукт) <input type="checkbox"/> Навчальне середовище

Предмет: Читання

Клас: Перший

Елемент освітнього стандарту: опис події або персонажа художнього твору.

Основне поняття: опис події або персонажа художнього твору.

Тема уроку (узагальнення): Розуміння вчинків персонажів художнього твору допомагає усвідомити, як ми можемо взаємодіяти з нашими друзями.

Попередня робота: учні вчать переказувати оповідання, в тому числі розповідати про його основну ідею, зміст, події та персонажів. Ці види діяльності, які вчитель використовує з урахуванням рівня підготовленості учнів, допомагають дітям зрозуміти зміст оповідання.

Усім класом

Учитель пропонує учням обговорити в парах, чому важливо працювати разом для досягнення спільної мети. Ця вправа використовується як вступ до основної частини уроку – роботи з оповіданням (обраним з програми). Після цього вчитель об'єднує учнів у три центри діяльності (різнорівневі групи).

Група 1 – рівень підготовленості учнів не відповідає першому класу (формування знань / навичок розуміння тексту)

Учні цієї групи погано читають і потребують допомоги. Тому вчитель читає їм оповідання вголос або діти слухають його аудіозапис на плівці чи на комп'ютері. Потім, учитель пропонує їм переглянути слова, речення та поміркувати над такими запитаннями про стосунки героїв:

1. Як діти допомагають одне одному?
2. Що вони роблять?
3. Що означає вираз «поміркувати разом»?
4. Яка подія в оповіданні сподобалася вам найбільше? Чому?

Учитель занотовує відповіді учнів і наприкінці уроку зачитує їх для всього класу.

Група 2 – рівень підготовленості учнів відповідає першому класу (застосування / аналіз)

Діти читають оповідання по черзі, а потім обговорюють його. Зокрема думку про те, що люди об'єднують свої зусилля для досягнення певної мети. Далі вони малюють два кола і підписують їх іменами персонажів. В першому колі учні записують вчинки одного героя, а в другому – те, що робить другий персонаж.

Далі між двома колами учні записують різні варіанти, яким чином ці два герої можуть «міркувати разом і створити одну мрію на всіх» (іншими словами, між двома колами вони занотовують їхні спільні характеристики). По завершенні завдання діти мають бути готові представити свої кола перед усім класом.

Група 3 – учні за своїм рівнем підготовленості випереджають перший клас (синтез / оцінка)

Учасники цієї групи читають оповідання про себе та обговорюють, яким чином друзі в ньому взаємодіють. Після цього вони мають запропонувати інші види діяльності, які

були б доречними для цього оповідання. Учні записують три події так, щоб вигадана ними послідовність відповідала поданому зразку. Діти можуть придумати більше однієї послідовності та записати їх, відокремлюючи кожні три дії від трьох наступних певною ключовою фразою, можливо римованою.

Після завершення роботи учні мають бути готовими поділитися своїми напрацюваннями з усім класом.

Оцінювання: Кожна група мала працювати над завданням, призначеним спеціально для неї. Тому, спостерігаючи за роботою учнів, учитель має враховувати їхню діяльність у групах та участь в спільному обговоренні й обміні думками наприкінці уроку. Діти мають продемонструвати розуміння подій та вчинків героїв оповідання. Для оцінювання також можна використовувати рубрики, які учні отримують до початку завдання.

Зразок 2

Урок диференційований на основі:	Диференційована складова уроку:
<input type="checkbox"/> Рівень підготовленості учнів	<input type="checkbox"/> Навчальні матеріали (зміст)
<input type="checkbox"/> Інтереси	<input checked="" type="checkbox"/> Види навчальної діяльності (процес)
<input checked="" type="checkbox"/> Стиль навчання (види діяльності та форми роботи, яким ученю надає перевагу)	<input type="checkbox"/> Способи демонстрації набутих знань, умінь, навичок (продукт)
	<input type="checkbox"/> Навчальне середовище

Предмет: Читання

Клас: Третій

Елемент освітнього стандарту: читання / застосування

Основне поняття або загальна ідея, яку мають засвоїти учні: Зіставлення та порівняння нової інформації з прочитаного твору з уже наявними знаннями сприяє кращому її застосуванню.

Тема уроку (узагальнення): Одні й ті самі ідеї, залежно від літературного жанру, часто висвітлюються по-різному.

Головна ідея – допомога іншим – стає зрозумілою завдяки ознайомленню з творами різних жанрів. На цьому уроці учні розглядають ідею допомоги іншим так, як її описано в творах жанру фентезі (наприклад, в одній з книжок про Гаррі Поттера). Учні працюють у різних центрах навчання відповідно до індивідуальних навчальних стилів. Кожен центр навчання отримує спеціальні завдання, які орієнтовані саме на його учасників. Працюючи над ними, діти зможуть краще зрозуміти ідею допомоги іншим в процесі порівняння розповідей фентезійного жанру із реалістичним зображенням цієї теми.

Група 1 – акцент на візуально-просторовому інтелекті

Учитель пропонує дітям візуально зобразити ідею допомоги іншим, порівнюючи ситуацію з фентезійного твору з відповідним епізодом у реалістичному оповіданні (обирається з програми). Учні можуть намалювати діаграму в формі павутини або на малюнку зобразити головну ідею допомоги іншим та різні способи її надання. Наприклад, вони скористаються сюжетом із серії романів про Гаррі Поттера, щоб показати, як Гаррі, Герміона та Рон турбувалися про Хергіда й допомагали йому. Далі, вони порівнюють його з тим, як діти з реалістичного оповідання (обраного з програми) допомагають іншим. Згодом учні можуть обговорити свої малюнки в своєму центрі навчання або з усім класом (чи влаштувати виставку малюнків в класі).

Група 2 – акцент на аудіальному сприйнятті

Учитель пропонує дітям прослухати уривок із фентезійного оповідання на компакт-диску про те, як герої допомагають іншим. Потім діти мають назвати основну думку цього уривку, пояснити, яким чином надається допомога, та порівняти цей епізод з описом подібного випадку в реалістичному оповіданні. Діти виконують це завдання усно під час обговорення в групі. Кожен учасник групи має висловитися. Учитель записує хід обговорення на аудіо плівку, а потім програє запис для учнів.

Група 3 – акцент на кінестетичному сприйнятті

Учитель пропонує учням вибрати сценку з твору в жанрі фентезі, в якій герой допомагає іншій особі, та

розіграти її. Потім вони мають поставити таку саму сценку на основі подібної ситуації з реалістичного оповідання. Під час імпровізованої вистави учні мають показати, як тема допомоги розглядається в різних оповіданнях. Під час роботи над двома різними сценками кожен учасник групи має побувати в ролі актора.

Група 4 – акцент на міжособистісному сприйнятті

Учитель пропонує учням об'єднатися в пари та придумати запитання для інтерв'ю на тему допомоги іншим. Далі діти мають провести два інтерв'ю – одне з героєм фантастичного твору і друге з героєм реалістичного оповідання. Під час інтерв'ю один з партнерів може грати роль героя одного твору, а потім інший уявлятиме себе героєм другого оповідання. Головна тема розмови – допомога іншим. Після роботи в парах учні мають розповісти про результати своїх інтерв'ю товаришам з їхнього центру навчання.

