Лекція

**Тема:** Диференційоване викладання як задоволення потреб усіх учнів класу

ПЛАН

1. Науково-теоретичні засади диференційованого викладання.
2. Етапи планування диференційованого викладання в інклюзивному класі.
3. Взаємозв’язок диференційованого викладання та оцінювання.
4. Формування учбової поведінки в учнів із ООП.

Література

1. Ефремова Н.Ф. Тестовьій контроль в образовании: учебное пособие. М.: Логос, 2007.
2. Клайн П. Введение в психометрическое программирование: Справочное руководство по конструированию тестов. - Киев: ПАН Лтд, 1994.
3. Колупаєва А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їхнього навчання.-К., 2010
4. Михалевская Г.И. Основи профессиональной педагогической грамотности. - СПб.: Изд-во «ЗГО», 2001.
5. Подласьш И.П. Диагностика и зкепертиза педагогических проектов. Киев, 1998.
6. Сак Т.В. Тестування у спеціальній школі: доцільність, шляхи реалізації. Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. - 2009. - № 4.
7. Сак Т.В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі // Дефектологія, № 3., 2010, С.3-8.
8. Селевко Г.К. Современньїе образовательньіе технологии. -М.: Народное образование, 1998.
9. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку). Підготовчий, перший, другий класи. Київ, «Генеза», 2005.
10. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку), Частина 1. Київ, «Неопалима купина», 2006.
11. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із загримкою психічного розвитку), Частина 2. Київ, «Неопалима купина», 2006.
12. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. К «Початкова школа». - 2001. - 296 с. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи. К.: «Початкова школа». - 2003. - 296с. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі складними порушеннями розвитку (зі зниженим слухом з розумовою відсталістю). Українська мова, математика, Я і Україна, образотворче мистецтво. 1-4 класи. К.: «Інкунабула», 2007. - Ч. 1.- 240с.
13. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі складними порушеннями розвитку (зі зниженим слухом з розумовою відсталістю). Предметно-практичне навчання. Основи здоров'я. Фізична культура. 1-4 класи. К.: «Інкунабула». - 2007. Ч. 2. - 264 с.
14. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. К.: «Неопалима купина». - 2006. - Ч. 1. - 336 с.
15. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей сліпих та зі зниженим зором. К.: «Неопалима купина». - 2006. - Ч. 2. - 288 с.

**1. Науково-теоретичні засади диференційованого 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 опановування 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 опановувати 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.

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.

*Основоположним принципом диференційованого викладання є застосування різноманітних форм організації навчального процесу*. Їх використання допомагає педагогамврахувати 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. застосовування широкого спектру форм і методів організації навчальної діяльності;

Виокремлюють 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.

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.

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.

**2. Етапи планування диференційованого викладання в інклюзивному класі**

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:*

* + - 1. Вчителі починають *з того рівня, на якому знаходяться* *учні*, а не «традиційно» слідують навчальному плану.Вони відстоюють точку зору, що індивідуальні навчальні можливості учнів дуже важливі, і будують на цьому весь процес навчання.
			2. 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.
			3. 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.

4. 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 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 тому потрібно намагатись запропонувати такі варіанти навчання, які добре підходять кожному учневі.

**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.

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

Способи організації співпраці:

* 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:

*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.*

**Впровадження диференційованого викладання в щоденну практику**

Зміна традиційного підходу до організації навчального процесу на уроці потребуватиме чималих зусиль. Перед вчителем постійно постає питання – як в існуючий 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 застування 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:*

*1****) вчитель,***

***2) зміст,***

***3) учень,***

***4) викладання,***

***5)оцінювання****.*

*Та п’ять етапів опанування:*

*1) рефлексія* −бажання діяти танеобхідні навички;

2) *оцінка* навчального плану;

3) *аналіз* індивідуальних особливостей учнів;

4) *планування* уроків на основі науково обґрунтованих методів;

5) *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.

1. Це – розуміння характеру навчальної діяльності учнів та особливостей їхньої поведінки.

2. Прагнення забезпечувати перебіг навчального процесу на високому якісному рівні.

