



УДК 37.015.3-056.313(045)

# ДО ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ

**Олена Хохліна**, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна, [epkhokh@nau.edu.ua](mailto:epkhokh@nau.edu.ua);  
[epkhokh@ukr.net](mailto:epkhokh@ukr.net)

Проблема диференційованого навчання у сучасній психолого-педагогічній науці набуває нового звучання щодо освіти дітей з особливими потребами в інклюзивному просторі. У сучасній науці диференційоване навчання розглядається у контексті необхідності та можливості гуманізації освіти, як технологія особистісно орієнтованої педагогіки. В основу диференційованого навчання покладено положення про необхідність врахування індивідуальних (індивідуально-типологічних) особливостей дитини.

Наведено класифікацію індивідуальних особливостей учнів, які мають враховуватися в диференційованому навчанні. З-поміж них особливе місце відводиться специфічним особливостям розвитку дітей з особливими потребами (різної нозології, структури дефекту тощо), відповідно до яких здійснюється навчально-виховний та корекційний вплив в умовах інклюзивного закладу.

Розкрито суть диференційованого навчання як педагогічної технології, розглянуті можливості її застосування в освіті дітей із порушеннями розвитку.

**Ключові слова:** диференційоване навчання, інклюзивний простір, індивідуально-типологічні особливості дитини, діти з порушеннями розвитку.

**Елена Хохлина**, Национальный авиационный университет, г. Киев, Украина

## **К проблеме дифференцированного обучения в инклюзивном пространстве**

Проблема дифференцированного обучения в современной психолого-педагогической науке приобретает новое звучание в контексте образования детей с особыми потребностями в инклюзивном пространстве. В современной науке дифференцированное обучение рассматривается в связи с необходимостью и возможностью гуманизации образования, как технология личностно-ориентированной педагогики. В основе дифференцированного обучения рассматривается положение о необходимости учета индивидуальных (индивидуально-типологических) особенностей ребенка.

Приведена классификация индивидуальных особенностей учащихся, которые должны учитываться в дифференцированном обучении. Среди них особое место отводится специфическим особенностям развития детей с особыми потребностями (различной нозологии, структуры дефекта и т.д.), согласно которым осуществляется учебно-воспитательное и коррекционное влияние в условиях инклюзивного заведения.

Осуществляется раскрытие сути дифференцированного обучения как педагогической технологии, рассматриваются возможности ее использования в образовании детей с нарушениями развития.

**Ключевые слова:** дифференцированное обучение, инклюзивное пространство, индивидуально-типологические особенности ребенка, дети с нарушениями развития.

© Хохліна О., 2019



**Olena Khokhlina**, National Aviation University, Kyiv, Ukraine

**On the problem of differentiated education in inclusive space**

The problem of differentiated education in modern psychological and pedagogical science acquires a new meaning in the context of the education of children with special needs in an inclusive space. In modern science, differentiated education is considered in connection with the necessity and possibility of humanizing education, as the technology of student-centered pedagogy. The differentiated education is based on the necessity to take into account the individual (individual-typological) characteristics of the child.

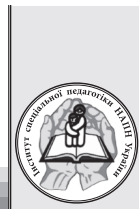
The article provides a classification of the individual characteristics of students, which should be taken into account in the differentiated education. Among them, a special place is given to the specific features of the development of children with special needs (different nosologies, defect structures, etc.), according to which educational and correctional influence is exercised in an inclusive institution.

The essence of differentiated education as a pedagogical technology is described. Differentiated education is regarded as an organizational system, as an organization of the educational process based on typical individual characteristics of students. The principle of taking into account the individual characteristics of students is the differentiation: 1) according to abilities (psychological) and subject (pedagogical); 2) by abilities, by incapacity, by future profession, by the interests of students, by the talent of children; 3) external and internal. Through disclosing the essence of the types of differentiation and issues of pedagogical support of education, the possibilities of using the technology in the education of children with developmental disabilities are revealed, the most urgent issues of the problem are identified.

**Keywords:** differentiated education, inclusive space, individually-typological features of a child, children with developmental disorders.