Оцінювання:

У кожному центрі навчання діти працюють над завданням, що відповідає домінуючому стилю навчання його учасників (в нашому випадку для визначення стилів навчання було використано теорію множинного інтелекту³). Вчитель має уважно спостерігати за роботою в групах. Рекомендується використовувати рубрику, яка допоможе учням зосередитися на завданні. Оскільки всі ці види діяльності відбуваються паралельно, то ймовірно, що демонстрація результатів роботи в центрах (що складаються з учнів зі схожим стилем навчання) стане приводом для подальшого колективного обговорення, за яким учитель також зможе спостерігати й оцінити його.

³ Див. в ДОДАТКАХ статтю *Оніки Дуглас, Кімберлі Сміт Бартон і Ненсі Різ-Дарем* «Використання теорії множинного інтелекту у викладанні математики та її вплив на академічну успішність учнів 8 класу».

ДОДАТКОВА ЛІТЕРАТУРА

Journal of Instructional Psychology [Журнал з питань педагогічної психології], підшивка 35, номер 2

Використання теорії множинного інтелекту у викладанні математики та її вплив на академічну успішність учнів 8 класу

Онїка Дуглас, Кімберлі Сміт Бартон і Ненсі Різ-Дарем⁴

Освіта була й залишається однією з центральних тем у програмах політичних та громадських діячів. При цьому дискусії з освітніх питань часто зосереджуються на результатах тестування, рівні навчальних досягнень та нестачі висококваліфікованих педагогічних кадрів для роботи в навчальних закладах. Відповідно до положень Закону «Жодної відстаючої дитини», шкільний курикулум має бути спрямований на максимальне засвоєння знань. Тому в процесі викладання вчителям необхідно застосовувати стратегії, які ведуть до підвищення успішності. У цій статті відбито результати прикладного кількісного дослідження, в ході якого порівнювалися два окремі підходи – традиційний метод і метод на основі теорії множинного інтелекту (МІ). Автори розглядають вплив кожного з них на рівень учнівських досягнень з математики. Результати доводять, що оцінки контрольної перевірки знань у дітей, які навчалися за принципами МІ, значно вищі порівняно з балами однолітків, які працювали за традиційною методикою.

Прийняте сьогодні нове визначення концепції «навчання» увібрало в себе останні напрацювання досліджень

⁴ Онїка Дуглас (Onika Douglas), аспірант, здобувач ступеня магістра з освіти за спеціальністю «викладання математики в молодшій школі».

Доктор Кімберлі Сміт Бартон (Kimberly Smith Burton), ад'юнкт-професор.

Доктор Ненсі Різ-Дарем (Nancy Reese-Durham), ад'юнкт-професор, Університет штату в Фейтвіллі, Фейтвілл, Північна Кароліна.

Кореспонденцію з приводу цієї статті прохання направляти на адресу доктора Кімберлі Сміт Бартон ksmith@uncfsu.edu.

з трьох різних напрямів – пізнання, філософії та багатокультурності. У ньому стверджується, що значиме, осмислене навчання має місце тоді, коли особа, що навчається, володіє певною базою знань, яка, за умови вільного нею оперування, допомагає зрозуміти світ, вирішувати проблеми й приймати рішення (Деніг (Denig), 2004). Отже, якщо виходити з такого розуміння цього поняття, курикулум має поєднувати два аспекти – зміст і процес. Відповідно, такий курикулум уможливорює глибоке засвоєння знань, умінь і навичок; залучає учнів до розв'язання актуальних завдань, які стосуються реального життя, дає змогу працювати з цілісними (холістичними) завданнями, які сприяють усвідомленню зв'язків між різними навчальними дисциплінами; і спирається на наявні знання дітей (Кулієке та ін. (Kulieke, et al.) 1990). Ці ідеї відображають суттєві зміни в теорії, методах і практиці освіти порівняно з більш ранніми педагогічними принципами. Відомо, що діти навчаються й розвиваються в різний спосіб, і тому ці зрушення важливо враховувати в стратегіях реалізації навчального процесу. У представленому дослідженні вивчалися два підходи – теорія множинного інтелекту (МІ) та традиційний метод, кожен з яких дає змогу ефективно покращувати засвоєння знань із різних предметів шкільної програми.

Постановка проблеми.

Мета дослідження полягала в тому, щоб порівняти результативність обох підходів до викладання математики в молодшій середній школі і з'ясувати, чи дійсно використання методик на основі концепції МІ забезпечує вищий рівень успішності порівняно з традиційним викладанням. Одне з завдань цієї роботи передбачало узагальнення й оцінку низки наукових праць, які безпосередньо стосувалися досліджуваної проблеми. Варто зауважити, що формальний освітній стандарт Північної Кароліни для всіх предметних галузей не містить певного переліку методів, які вчителі мали б використовувати для досягнення освітніх цілей. Тому розглянуті в цьому дослідженні методики відображають досвід одного вчителя і є результатом його спроб і помилок в

процесі пошуку оптимального методу для формування в учнів знань, умінь і навичок зі свого предмета.

Результати вивчення досліджень і публікацій з проблеми.

Історія досліджень проблеми інтелекту.

На думку Трауба (Traub) (1998), інтелект скоріше є поняттям ціннісного змісту, ніж чітко окресленою концепцією. З початку двадцятого століття теорії інтелекту, точніше загального інтелекту, привертають увагу вчених і широко обговорюються в наукових колах. Для чіткості пояснимо, що ще в 1904 році Чарльз Спірман (Charles Spearman) визначив загальний інтелект як такий тип інтелекту, який певною мірою задіяний у розв'язанні всіх інтелектуальних завдань. Вважається, що саме його (на відміну від множинного) вимірюють стандартизовані тести, наприклад тести оцінки інтелекту (IQ) або тести академічних здібностей. Каплан і Сакузо (Kaplan & Saccuzzo) (2001) вважають інтелект загальним потенціалом, який не залежить від попереднього обсягу знань. Деякі науковці, й зокрема Говард Гарднер, автор теорії множинного інтелекту, не погоджуються з тим, що про інтелект можна судити лише за балом звичайного стандартизованого тесту типу «ручка – папір», на підставі результатів якого виноситься судження про майбутні успіхи дитини в школі. За Гарднером, інтелект – це «зумовлена біологічними і психологічними чинниками здатність до оброблення інформації, яку можна активізувати в певному культурному середовищі для вирішення проблем або створення продуктів» (Деніг (Denig), 2004). Ця концепція заклала початок теорії множинного інтелекту і прискорила її формування.

Множинний інтелект.

Теорія передбачає вісім чітких критеріїв, які подаються нижче за матеріалами робіт Деніга (Denig) (2004). Інтелектуальна здібність є продуктом діяльності мозку. Вона має простежуватися в нашій еволюційній історії. Така інтелектуальна здібність має бути представлена певною базовою операцією або серією операцій, що асоціюються з цією інтелектуальною здібністю. Також, вона може бути

виражена системою символів. Для такої інтелектуальної здібності має бути характерна своя траєкторія розвитку, яка веде до майстерного володіння нею. Яскравим прикладом такої інтелектуальної здібності є вундеркінди, розумово відсталі люди, що виявляють неабиякі здібності в певній галузі («вчені ідіоти») та інші видатні особи. Наявність такої здібності як незалежної від інших здібностей має підтверджуватися даними експериментальної психології. Крім того, вона підтверджується психометричними тестами.