3. Бажання та готовність до неперервного професійного зростання й розвитку.

4. 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 надтакими 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 опановувати 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 являєсобою 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., 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 висуваються 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.

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 вчителеві 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 етапуполягає 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, використанням методик кооперативного навчання. 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 іякісне 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.

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.

**3. Взаємозв’язок диференційованого викладання та оцінювання**

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 вчителямінформацію 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 тарізноманітних 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** |
|  | ***Збір інформації*** |
| Опитування | Задавання конкретних запитань |
|  | для перевірки знань |
| Спостереження | Систематичне спостереження за |
|  | тим, як учні обробляють |
|  | інформацію |
| Домашнє завдання | Завдання для перевірки знань |
| Навчальні бесіди | Бесіди з учнями про їхні знання й |
| або інтерв’ю | труднощі |
| Демонстрація, | Можливість для учнів |
| презентація | продемонструвати свої знання усно |
|  | або з допомогою технічних засобів, |
|  | виставки тощо |
| Екзамени, тести, | Можливість для учнів |
| перевірки | продемонструвати свої знання |
|  | письмово |
| Широке | Складні завдання, під час |
| оцінювання | виконання яких учні демонструють |
|  | зв’язки, які вони утворюють між |
|  | поняттями, що вивчають |
| Оцінювання з | Систематичне використання |
| використанням | комп’ютерних програм, які |
| комп’ютера | 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 | Записи про навчання, які ведуть |
| навчання | учні |
| Проекти та | Можливість для учнів |
| дослідження | продемонструвати результати свого |
|  | навчання з допомогою дослідження |
|  | та написання звіту |
| **Інтерпретація інформації** |
| 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 |
|  | ***Ведення записів*** |
| Історичні записи | Цілеспрямовані описові записи |
|  | спостережень за процесом |
|  | навчання учнів (з плином часу) |
| Короткий опис | Інформація про якість робіт учнів |
| учня | порівняно з результатами |
|  | навчальної програми, чи |
|  | індивідуальний навчальний план учня |
| Відео- та аудіо | Візуальні або звукові записи, які |
| записи, фотографії | дають підтвердження навчання |
|  | учня |
| Портфоліо | Систематичне накопичення робіт, |
|  | яке демонструє досягнення, |
|  | зростання та думки про навчання |
|  | ***Комунікації*** |
| Демонстрації, | Офіційні презентації учнів, які |
| презентації | демонструють їх навчання батькам, |
|  | оцінювачам та всім іншим |
| Конференції за | Можливості для батьків, учителів та |
| участю батьків, | школярів переглянути та |
| учнів, учителів | 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 | Постійні огляди для батьків, в яких |
| щодо навчання та | описуються результати вивчення |
| оцінювання | 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.

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 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 зтруднощами 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.
 |
| *Якими методами?* |

|  |
| --- |
| * Низка методів для різних ситуацій, що демонструють знання і вміння учнів;
 |
| * низка методів, які оцінюють і
 |
| результат, і процес у різний спосіб. |

 |
| *Забезпечення якості* |

|  |
| --- |
| * Низка методів для різних ситуацій,

що демонструють знання і вміння учнів; |
| * низка методів, які оцінюють і
 |
| результат, і процес у різний спосіб. |

 |
| *Використання* *інформації* |

|  |
| --- |
| * Точні й детальні записи для описового зворотного зв’язку кожному учневі;
 |
| * Диференціювати викладання, постійно перевіряючи, як результати учня відповідають цілям навчальної програми.
 |
|

 |

**4. Формування учбової поведінки в учнів із ООП**

Важливим завданням для навчання в інклюзивному класі є формування «учбової поведінки»,коли дитина адекватно реагує на навчальні вимоги,використовуєзапропоновані навчальні матеріали соціально прийнятним чином. Погляд дитини сконцентровано на дорослого або іншу дитину (якщо це групове заняття), або на методичні матеріали, які використовуються для гри або навчання.