**П**роблема диференційованого навчання у сучасній психолого-педагогічній науці набуває нового звучання щодо освіти дітей з особливими потребами в інклюзивному просторі. Вона є актуальною та недостатньо вирішеною не лише у спеціальній, а й загальній педагогіці й психології. Аналіз літературних джерел показує, що не має єдиної думки щодо суті диференційованого навчання та особливостей відповідної побудови педагогічного процесу в школі. Водночас виявлено достатньо усталені положення з проблеми, які можуть слугувати основою подальшої її розбудови як у теоретичному, так і практичному аспектах, виокремленню тих питань, що стосуються оптимізації навчання учнів із порушеннями розвитку в умовах сьогодення. Мета статті – висвітлення результатів проведеного теоретичного дослідження проблеми диференційованого навчання, які мають значення для її розв'язання щодо умов інклюзивного простору.

У сучасній науці, судячи з педагогічних праць таких учених, як: О. Аніщенко, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Малафійк, О. Савченко, М. Фіцула, М. Шахмаєв, І. Якиманська, Н. Яковець та ін. [1, 6, 12, 13, 15 та ін.], диференційоване навчання розглядається у контексті необхідності та можливості гуманізації осві-



ти, як технологія особистісно орієнтованої педагогіки, спрямованої на розвиток особистості – її задатків, нахилів, здібностей тощо. В основу диференційованого навчання покладено положення про необхідність врахування індивідуальних (індивідуально-типологічних) особливостей дитини. Так, О. Савченко наголошує, що суть особистісно орієнтованого навчання полягає в організації навчання на засадах глибокої поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії [12].

До нещодавна у педагогіці така думка знаходила відображення у принципі індивідуального та диференційованого підходу у навчанні, принципі його індивідуалізації (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Єременко, О. Савченко та ін.); у психології – в особистісному підході (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, С. Рубінштейн, Л. Божович, Н. Лейтес, К. Платонов, В. Крутецький, І. Бех, В. Рибалка, Б. Федоришин, Е. Помиткін, В. Нікандров та ін.), складовими якого розглядають індивідуальний та віковий. Згідно з особистісним підходом, до людини, її вивчення та розвитку доцільно підходити як до особистості, яка характеризується цілісністю, унікальністю, неповторністю «Я». Конкретно ж індивідуальний підхід полягає в тому, що у навчально-виховній роботі необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної людини, які визначають її індивідуальність, неповторність. С. Рубінштейн зазначає, що лише за умови знання та врахування індивідуальних особливостей кожної людини можна забезпечити найбільш повний її розвиток, застосування її творчих можливостей та сил. Індивідуальний підхід до кожної дитини, кожного учня є однією з основних вимог правильно побудованого процесу виховання та навчання [11].

Узагальнення даних досліджень С. Рубінштейна, Б. Ананьева, Л. Виготського, Г. Костюка, В. Мерліна, В. Рибалки та ін. показують, що до індивідуальних особливостей відносять: 1) Особливості, що визначаються базовими якостями індивіда як природної істоти: сформованість та функціонування головного мозку, особливості нервової системи (щонайперше особливості нервових процесів збудження та гальмування), сформованість та особливості функціонування аналізаторів, стан здоров'я та ін. 2) Особливості, які визначаються належністю людини до різноманітних неповторних соціальних утворень: сім'ї, общин, соціальних груп, націй, народів, держав, релігій тощо. 3) Особливості, які визначаються її статусом, соціальними ролями, авторитетом, рангом тощо. 4) Особливості власне психічного розвитку, усіх його складових: відчуття (якість, інтенсивність, тривалість, емоційний тон, пороги чутливості, рівень сенсорної організації та ін.); сприймання (цілісність та структурність, вибірковість, константність, осмисленість та узагальненість; типи сприймання); пам'яті (індивідуальні особливості її процесів; співвідношення запам'ятовування та забування, обсяг, точність, мобілізаційна готовність; домінуванням видів); уявлення (індивідуальні прояви



наочності, фрагментарності, узагальненості та ін.; домінування видів); мислення (сформованість компонентів мислення: змістовий, операційно-організаційний, емоційно-мотиваційний; домінування видів мислення; сформованість розумових операцій та якостей; стиль мислення); а також мови й мовлення, уваги та волі, емоційної сфери та їх індивідуально-типологічних особливостей. Ще більшою мірою індивідуальність людини визначається особливостями складових особистості та їх типологією – самосвідомості, спрямованості, здібностей, характеру, темпераменту.