За останні кілька десятиліть фахівець з когнітивної психології з Гарвардського університету Говард Гарднер, виходячи з усього багатства умінь і здібностей людини, розробив теорію, яка отримала назву «теорія множинного інтелекту». В її основі лежить припущення про велику кількість різних талантів або знань, що здатні збагатити життя особи та допомогти їй ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Підсумком досліджень ученого стали вісім типів інтелекту:

- 1) візуально-просторовий – здатність точно сприймати візуально-просторовий світ та змінювати попередні образи або маніпулювати ними;
- 2) кінестетичний – здатність контролювати рухи власного тіла та майстерно оперувати фізичними предметами;
- 3) музичний – здатність створювати й сприймати ритм, висоту тону й тембр, а також розрізняти форми музичного вираження;
- 4) міжособистісний – здатність розпізнавати настрої, темпераменти, мотивації й наміри інших людей та належним чином на них реагувати;
- 5) внутрішньоособистісний – знання власних почуттів, сильних сторін і недоліків, намірів та здатність керуватися цим знанням для визначення власної поведінки;
- 6) логіко-математичний – здатність розрізняти логічні або числові моделі та розуміти й вибудовувати довгі ланцюжки умовиводів;
- 7) вербально-лінгвістичний – чутливість до звуків, ритмів і значення слів; вміння розпізнавати різні функції мови;
- 8) натуралістичний – здатність розрізняти рослини, тварин, каміння та інші явища навколишнього світу подібно до тієї,

яка використовується для розуміння природи та визначення представників флори і фауни (Гарднер, 1993).

Таким чином, у галузі освіти теорія множинного інтелекту впроваджується на рівні методики, яка узгоджується з її принципами і стандартами.

Здійснювати методичні зміни в курикулумі необхідно таким чином, щоб вони давали змогу використовувати таланти учнів в однаковий спосіб, одночасно і за той самий проміжок часу. Адже одні учні надають перевагу цілісному (холістичному) підходу до навчання, а інші – аналітичному; діти аудитивного, візуального, тактильного або кінестетичного типів сприймають, закріплюють та зберігають набуті знання за допомогою індивідуальних домінуючих каналів сприйняття (Деніг (Denig), 2004).

Учителю важливо пам'ятати про множинну природу інтелектуальних здібностей. Зокрема, Каган (Kagan) (2000) наводить десять причин для обґрунтування цього принципу. Наприклад, використання теорії множинного інтелекту в навчанні допоможе краще підготувати дітей до складних реалій життя завтра; курикулум необхідно зробити доступним для всіх учнів; а окремий предметний напрям має стати цікавим для дітей і заохочувати їх до пізнання. І це лише три такі причини. У викладанні слід орієнтуватися на здібності дітей та їхні способи навчання. З іншого боку, ентузіазм учителя та використання активних методів допоможуть зробити ще один крок до підвищення учнівських досягнень. У теорії множинного інтелекту замість питання про наявність у дітей здібностей узагалі, на перший план виходить інше – у чому ці здібності виявляються. Переважна більшість педагогів переконані, що діти здатні навчатися. І теорія множинного інтелекту не лише відображає цю впевненість, а й надає засоби, методики для наближення їхніх навчальних успіхів (Деніг (Denig), 2004).

Реалізацію потенціалу цієї теорії в освіті можна продемонструвати на прикладі роботи одного навчального округу. Там запроваджено нову концепцію навчання і приділяється велика увага комплексній оцінці його результатів. Оцінювання здійснюється на цілою низкою широких критеріїв на різних рівнях. Воно пов'язане із

реальним життям та враховує особливості навчальної діяльності. Крім того, використовуються різні види оцінювання, що дає змогу отримувати докладні й точні дані про обсяг засвоєних знань, умінь і навичок та про сам процес навчання (Кулієке та ін. (Kulieke, et al.), 1990). Педагогічний колектив Key School, однієї зі шкіл Індіанapolisу, розробив курикулум на основі теорій Гарднера. У ньому акцент зроблено на здібності й таланти учнів. Цей курикулум передбачає наскрізне викладання предметів із застосуванням єдиного комплексу навчальних стратегій. За результатами свого дослідження Кулієке та ін. (Kulieke, et al.) (1990) дійшли висновку, що недоліки стандартизованого тестування спонукали вчителів створити альтернативні методи оцінювання, які забезпечують докладнішу інформацію більш якісного характеру про учнівські досягнення та ефективність викладання.

Будь-яке оцінювання – формальне та неформальне – має бути автентичним. У цьому зв'язку слід зауважити, що теорія множинного інтелекту та побудовані на її основі форми оцінювання не суперечать меті стандартизованого тестування. Вони лише забезпечують набір альтернативних педагогічних методик, які допоможуть дітям та вчителям реалізувати свій потенціал, здібності й таланти паралельно із досягненням цілей курикулуму.

Пряме навчання.

Аналіз наукових праць на тему прямого навчання (*англ.* «direct instruction»), одного з традиційних методів, не дає повної інформації про його формування і впровадження. З наявних публікацій випливає, що він уже деякий час широко використовується в Сполучених Штатах. Запроваджений у 1968 році Зігфрідом Енгелманом (Siegfried Engleman), термін «пряме навчання» означає «ретельно спланований і високо структурований метод викладання, який характеризується швидким темпом і постійною взаємодією між учителем й учнями; також йому притаманні змістова насиченість і велика кількість однотипних тренувальних вправ (Хір (Hoerr), 2002). На відміну від гнучкості та багатоманітності МІ, цей підхід не

передбачає варіювання завдань і видів діяльності, що використовуються для закріплення пройденого матеріалу.

Головний принцип цього традиційного методу полягає в тому, що вчитель надає знання й керує навчальним процесом. Таким чином, навчання уподібнюється до «банківської операції», під час якої педагоги просто «вкладають» інформацію в учнів замість того, щоб створювати умови для творчості та використання їхніх сильних сторін» (Хір (Hoerr), 2002). За повідомленням Національної асоціації освіти дітей молодшого віку (National Association for the Education of Young Children (NAEYC)), традиційні методики прямого навчання можуть бути корисними для повторення раніше вивченого матеріалу, але вони не завжди ефективні при ознайомленні з новою темою в дитячому садку або в початковій школі (Хір (Hoerr), 2002). Отже, в узагальненому вигляді традиційне пряме навчання – це багаторазове повторення та виконання однотипних тренувальних вправ для засвоєння інформації з певної дисципліни.

Порівняння теорії множинного інтелекту й традиційного методу.

В умовах традиційного навчального процесу результат навчальної діяльності дитини найчастіше вимірюється лише шляхом тестування, тобто за допомогою низки спеціальних запитань, які, по-перше, є предметними й структурованими і дають змогу провести оцінювання за короткий проміжок часу, і, по-друге, зазвичай охоплюють невеликий обсяг знань і вмінь (Кулієке та ін. Kulieke, et al., 1990). Теорія множинного інтелекту і традиційний метод прямого навчання – це два окремі педагогічні підходи, що вивчалися в ході наукових досліджень і буди визнані дієвими засобами покращення академічної успішності. У пропонованій науковій роботі розглядається питання про те, наскільки ефективно, порівняно з традиційним підходом, методика МІ покращує засвоєння знань з математики у восьмому класі, мотивацію учнів, їхню залученість до навчання та наскільки вона допомагає підвищувати продуктивність роботи вчителя.

Висунення гіпотези.

Припустімо, що існує позитивна кореляція між застосуванням методики на основі теорії множинного інтелекту та підвищенням учнівських досягнень. Таким чином, наша гіпотеза полягає в тому, що учні, навчання яких організовано за принципами множинного інтелекту, продемонструють кращий рівень успішності, ніж інші діти.