Згідно визначення Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенко: «Учіння - це особлива форма соціальної активності суб'єкта взаємодії з реальними суб'єктами та об'єктами навколишньої дійсності, регуляції систем суб'єкта згідно з програмами виконання певних завдань, а також із потребами особистості». В той же час, **у роботі з дітьми з ООП, в тому числі з розладами аутистичного спектру, більш логічно використати поняття «учбова поведінка».** У вітчизняній педагогічній психології серед необхідних компонентів учіння розлядають наявність зворотного зв'язку; пошук учнями правильних відповідей; сигналізація про помилки; виправлення помилок; реагування вчителя на помилки).

**Учбова поведінка** – сукупність навичок та паттернів поведінки, які допомагають дитині з ООП вчитись. Відсутність чи дефіцитарність учбової поведінки порушують і без того непростий процес адаптації дитини в ролі учня, тягне за собою порушення шкільних навичок.

Для опису груп навичок задля формировання стереотипу учбової поведінки використана «Методика оцінки базових мовленневих та учбових навичок»- Assessment of Basic Language and Learning Skills — Revisited, ABLLS-R . *Зміст роботи педагога (асистента педагога) з формування стереотипу учбової поведінки спрямований на слідування правилам, опанування способам роботи з навчальним матеріалом та становлення форм спрвпраці з вчителем та ровесниками в класі.*

Для визначення ступеня сформованості учбової поведінки проводять **спостереження**,фіксуючи її наявність або відсутність за певних проміжків часу(наприклад,через кожні 10 секунд, або хвилину). Після цього підраховують відсоток прояву поведінки, яку характеризують як навчальну. Дані використовуються для створення індивідуального навчального плану, для з'ясування труднощів у навчанні та для інших цілей (Протокол)

Протокол спостереження

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | **Учбова поведінка** |  |  | **Поведінка,** | **яка** | **є** | **не** |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  | **«учбовою»** |  |  |  |  |  |
| +1 |  | Учень відповідає на прохання та |  |  | • Дитина не | реагує | на слова |  | +1 |
|  |  | вимоги щодо завдань |  |  | дорослого |  |  |  |  |  |
|  |  | • демонструє |  | розуміння |  |  | • дитина не повертається до |  |  |
|  |  | зверненого мовлення |  |  | дорослого |  |  |  |  |  |
|  |  | • виконує попередні інструкції або |  |  | • не виконує завдання. |  |  |  |
|  |  | відповідає на репліки й питання. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| +1 |  | Адекватність |  | оперування |  |  | Оперування | іграшками | та |  | +1 |
|  |  |  |  |  |
|  |  | іграшками | і | навчальними |  |  | навчальними | матеріалами | не |  |  |
|  |  | матеріалами. |  |  |  |  | за призначенням. |  |  |  |  |
| +1 |  | Спрямованість погляду дитини на |  |  | Відсутня спрямованість погляду |  | +1 |
|  |  |  |  |
|  |  | дорослого та матеріали. |  |  | на дорослого або завдання. |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Необхідно, щоб для **формування поведінки** дитина попередньонавчилась: виконувати дії, що **повторюють дії** дорослого; слідувати **вербальним інструкціям**

Прийоми навчання діям наслідування та слідування вербальним інструкціям

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Основні | прийоми | навчання |  |  |  |  | Основні прийоми навчання слідувати |  |
|  | **наслідування** | діям дорослого | позитивним |  |  |  |  | **вербальним інструкціям** з позитивним |  |
|  | підкріплювальним стимулом |  |  |  |  |  | підкріплювальним стимулом |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

1. Спеціаліст сидить перед дитиною **віч-на-** 1. Спеціаліст дає своєму учневі просту

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **віч** на відстані витягнутої руки.Бажано,щоб |  |  |  | покрокову інструкцію, звертаючись до нього |  |
|  | учень **дивився** на вчителя або спонтанно, |  |  |  | по імені: **«Іванку,** **сядь** **(підніми,** **візьми та** |  |
|  | або за інструкцією. |  |  |  | **ін.)».** Інструкція дається голосно і чітко. |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |

1. Спеціаліст дає інструкцію: **«Роби так»** і 2. Якщо учень не виконує інструкцію