Метод.

Учасники.

У дослідженні були задіяні учні восьмих класів однієї з державних молодших шкіл Північної Кароліни (кількість (n) = 57). Їх розподілити на експериментальну (n = 28) і контрольну групу (n = 29). Стосовного гендерного співвідношення, до експериментальної групи увійшли 15 (54%) хлопчиків і 13 (46%) дівчаток, а до контрольної – 14 (48%) і 15 (55%) відповідно. Обидві групи склалися з дітей афро-американського, європейського, латиноамериканського та індіанського походження. Також, більше 40% дітей у них належали до афро-американської або білої нелатинської спільноти.

Інструментарій.

Для цього дослідження вчителем було розроблено два тести з метою попередньої та підсумкової перевірки знань. Запитання тестів ґрунтувалися на навчальному матеріалі, який учні опановували за традиційною методикою або за методикою на основі теорії множинного інтелекту. Попередній і підсумковий тести виконували обидві групи учнів. Їх завдання добиралися таким чином, щоб з'ясувати рівень володіння змістом до й після використання означених методик. Таке оцінювання мало ще одну додаткову перевагу, а саме: завдання для визначення ступеня засвоєння матеріалу розроблялися відповідно до методичних рекомендацій стандарту освіти Північної Кароліни (the North Carolina Standard Course of Study (NCSCOS)) та Переліку знань, умінь і навичок, які мають сформувати учні в процесі вивчення курсу математики в молодшій середній школі (North Carolina Task Analysis for Middle Grades Mathematics). В обох документах

також було визначено обсяг знань для здачі річного екзамену, що проводиться адміністрацією штату і є обов'язковим для переведення до наступного класу. Запитання попереднього й підсумкового тестів були побудовані на матеріалі підручника, який також відповідав стандартам згаданих нормативних документів. Крім того, в процесі створення тестів враховувався індивідуальний рівень підготовки учнів (тобто, учням пропонувалися тести низької, середньої та високої складності). Отримані завдяки їм дані було визнано надійними та валідними, зважаючи на обсяг навчального матеріалу, що підлягав тестуванню, період його вивчення та час проведення тесту (один урок тривалістю 45 хвилин). Під час виконання тесту діти мали письмово відповісти на запитання з математики. На додаток до попереднього і підсумкового тестів, учні експериментальної та контрольної групи брали участь в інших формах оцінювання (опитуванні, щоденниках, спостереженні). Ці додаткові результати теж враховувалися під час оцінювання ефективності кожного з використаних підходів.

План експерименту.

Відповідно до плану експерименту було залучено дві групи – експериментальну й контрольну, та здійснювалося попереднє і підсумкове тестування (див. таблицю 1). Обидві групи склали попередній і підсумковий тест за темою уроку, що проводився за традиційною методикою прямого навчання або за принципами множинного інтелекту.

Таблиця 1. План експерименту

Група	Завдання	N (к-ть)	Попередній тест	Умови навчання	Підсумковий тест
1	Вибрані заздалегідь	28	Розроблений учителем	Методика на основі теорії множинного інтелекту	Розроблений учителем

Хід дослідження.

Наше дослідження мало на меті з'ясувати вплив концепції МІ на рівень учнівських досягнень та порівняти його з результатами дітей, що навчалися за одним з традиційних підходів. Дослідження проводилося на матеріалі навчальної програми з математики для восьмого класу, який одна група учнів вивчала за принципами теорії множинного інтелекту, а для другої групи дітей з тієї самої школи вчитель застосовував традиційну методiku. По завершенні експерименту учні з обох груп виконували однакові тестові завдання після чого розраховувався ступінь зростання успішності в кожному класі для порівняння двох методів. Зібрані дані опрацьовувалися шляхом застосування критерію Стьюдента для не-незалежних вибірок. Загалом, у цьому дослідженні взяло участь приблизно 60 восьмикласників. Упродовж одного семестру навчання обох груп було організовано за одними й тими самими навчальними цілями та використовувалися однакові математичні завдання. Під час експерименту обидва класи вивчали один і той самий матеріал, послуговувалися однаковими підручниками та виконували завдання за однаковий час. Після чого вони склали тест за матеріалом розділу.

Для кожної групи використовувалися різні методики. У контрольному класі з традиційним підходом до навчання основна увага приділялася виконанню однотипних тренувальних вправ для закріплення знань з теми; для досягнення поставлених навчальних цілей переважно використовувалися лекції вчителя, нотатки на екрані проектора, записи на дошці, задачі з підручника, підготовлені вчителем робочі листки та робочий зошит, який додається до підручника. Учні з експериментального класу працювали за методикою на основі теорії множинного інтелекту. Вони розв'язували логічні задачі, придумували короткі віршики для запам'ятовування математичних термінів і формул, будували або конструювали моделі, придумували настільну гру для унаочнення вивченого матеріалу, розповідали, що ще хотіли б вивчити, та виконували коротку презентацію на уроці, намагаючись задіяти принаймні один тип інтелекту.

Результати.

Результати виконання обома групами попереднього й підсумкового тестів порівнювалися за допомогою критерію Стьюдента для не-незалежних вибірок ($\alpha = .05^5$). Було виявлено значні відмінності для середніх показників контрольної та експериментальної груп (див. таблицю 2). Це підтверджує нашу вихідну гіпотезу про те, що «учні, навчання яких організовано за принципами множинного інтелекту, продемонструють кращий рівень успішності, ніж інші діти».

Таблиця 2. Середні показники (M) за підсумковим тестом, середньоквадратичні відхилення (СКВ) і результати аналізу за критерієм Стьюдента (t) для експериментальної і контрольної груп

	Група		t
	Множинний інтелект	Пряме викладання	
<u>M</u>	79,07	71,24	2,06*
<u>СКВ</u>	14,58	14,06	

Примітка: максимальний бал – 100

$df^6 = 55$

* $p < .05$

Аналіз результатів.

⁵ Ошибка 1 рода (α) возникает в тех случаях, когда отклоняется гипотеза об отсутствии различий (нулевая гипотеза), тогда как на самом деле изменения зависимой переменной носили чисто случайный характер. Перед экспериментом исследователь сам определяет допустимую степень риска совершить ошибку I рода, устанавливая уровень значимости. Уровень значимости (или α) - это вероятность того, что наблюдаемое изменение зависимой переменной произошло случайно. Обычно в качестве уровня значимости, на котором отклоняется нулевая гипотеза, выбирают $p = 0,05$ или $0,01$. (Уривок з російського перекладу «Психологической энциклопедии» за ред. Р. Корсіні та А. Ауербаха, стаття «Проверка гипотезы (hypothesis testing)»)

⁶ df – кількість ступенів свободи, тобто кількість значень, які можна вільно виміряти в певній вибірці. За матеріалами російського перекладу «Психологической энциклопедии» за ред. Р. Корсіні та А. Ауербаха, стаття «Статистика в психологии (statistics in psychology)».

Освіта була й залишається однією з центральних тем у програмах політичних та громадських діячів. При цьому дискусії з освітніх питань часто зосереджуються на результатах тестування, рівні навчальних досягнень та нестачі висококваліфікованих педагогічних кадрів для роботи в навчальних закладах. Відповідно до положень Закону «Жодної відстаючої дитини», шкільний курикулум має бути спрямований на максимальне засвоєння знань. Тому в процесі викладання вчителям необхідно застосовувати стратегії, які ведуть до підвищення успішності. Описане дослідження мало на меті вивчити й порівняти вплив методики на основі теорії множинного інтелекту, та одного з традиційних підходів на навчальні досягнення учнів восьмого класу в процесі засвоєння матеріалу з курсу математики.

Результати свідчать, що діти, які навчалися за методикою МІ, продемонстрували значно кращі показники успішності порівняно з однолітками, що дотримувалися традиційного підходу. В середньому, учні експериментального класу, які мали змогу працювати за методикою МІ, при виконанні підсумкового тесту покращили свої оцінки приблизно на 25,48 пунктів порівняно з попередньою перевіркою. Це суттєво відрізняється від ступеня покращення в контрольній групі – 17,25 пунктів.

Результати цього дослідження співпадають з висновками значно ширшої наукової роботи автора теорії множинного інтелекту та її принципів Говарда Гарднера, в якій він намагався «зрозуміти та якісно піднести навчання, мислення й творчість у мистецтвознавчих, гуманітарних і природничих дисциплінах як на індивідуальному так і на інституційному рівнях» (Хір (Hoerr), 2002). Отримані результати підтверджують ефективність методики на основі МІ. Проте, підвищення балу при стандартизованій перевірці знань – це не єдина її перевага. Ця методика також допомагає покращувати успішність дітей, які мають труднощі в навчанні, активізувати участь батьків у навчальному процесі та покращувати дисципліну в дитячому колективі. Беручи до уваги обмежену тривалість цього дослідження, було зафіксовано два позитивні наслідки з чотирьох – підвищення навчальної успішності та покращення поведінки. Відтак,

можна зробити висновок, що порівняно з традиційним методом викладання (зокрема, прямим викладанням), впровадження принципів множинного інтелекту в педагогіці дає змогу досягати значних покращень за кількома напрямками, важливими для академічного, соціального й емоційного благополуччя дитини. У навчальному процесі це завдання вирішується шляхом розроблення інноваційних планів уроків, які надають можливості для задоволення потреб розмаїтого учнівського контингенту. Мабуть, найкраще цю думку висловила Маргарет Мід, видатний антрополог, мислитель і вчений: «Якщо ми прагнемо побудувати суспільство із багатшою культурою, ... то маємо творити її таким чином, щоб у цьому суспільстві знайшлося достойне місце для кожного з безлічі людських талантів».

Список використаної літератури

Denig, S.J. (2004). *Multiple intelligences and learning styles: two complementary dimensions*. Niagara University. The Teachers College Record.

Dillihunt, M.L. Ph.D. (2004). *The effects of multiple intelligence and direct instruction on third and fifth grade student achievement, task engagement, student motivation and teacher efficacy*. Howard University, 2003, 107 pages; AAT 3114619

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books

Hoerr, T. (2002). Applying mi in schools. Retrieved October 5, 2005, from <http://www.newhorizons.org/strategies/mi/hoerr2.htm>

Kagan, L. (2000). *Multiple intelligences: structure and activities*. San Clemente, CA: Kagan Publishings.

Kaplan, R.M. & Saccuzzo, D. P. (2001). *Psychological testing: principles, applications, and Issues 5th ed*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomas Learning.

Kulieke, M., Bakker, J., Collins, C., Fennimore, T., Fine, F., Herman, J., Jones, B.F., Raack, L & Tinzman, (1990). Why should assessment be based on a vision of learning? Retrieved 2005, from http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/assess.htm

Standard intelligence vs. multiple intelligence, (n.d.).
Retrieved October 12, 2005, from
<http://www.arches.uga.edu/~hmt/webwriter/gardner.htm>.

Traub, J. (1998). Multiple intelligence disorder. *The New Republic*. October 26, 1998 p 201 (1).

Авторські права на видання «Journal of Instructional Psychology» [Журнал з питань педагогічної психології] є власністю Джорджа І. Уліга (George E. Uhlig).

Роздуми однієї школи про диференціацію

Керол Тізо

Учителі підходять до можливостей професійного розвитку та підвищення кваліфікації як до місця катастрофи на залізниці. Вони знають, що їм потрібно подивитися, що їх очікує попереду, але вони не в змозі змусити себе дивитися на це. Більшість учителів здригається, коли у шкільному календарі наближаються дні з підвищення кваліфікації. Більш того, коли їм надається право вибору, вони, зазвичай, обирають семінари, які щось додадуть до їхніх "наборів хитрощів" – короткі, практичні вправи, які вони зможуть використати у своїх класах в понеділок, замість іноді болючого започаткування довгострокових системних змін у своїй стандартній практиці.

Учителям доводиться мати справу з розмаїттям здібностей, сильних сторін та інтересів учнів у своєму класі, і при цьому викладати матеріал, готуючи дітей до стандартизованих тестів, а також готуючи себе до того, аби мати "високу кваліфікацію". Законодавство, яке вимагає надання послуг здібним та талановитим учням за умов браку якісних програм для таких учнів змушує учителя заповнювати цю порожнечу. Відтак, постає запитання: Яким чином учителі у класі вирішують проблеми забезпечення справедливості та якості навчання шляхом використання інновацій у навчальних програмах та підходах до викладання, які радикально змінюють напрями роботи школи? Крім того, яким чином учителі отримують знання, потрібні їм, аби викладати з урахуванням різноманітних здібностей, інтересів і стилів навчання?

Було введено одну інновацію, яка продемонструвала первинні та тривалі зміни: наставництво з боку осіб рівного статусу або технічне наставництво (Джойс та Шауерз, 1995) (Joyce & Showers, 1995), поєднане з методами та прийомами вдосконалення і диференціювання навчальних програм для учнів з високим рівнем здібностей. У мене була можливість цілий рік працювати технічним наставником учителів

початкових шкіл. Ця стаття є спробою коротко представити це дослідження, мета якого полягала в тому, аби подати річну хронологію роботи з використанням моделей технічного наставництва та наставництва з боку осіб рівного статусу, спрямовану на надання допомоги учителям в модифікації, диференціації та збагаченні змісту навчальної програми для різних учнів.

Технічне наставництво або наставництво з боку осіб рівного статусу.

Упродовж двох останніх десятиліть Джойс та Шауерз (Joyce and Showers) (1983, 1995) публікують праці з питань технічного наставництва або наставництва з боку осіб рівного статусу. Вони визначили *технічне наставництво* як наставництво, що здійснюється представником університету, зазвичай, з педагогічного факультету, який добре знається на інноваціях в галузі навчальних програм або викладання, які вони хочуть використовувати. *Наставництво з боку осіб рівного статусу* визначається як колегіальні, спільні зусилля з навчання осіб з рівним статусом, які втілюють інновації в життя всією групою. Джойс та Шауерз (Joyce and Showers) (1995) також висловили думку, що вчителі навчаються один у одного у процесі планування викладання, розробки допоміжних матеріалів, спостереження роботи один одного з учнями, спільного осмислення впливу своєї поведінки на навчання своїх учнів. Виходячи з результатів своїх попередніх досліджень, автори висловили думку, що стосунки наставництва дають учителям змогу на практиці частіше використовувати нові навички та методи, і робити це правильніше, аніж це робили їхні колеги, які працювали над розширенням свого репертуару самостійно. Члени груп, в яких відбувалося наставництво з боку осіб рівного статусу, демонстрували краще довгострокове утримання нових методів, а також більш відповідне використання нових моделей викладання упродовж тривалого часу.