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | показує дитині просту дію (підняти руки вгору, |  |  |  | упродовж 3–5 секунд, спеціаліст допомагає |  |
|  | встати, плеснути в долоні або грюкнути по |  |  |  | дитині **(фізична підказка):** міцно (але не |  |
|  | столу). |  |  |  | боляче) бере дитину за плечі, садовить на |  |
|  | Проте сама дія не називається. На початку |  |  |  | стілець, або його рукою піднімає предмет. |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  | навчання слід вибирати дії і рухи, які школяр |  |  |  | Відтак словесно позначає **результат** |  |
|  | може зробити без моделювання. |  |  |  | («*молодець,* *ти сів», «розумниця,* *ти взяла* |  |
|  |  |  |  |  | *м'я*ч»).Уперше одночасно з такою |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | похвалою дитина може отримати і |  |
|  |  |  |  |  | відчутнішу **нагороду** (наприклад, шматочок |  |
|  |  |  |  |  | печива), навіть якщо виконала інструкцію за |  |
|  |  |  |  |  | повної допомоги. |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |



1. За допомогою **фізичної підказки** дитині 3. При **повторенні інструкції** в наступний допомагають повторити показану дію, раз дорослий чекає 1–2 секунди і, якщо **заохочуючи** її словами: «*Молодець,**ти*дитина не реагує,знову виконує необхідну*зробив, як я!*».Іноді на початковому етапідію разом з учнем,позначаючи словесно

навчання бажана участь другого дорослого, результат, але не підкріплюючи.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | який стоячи позаду дитини, допомагає їй |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | виконувати необхідні дії. Говорить і показує |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | дії лише той дорослий, який знаходиться |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | перед школярем. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | У цьому випадку показують потрібні дії |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | чіткіше і уповільнено. Крім того, між |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | демонстрованою | дією | і | допомогою |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | зменшується пауза, і учневі легше зв'язати ці |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | дві події між собою. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  | 4. Надалі допомогу зменшують, підкріплюють |  |  |  | 4. Поступово допомогу послаблюють, |  |
|  | спроби учня **виконати дію самостійно.** |  |  |  | інструкція надається не відразу, дитині |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | дається змога **виконати її самостійно** і |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | найменше | наближення | до | мети |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | підкріплюється.Наприклад,дорослий |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | просить учня дати предмет («*Іванку,* *дай*»), |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | чекає кілька секунд (не більше 5 – | залежно |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | від | індивідуальних | відмінностей), |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | підштовхуючи руку в напрямку до предмета |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | і чекає 1–2 секунди, чи візьме Іван його сам. |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | У разі успіху дорослий допомагає дитині |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | швидко закінчити дію і заохочує виконання. |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | Потім дорослий зменшує допомогу на |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | підсумковому | етапі, | лише | злегка |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | підштовхуючи руку школяра в напрямку |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | своєї руки, в яку той зможе вкласти предмет |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | сам. |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  | 5. Уміння наслідувати дозволяє навчати на |  |  |  | 5. У навчанні виконання простих інструкцій |  |
|  | уроці через **моделювання**. Такий спосіб |  |  |  | слід чітко організувати навчальну ситуацію |  |
|  | особливо цінний у **взаємному навчанні** та |  |  |  | (особливо на початковому етапі). |  |  |
|  | роботі в групі. |  |  |  |  |  |  | Промовляючи | інструкцію, | дорослий |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Окрім | цього, | використовують |  |  |  | повинен перебувати **поруч з дитиною**, |  |
|  | **відеозаписи** епізодів поведінки(у їдальні,у |  |  |  | розвернувши її обличчям до себе; стілець, |  |
|  | спортзалі, у вбиральні, на екскурсії), що |  |  |  | на який просять сісти, слід поставити у |  |
|  | відкриває абсолютно нові площини для |  |  |  | дитини за спиною; предмет, який просять |  |
|  | навчання. |  |  |  |  |  |  | взяти, лежить перед учнем. |  |  |  |
|  | Наприклад, навчати різним способам |  |  |  | **Ситуація - максимально зрозуміла** для |  |
|  | привітання, правилам поведінки в класі й |  |  |  | учня, і, коли той стане виконувати |  |
|  | інших соціальних ситуаціях. |  |  |  |  |  | найпростіші | прохання, | починають |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | ускладнювати | умови |  | навчання |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | (збільшувати дистанцію між собою і |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | дитиною в момент прохання, відсувати |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | стілець подалі, розташовувати предмети на |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | віддалі і тому под.). |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Після того, як дитина навчилася виконувати за завданням деякі звичні для неї дії і рухи,