Наставництво допомогло майже всім вчителям у використанні нових методів викладання. Не менш важливо, що вчителі, яких ознайомили з новими моделями, могли

тренувати один одного, за умови, що вони продовжували періодично брати участь в подальшій спільній роботі під час навчальних занять (Шауерз та Джойс (Showers & Joyce, 1996, р. 14).

Джойс та Шауерз (Joyce and Showers) (1983) також попереджали про можливі пастки, яких необхідно уникати під час використання моделі наставництва. По-перше, якщо вчителі прагнуть досягти довготривалих змін, вони повинні мати глибоке розуміння змісту та педагогічних навичок. Оскільки за своєю природою більшість учителів схильні до роботи із загальними матеріалами, чимало з них не мають навичок роботи з конкретним змістом, який потрібен для того, аби глибше зануритись у предмет. Наступне: учителі мають бути готові до втілення інновацій одразу після отримання знань на тренінгу, інакше виникає ризик, що вони втратять ентузіазм, який зумовив цей тренінг. Далі: наставники мають бути готовими до невдач, що можуть перешкоджати втіленню здобутих знань у життя. Самостійність і самотність викладання можуть породити «культуру опору змінам», навіть попри те, що такі зміни створюють середовище спільної колегіальної роботи. Найчастіше такий опір чинять учителі-ветерани, які зацікавлені у збереженні статус-кво і виступають проти апробації нових методів та ідей. Крім того, учителі мають обговорювати не лише те, коли використовувати метод, а й як це робити. Учителі, які звикли до аналізу таких самих навчальних програм, можуть інколи не використовувати можливості введення нових методів або матеріалів. Зрештою, вчителі мають бути готові до невдач. Тобто, вони повинні бути готові визнати, що метод або підхід виявився невдалим, та йти далі. Обдаровані учні особливо цінують чесність та відвертість своїх педагогів, і можуть їм багато вибачати. Учні також звикають до певних речей і можуть опиратися першим спробам змінити навчальне середовище. В такій ситуації підтримка і дружба, що виникли у навчальній групі, мають найважливіше значення для продовження реалізації змін.

Якщо вдасться здолати такі потенційні бар'єри, наставництво може виявитися дуже успішною моделлю саморозвитку. Результати вивчення технічного наставництва і

наставництва з боку осіб рівного статусу свідчать, що підхід на основі використання постійно працюючої команди, що надає підтримку своїм членам, є найуспішнішим типом практики саморозвитку з тих, що сьогодні існують.

Удосконалення всієї школи.

Рензуллі (Renzulli, 1994) запропонував модель розвитку таланту всіх учнів у процесі задоволення потреб найбільш здібних з-поміж них. Одним з важливих компонентів є модифікація навчальних програм, яка охоплює: «сортування» підручників (аналіз та «хірургічне» видалення змісту, занадто простого чи того, що повторюється), видозмінення існуючих навчальних блоків шляхом використання попередніх організаторів, методів використання запитань більш високого рівня складності, поєднання навчального блоку з дисциплінами, ущільнення навчальної програми (Рензуллі, Сміт та Рейс (Renzulli, Smith, & Reis, 1982), розробка навчальних одиниць на основі міжпредметних концепцій (Каплан; Рензуллі,; Рензуллі, Лепп'єн та Херес (Kaplan, 1986; Renzulli, 1988; Renzulli, Leppien, & Hays, 2000).

Згідно з Рензуллі (Renzulli, 1994), більша частина роботи з розробки навчальної програми виконується на основі підручників, якість яких за останні 20 років суттєво знизилась. Реалії роботи у великих, різнорідних класах потребують викладання, спрямованого на «середніх» учнів, а це означає, що учні по обидва боки спектру здібностей залишаються осторонь. Модифікації навчальних програм вивільняють час для покращення ефективності навчання за рахунок оптимізації змісту та видалення того матеріалу, який вже було вивчено; таким чином, учителі отримують більше часу для поглиблення та розширення існуючої навчальної програми.

Другим важливим аспектом плану Рензуллі з удосконалення школи є вдосконалення викладання та навчання. Він характеризується оригінальним підходом Ріндзуллі (Renzulli) (1977) до розробки програм для обдарованих і талановитих учнів — моделлю удосконалення, яка складається з удосконалення типу I (наприклад, загальні дослідницькі заняття, такі як запрошення гостей до школи, екскурсії, усні презентації); удосконалення типу II, що

охоплює навчальні заняття (наприклад, надання методологічних навичок та навичок мислення); удосконалення типу III, що пропонує оригінальні індивідуальні (або в малих групах) дослідження проблем з реального життя. Третім головним компонентом моделі Рензулі є диференціація навчальної програми, яка складається з широкого використання попереднього оцінювання для визначення сильних сторін, інтересів і стилів навчання учнів; практики створення гнучких груп, яка передбачає створення малих груп на основі таких попередньо оцінених напрямів; а також диференціацію існуючих навчальних програм за рахунок збільшення їх широти (різноманітні інтереси, уподобання та стилі навчання) та глибини (планування "різних рівнів" уроків для різних рівнів здібностей).

Наставництво з боку колег.

У мене була можливість працювати технічним наставником групи учителів початкових шкіл упродовж цілого навчального року, тренуючи їх тому, як використовувати у класі практику модифікації або розширення, диференціації та збагачення, а також проводити місячні курси технічного наставництва. Попередньо до моєї діяльності в якості технічного наставника були обрані два провідних учителі на рівні школи (учитель зі збагачення змісту та спеціаліст з роботи з технічними засобами), а також два окремих лідери на рівні класів. Обоє лідерів на рівні класів направили до Конфрат'юту, літнього інституту з удосконалення викладання та навчання при Університеті штату Коннектикут. З учителями було проведено оцінювання потреб (Шліхтер та Оленчак (Schlichter & Olenchak, 1992), і я працювала з ними індивідуально щомісячно упродовж цілого навчального року, використовуючи модель навчальних команд за допомогою технічного наставництва та наставництва з боку рівних за статусом осіб (Шауерз та Джойса (Showers and Joyce) (1996). Згідно з моделлю компоненти навчання йдуть в наступній послідовності: ознайомлення з теорією, моделювання або демонстрація, практика під керівництвом, структурований відкритий зворотний зв'язок, допомога у класі з перенесенням у практичну площину.

Учителі використовували методи на практиці та доповідали мені про своє просування вперед. Крім того, вчителі запрошували мене спостерігати за їхнім використанням диференціації на практиці та надавати зворотний зв'язок про уроки. Учителі також надавали зворотний зв'язок про будь-які труднощі або перешкоди, з якими вони стикалися під час етапу впровадження. Після початкового 1-річного періоду технічного наставництва, провідні учителі на рівні класів, які працювали з обдарованими та талановитими дітьми, взяли на себе відповідальність за безперервне наставництво своїх колег, придбання ресурсів і матеріалів, а також налагодження контактів у місцевій спільноті.

Учителі вирішили створити навчальні команди на рівні кожного класу, до складу кожної з яких входили два-три учителі. Крім того, під час частих засідань у них також брали участь учитель зі спеціальної освіти і спеціаліст з навчання читання. Учителі різняться за ступенем своєї підготовки та здібностей (так само, як і учні).

Учителі 4-х класів були одразу ж готові до використання методів складного диференціювання (наприклад, застосування завдань різного рівня складності), оскільки лідер навчальної групи, вчитель Р, вже завершив модифікацію або перебудову своєї навчальної програми. Спочатку він спробував використати багаторівневий підхід під час уроку математики, але повідомив, що результати його дуже розчарували. Один з його учнів повністю засвоїв матеріал, і його цікавило, навіщо йому необхідно виконувати якусь додаткову роботу в цьому ж напрямі. Я сказала йому, що в цьому випадку доречніше було б використати ущільнення навчальної програми (Рензулі, Сміт та Рейс (Rcnzulli, Smith, & Reis, 1982)). Група обговорила механізм ущільнення навчальної програми, працюючи з документацією та заняттями, які можна використати замість існуючих.

Ще одна вчителька М 4-х класів, яка працювала перший рік, зауважила, що у неї виникають проблеми з поділом уроку на різні рівні. Група обговорила урок, розділений на різні рівні, і зрозуміла, що вчителька намагалася будувати різнорівневий урок, не враховуючи того, чи можуть всі учні

працювати за таким підходом. Учасники групи обговорили потребу у використанні концепцій та принципів, а також інших ідей, аби ефективно використовувати різнорівневий підхід. Під час наступної зустрічі учителька М повідомила, що наступний різнорівневий урок виявився успішнішим.

Пізніше вчителі четвертих класів втілили проекти під назвою "Дозволено все". По закінченні року співробітництва учителька М розповіла про те, чого вона навчилася, і як зросла ефективність її праці:

Два хлопчики, які розповідали про «Титанік», вразили мене. Вони відповідно одяглися і провели інтерв'ю. Вони зробили це з такою творчою наснагою, що це дійсно всіх вразило. Ми насправді не дуже все це планували. Нам відомо, що вони після школи проводять багато часу в родинях один одного, але я дійсно не мала уявлення, що відбуватиметься. Вважаю, це був добрий досвід, оскільки діти відчули, що вони дійсно можуть це робити. І вони це зробили.

Учителька М також намагалась збагатити свою навчальну програму, запрошуючи до свого класу гостей (досвід типу I). Вона запросила свого брата розказати дітям про музику та оперу. Додатковий ефект полягав у тому, що коли він був підлітком, йому було поставлено діагноз «синдром дефіциту уваги та гіперактивності, а також нездатності до читання». Студенти були зачаровані театральною майстерністю його читання, і вони коментували його здатність читати. Учителька відчувала, що учні багато чого зрозуміли, і їм було дивно, що людина, яку було визнано як неспроможну до навчання, досягла такого успіху.

Інколи методи, що є сильними з когнітивного боку, також знаходять своє віддзеркалення в емоційній сфері. Учитель Р так прокоментував своє відкриття реалій стосовно того, що учні мають різні стилі навчання:

Це слушний момент, бо я не думаю, що в минулому в освіті вважали наступне: "Давайте працювати з їхніми стилями навчання".

Існував підхід: "Давайте змусимо їх набути такий стиль". А зараз говорять: "Давайте з ними працювати і оцінювати їх, бо неможливо змінити чийсь стиль навчання". Це те, що ми маємо, і тому повинні працювати з ним. Я вважаю, що в

минулому люди завжди намагалися змінити дітей таким чином, щоб вони відповідали певному шаблону.

Учителька Ж, фахівець в галузі спеціальної освіти, також прокоментувала, що оскільки вона працює з усім викладацьким складом, то бачила, що попереднє тестування та ущільнення навчальної програми використовувалося регулярно:

Не лише в четвертому класі, а я вважаю, що в багатьох класах використовують попереднє тестування для ущільнення навчальної програми. І я також бачу, що існують різні шляхи оцінювання учнів, і зовсім не обов'язково використовувати той самий інструмент з усіма учнями, аби зрозуміти їхній стиль навчання. Бачити це було достатньо хвилююче.

Група вчителів перших класів також була бездоганною. Вони вже використовували чимало методів модифікації та диференціації (гнучкі невеликі групи, модифікація навчальної програми, використання різних за рівнем складності завдань), тому акцент було зроблено на впровадженні моделі удосконалення всієї школи (Рензуллі та Рейс (Renzulli & Reis, 1997). Вчителі перших класів мали два завдання: (1) створити центри за інтересами з акцентом на вивченні авторів і художніх творів, і (2) розробити та впровадити кластери вдосконалення (Рензуллі, Джентрі та Рейс (Renzulli, Gentry, & Reis, 2003).

Для вивчення інтересів учнів група використовувала «Повний портфель талантів» (Рензуллі та Рейс (Renzulli & Reis, 1994), а також перелік інтересів. Вони виявили, що учні із зацікавленням читають книжки *Stellaluna* та *Нейт Великий*. Серед інших інтересів були: природничі науки, африканська музика, архітектура та будівництво. На базі цієї первинної інформації про інтереси був визначений перший набір кластерів удосконалення. Кластери використовувалися по одній годині кожному п'ятницю упродовж 5 послідовних тижнів. Були запрошені батьки та волонтери з громади, окремі групи презентували свою роботу у "Хвилюючий четвер". Другий набір кластерів аналогічного формату було започатковано навесні. Під час заключної сесії наприкінці року вчителі узагальнили свій перший досвід роботи з кластерами

удосконалення та іншими аспектами МУШ (моделі удосконалення школи).

Учитель Д: Найважливіша річ, яку ми розпочали, були кластери удосконалення. Вони користувалися величезним успіхом, а потім ми їх знову використовували, щось змінювали, щось виправляли. Наприкінці ми скористуємося вашими пропозиціями і подивимося на результати оцінювання, на реальну аудиторію та реальні продукти. Це було чудово, і дітям воно справді подобається; вони дійсно з нетерпінням цього чекають. Я вважаю, що стосовно роботи в центрах в моєму класі можна сказати: я розширила спектр роботи у класі. У мене навчається один маленький хлопчик, який справді цікавиться географією. Ми придбали нові книжки, і я працюю з ним з топографії та навичок користування мапами. Я більше не використовую надмірно традиційне навчання в складі цілого класу. З одного боку, відчуваєш якусь провину, а з другого боку – дивишся на учнів у класі і бачиш, що вони всі дуже зайняті і дуже продуктивні, і ось в цьому річ: хочеш, аби вони були активними, щось робили, а не просто слухали.

Цікавий виклик – вихователі дитячих садків. З огляду на те, що вони не мали жодного досвіду роботи в початковій освіті, я часто консультувалася з ними стосовно їхньої навчальної програми. Оскільки багато з методів модифікації та диференціації віддзеркалюють ідеї та принципи більш високого рівня, ця група вирішила сконцентрувати увагу на комплексному модулі, що будувався на найулюбленішій темі учнів – "домашні тварини".

Вони розпочинали вивчення цього модуля з обговорення того, яких тварин діти мають вдома. Після цього вони переходили до збору інформації та створення піктограми, яка зображувала найулюбленіших домашніх тварин учнів групи. Після цього, методом «мозкового штурму» вони визначали можливі види загальних дослідницьких занять типу І. В якості гостей вони вирішили запросити людину, яка доглядає за собаками, власника магазину для домашніх тварин і ветеринара. Учні були в захваті від рентгенівських знімків, які приніс ветеринар. Їх також заінтригували камінці, що застрягли у шлунках собак. Це надало стимул до ще однієї

сесії «мозкового штурму» з моєю участю, під час якого обговорювалися можливі кінцеві групові проекти. Наприкінці періоду співпраці учні з групи дитячого садка виховательки Ж здивували наставника повністю ілюстрованою, надрукованою версією їх власної оригінальної історії "Рокі – собака, що їв камені". Свій внесок у цю роботу зробили всі учні групи – хтось запропонував ідеї, хтось написав, хтось додав свої ілюстрації. Наприкінці навчального року вихователі з любов'ю говорили про модуль про домашніх тварин і особливо про одну маленьку дівчинку, яка сама не могла друкувати літери.