навички проходження інструкцій використовується для відпрацювання **правильної пози** **за столом і основ довільної уваги**.Зазвичай використовують інструкції: «Сядь добре», «Руки на коліна», «Подивись на мене». Головна **мета** навчання на цьому етапі – сконцентрувати увагу учня на основних компонентах навчальної ситуації, навчити його контролювати свою позу під час заняття. Бажано, щоб після виконання будь-якої інструкції «навчального» характеру (наприклад, «Сядь добре»), окрім підкріплення, був короткий епізод цікавою діяльністю (наприклад, малювання). Так поступово формується привабливий стереотип занять.

Для формування у школяра **концентрації на погляді** дорослого використовують прийоми:

1. у момент озвучення інструкції дорослий може тримати на рівні своїх очей ласощі або іграшку, які привернуть увагу дитини. Так природно підкріплюється мимовільний погляд у напрямку особи дорослого;
2. для того, щоб сформувати погляд в очі, часто використовують розгойдування на гойдалці.Гойдалки зупиняють і починають розгойдувати лише тоді,якщо учень дивиться надорослого;
3. іноді ефективним є тимчасове зосередження уваги на інших, не таких болючих, інструкціях. Відтак слід заохочувати дитину за спонтанний погляд в очі.

Особливо ефективне використання **розкладів** для дітей з РАС, у яких є труднощі цілеспрямованої поведінки й інтелектуальні труднощі. Наведемо короткий опис того, як здійснюється навчання

**Етапи роботи з візуальним розкладом**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | **Перший** |  | **Розклад** | **із** | Дитина має засвоїти стереотипний алгоритм |
|  |  | **етап** |  | **використанням** | завдання. |
|  |  |  |  | **предметів**; | сама форма | Важливо, щоб вона утримувала програму, |
|  |  |  |  | просторової | організації |
|  |  |  |  | завдання підказує, що | концентрувала увагу. |
|  |  |  |  | слід зробити. |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | **Другий** |  | **Розклад**  | **з** | Зазвичай використовуються геометричні фігури, |
|  |  | **етап** |  | **використанням** | фотографії, картинки або картки з написами. У |
|  |  |  |  | **символічного** | застосуванні розкладу моделюються всі основні |
|  |  |  |  | **позначення** тих завдань, | етапи діяльності (крім мотивації та емоційної |
|  |  |  |  | які учневі треба виконати. | оцінки): |
|  |  |  |  |  |  | • **планування** – або у вигляді фотографії (предмета, |
|  |  |  |  |  |  | напису) вже задано, що робити, або школяр вибирає |
|  |  |  |  |  |  | з кількох альтернатив; |
|  |  |  |  |  |  | • **організація** – в просторовому розташуванні |
|  |  |  |  |  |  | завдань, у формі організації кожного завдання; |
|  |  |  |  |  |  | • **контроль** – як логічна завершеність завдання, як |
|  |  |  |  |  |  | зовнішнє заохочення, як самостійне заохочення |
|  |  |  |  |  |  | учня. |
|  |  |  |  |  |  |  |

Завдання розташовують на стелажі: зверху вниз, зліва направо. Дитина братиме завдання по порядку і виконувати їх. Для організації самостійного розкладу зручно використовувати зошит із залізними кільцями, куди замість паперових сторінок вставляють пластикові файли формату А5. У кожен файл уміщують картон, щоб легко перегортати сторінки. На кожній сторінці є зображення завдання або будь-якої операції (рис.).