Вихователька Ж: Я завжди надсилаю невеличкий лист, вітаючи їх у школі, але цього року я подумала, що проведу маленьке опитування, аби з'ясувати, що їх цікавить і, можливо, з цього розпочати. Я думаю, що ваша присутність якось підштовхнула мене до цього. [Це стосується ілюстрованої книжки про "Рокі"], ми багато чого дізналися завдяки цій книжці. Звичайно, ми пишемо цілий рік; у нас є своя маленька видавнича кампанія. Ми розпочали з персонажу Рокі, а потім провели «мозковий штурм». І з цього все й почалося. Ми не використали всіх ідей, що виникли у процесі «мозкового штурму». У нас був початок, середина та кінець, але книжка могла б бути значно більшою, бо діти були у захваті від цього. Не всі діти вміли писати, тому з однією маленькою дівчинкою ми робили це разом: я тримала її за руку і ми писали.

В цьому процесі виникали й труднощі. Окремі учителі просувалися у використанні методів, водночас інші мали проблеми з їх застосуванням. Директор була вражена прогресом деяких з учителів, які більшу частину своєї кар'єри практикували навчання у складі цілого класу, а зараз можна було почути, як вони говорять батькам про своє використання гнучких груп та різнорівневих уроків. Особливо директор була зворушена успіхами дітей; вона зауважила, що їхні запитання та рівень зацікавленості на шкільних зборах був найвищим за весь час її спостережень.

Найістотнішим результатом виявилось те, що учні відчували, що їхні вчителі використовують формальні та неформальні способи попереднього оцінювання і гнучко

підходять до створення груп на своїх щоденних уроках. Учні зауважували, що вони працюють у невеликих групах залежно від своїх інтересів, стилів навчання та здібностей. Крім того, вони мали змогу користуватися різноманітними ресурсами і виконували різні проекти для «справжніх аудиторій».

Закінчення.

Вчителі вказували, що учні в їхній школі відчували, що викладання у класах проводиться диференційовано, залежно від ресурсів, які використовуються, типу роботи, видів діяльності, що були обрані або призначені, а також складності роботи. Вони також зазначали, що диференціюють викладання залежно від інтересів, стилів навчання та здібностей; видозмінюють методи опитування; і, зрештою, що вони збагачують свої навчальні програми, позбавляючи учнів необхідності виконувати роботу, яку вони вже зробили, пропонуючи їм можливість вибору та альтернативних продуктів, а також використовуючи маленькі, гнучкі групи, створені на основі вибору, стилів навчання та очікувань.

Така реальна інформація є важливою з огляду на те, що вона розкриває ефективність практики безперервного, професійного розвитку, такого, що спирається на підтримку. Учителів заохочували розпочинати на власному рівні готовності і продовжувати роботу в своєму власному темпі. Педагоги зауважували, що вони були схвильовані можливістю задовольнити потреби своїх найкращих учнів, і що вони відкриті для випробовування нових методів навчання та створення груп. Я спостерігала підвищення якості, складності та витонченості учнівських продуктів та усного спілкування¹. Крім того, учні висловлювали захват від можливості працювати у своєму власному темпі та за своїми власними напрямками та за інтересами.

Як продемонструвало це вивчення конкретного випадку, технічне наставництво або наставництво з боку осіб рівного статусу являє собою модель професійного розвитку, яка здатна успішно та систематично здійснювати зміни у шкільному середовищі. Школи та шкільні округи мають взяти на себе фінансові та емоційні зобов'язання щодо поширення цієї моделі професійного розвитку, особливо якщо вчителі

прагнуть покращити та диференціювати свою навчальну програму для того, аби задовольняти потреби учнів з різними рівнями здібностей.

Література

Joyce, B., & Showers, B. (1983). The coaching of reaching. (Джойс, Б. та Шауерз, Б. Тренування охоплення) *Educational Leadership*, 40(1), 4-16.

Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development*. (Джойс, Б. та Шауерз, Б. Досягнення учнів завдяки підвищенню кваліфікації кадрів) White Plains, NY: Longman.

Kaplan, S. N. (1986). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. Renzulli(Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (Каплан, С.Н. Сітка: Модель побудови диференційованої навчальної програми для обдарованих. В роботу Дж.С.Рензулі (Ред. Системи й моделі для розробки програм для обдарованих та талановитих) (pp. 180-193). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model; A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. (Рензулі, Дж.С. Модель тріади удосконалення; Посібник з розробки програм, які можна відстояти, для обдарованих і талановитих) Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1988). The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented. (Рензулі, Дж.С. Модель множинного меню для розробки диференційованої навчальної програми для обдарованих і талановитих) *Gifted Child Quarterly*, 36, 298-309.

Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. (Рензулі, Дж.С. Школи для розвитку таланту: Практичний план удосконалення всієї школи) Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Gentry, M., & Reis, S. M. (2003). *Enrichment clusters: A practical plan for real-world, student-driven learning*. (Рензулі, Дж.С., Джентрі, М. та Рейс, С.М. Кластери удосконалення: Практичний план навчання реальних речей з

центром уваги на учневі) Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Leppien, J. H., & Hays, T S. (2000). *The multiple menu model: A practical guide for developing differentiated curriculum.*(Рензуллі, Дж.С., Леппиен, Дж.Г. та Хейз, Т.С. Модель множинного меню: Практичний посібник з розробки диференційованої навчальної програми) Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence.* (Рензуллі, Дж.С. та Рейс, С.М. Модель удосконалення всієї школи: Комплексний план досягнення якості в освіті) Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Smith, L., & Reis, S. M. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. (Рензуллі, Дж.С., Сміт, Л. та Рейс, С.М. Ущільнення навчальної програми: Життєво важлива методика роботи з обдарованими учнями) *Elementary School Journal*, 82, 185-194.

Schlichter, C. L., & Olenchak, E R. (1992). Identification of inservice needs among schoolwide enrichment schools. (Шліхтер, Ч.Л. та Оленчак, Е.Р. Визначення потреб у підвищенні кваліфікації у школах, де проводиться удосконалення всієї школи) *Roepers Review*, 14, 159-162.

Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. (Шауерз, Б. та Джойс, Б. Еволюція наставництва з боку рівних за статусом) *Educational Leadership*, 53(6), 12.

Опубліковані матеріали заборонено копіювати, надсилати електронною поштою на численні сайти та долучати до електронної розсилки без чіткого письмового дозволу власника авторських прав.

Науково-практичне видання

**О.М.Таранченко
Ю.М. Найда**

Серія «Інклюзивна освіта»

**ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ ВИКЛАДАННЯ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

Навчально-методичний посібник

Підписано до друку **27.10.2011.**
Формат 70*100/16. Папір офсетний. Гарнітура BalticaС.
Друк офсетний. Умовн. друк. арк.10,0. Наклад **500 прим.**
Замовлення **№ 0266**

Друк " ЕКСПРОМТ "
Київ, О. Теліги,23а, оф.24 тел. (044) 501-21-21

Видавнича група " АТОПОЛ "
Свідоцтво Держкомтелерадіо України
ДК №3696 від 02.02.2010 року