Рис. Приклади візуального розкладу

**У плануванні розкладу дитини з ООП слід врахувати критерії:**

1. Неузгодженість у діяльності мозку і невитривалість – характерна риса дітей з особливими освітніми потребами. Уникаємо перевтоми дітей упродовж дня. Бажано після другого (або третього) уроку влаштовувати велику перерву з прогулянкою. За необхідності, слід переводити дітей на неповний навчальний тиждень із додатковим змінним вихідним.
2. Однією з найскладніших проблем, що постають перед психологами та педагогами, які працюють з дітьми з ООП, є перехід від наочно-чуттєвого пізнання до словесно-логічного. Досвід роботи показав, що з дітьми з ООП доцільно проводити заняття з формування у них елементарних логічних операцій: узагальнення, аналізу, синтезу, серіації, класифікації.

Як передумова розвитку логічних операцій є формування в учнів операції порівняння.

**Заняття проводяться поетапно.**

**Перший етап** –навчання порівнянню предметів за допомогою аналізу їх елементів. Психолог (педагог) спільно з дитиною аналізує відмінності в предметах за окремими ознаками. Наприклад, порівнюючи корову і козу, психолог звертає увагу на їх відмінність (розмір, довжина рогів, колір та ін.).

**Другий етап** –навчання порівняння окремих ознак об'єктів залежно від термінів«однаковий – різний». Наприклад, психолог показує дитині картинки тварин і просить визначити, що в них однакове, чим вони відрізняються один від одного.

**Третій етап – узагальнення порівнюваних ознак**.Наприклад,знайти та скласти, групуючи, картинки, іграшки та ін. Заняття можуть проводитися індивідуально або невеликій групі, в ігровій формі з використанням предметно-практичних маніпуляцій. Наприклад, дитина шукає відмінності між геометричними формами, а для закріплення засвоєного рекомендується розкласти їх у відповідні комірки.

Обстановкана уроках вільна й невимушена.Не треба вимагати від школярівнеможливого: повного самоконтролю й суворого дотримання дисципліни. Щирі спроби дотримуватися дисципліни (правильно сидіти чи не крутитися, не розмовляти, чи не викрикувати), і переживання, що це ніяк не виходить, швидше призводять до перевтоми і втрати працездатності. Найголовніше – накопичення енергії з подальшими «*вибухами*». Рядова недисциплінованість створює легкий фоновий галас і менше заважає проведенню уроку, ніж емоційні зриви дітей і спроби вчителя їх приборкати*.*

Допускаючи дрібні дисциплінарні порушення, підтримують достатній рівень працездатності.Сильні емоції знижують здатність до навчання будь-якої людини,тимпаче в таких дітей. Тому наївно було б очікувати, що школяр краще що-небудь сприйматиме або розумітиме після того, як його насварили. Навіть підвищення голосу часто дітьми сприймається як загроза. А загроза викликає або явну, або приховану агресію.

У процесі навчання звільняємо дітей від будь-якої другорядної, допоміжної, несуттєвою роботи.Наприклад,зазначити точкою місце,звідки почати писати.Маємісце педагогічна ситуація, коли учень старанно відраховує клітини, які треба відступити зверху і зліва, і в цих пошуках, неодноразово помиляючись, так втомлюється від напруги, що, знайшовши нарешті те місце, звідки треба писати, працювати далі не може.

Краще, щоб школярі якомога менше писали. Зручно використовувати зошити з надрукованими завданнями, де треба поставити відповідь, обвести її або домалювати.

Форма подання інформації алгоритмічна, чітка. Дотримуємося лаконічності формулювань оформлення, обираємо ілюстрації, що не містять нічого зайвого, незначущого, того, що відволікає. Правила завжди треба повідомляти в одному й тому ж формулюванні, не змінюючи місцями жодного слова.

Запам'ятовування відбувається краще, якщо від школяра не вимагають відтворити все,що він змушений запам'ятати,і у нього немає страху забути щось,виявитися неспроможним й отримати несхвалення вчителя. Вимагаючи неухильно точного відтворення всієї інформації, ми заздалегідь ставимо учня в ситуацію неуспіху і тим руйнуємо навчальну мотивацію. Наприкінці роботи треба обов'язково хвалити дитину, незалежно від того, чи демонструвала вона свої знання, чи дивилась, чи слухала.