Торкаючись питання індивідуального підходу, врахування індивідуально-типологічних особливостей у навчанні й вихованні осіб з порушеннями психофізичного розвитку, варто виділити ті особливості, що пов'язані зі структурою їхнього дефекту, специфічними закономірностями розвитку тощо [2, 3, 5, 10, 14 та ін.].

Так, у дітей із порушеннями слуху первинним ускладненням у структурі дефекту є розлади слухового сприймання; вторинним – порушення чи відсутність мовлення; третинним – розлади словесно-логічного мислення та пам'яті, особливості характеру. У дітей із порушеннями зору первинне ускладнення – це порушення зорового сприймання; вторинне та подальші – недоліки просторового орієнтування, обмеженість конкретних предметних уявлень, зміни в моториці та ході, невиразна міміка, характерологічні особливості, вербалізм та формалізм знань. У дітей із порушеннями розумового розвитку первинне ускладнення – це порушення елементарних інтелектуальних функцій; вторинні та подальші – недорозвиток вищих, довільних форм сприймання, пам'яті, словесно-логічного мислення, характеру та особистості загалом (наприклад, завищений рівень самооцінки, негативізм, недорозвиток волі, невротичні реакції та ін.).

У структурі дефекту сформованість первинних ускладнень, передусім нижчих (елементарних) функцій, зумовлюється органічними ушкодженнями. А недорозвиток вищих психічних функцій (які характеризуються усвідомленістю, довільністю, регульованістю), особистості загалом, що, зазвичай, є вторинними і т.д., тобто похідними від первинних, ускладненнями, виникає як похідне, вторинне явище, що з'являється в несприятливих умовах виховання дитини. Найменш виховуваними, тими, що важко піддаються корекційному впливові, є нижчі психічні функції як симптоми, що безпосередньо залежать від органічного ушкодження. Вони настільки пов'язані з ним, що подолати їх неможливо, поки не буде усунуто першопричину передусім медичним втручанням. Так, в осіб з порушеннями слуху найтяжче коригується вимова, що залежить від слуху, у розумово відсталих – елементарні пізнавальні процеси. Тому, вищі психічні функції – це та сфера, що має найбільше значення для подолання наслідків дефекту. Вона найбільше піддається корекції, навчанню та вихованню, тобто цілеспрямованому педагогічному впливові. Завдяки впливові на вищі психічні функції, їх



формуванню досягається корекція, становлення елементарних психічних функцій і формується психіка загалом [2, 10, 14 та ін.].

Варто враховувати й те, що в осіб з особливими потребами зберігаються найзагальніші закономірності розвитку психіки людей, що не мають відхилень. Зокрема, повторюються усі стадії онтогенезу (немовля, ранній, дошкільний, молодший шкільний, підлітковий, юнацький вік тощо); сензитивні, тобто найсприятливіші для становлення певних психічних функцій, періоди (наприклад, для емоційної сфери – перші місяці життя, для мовлення – перші роки життя, для характеру – 2 – 10 років, для музичних здібностей – 5 років, для абстрактного мислення – 11 – 12 років, для творчого професійного мислення – 20 – 25 років та ін.); провідні види діяльності та їх послідовність – гра, учіння, праця. Однак, при цьому змінюються: 1) темп розвитку, 2) його терміни, 3) якісні та кількісні характеристики.

Водночас розвиток аномальних дітей характеризується своєрідністю, обумовленою органічним чи функціональним порушенням їх нервової системи або аналізатора, ступенем пошкодження, часом виникнення дефекту, його структурою, соціальною ситуацією розвитку (час виявлення дефекту, своєчасність і наявність спеціального педагогічного впливу, компенсаторний шлях розвитку) та ін. Своєрідний, якісно відмінний від нормального, психічний розвиток усіх дітей з різними порушеннями характеризується загальними закономірностями, а саме: зниженням пізнавальної активності; зниженням обсягу та швидкості прийому й переробки інформації; мовленнєвими порушеннями.

Водночас аномальні особи, що входять до груп з певними порушеннями (аналізаторів чи інтелекту), категорії (з порушеннями слуху, зору, інтелекту, мовлення, опорно-рухового апарату), типологічні групи у межах категорії, мають свої специфічні закономірності розвитку психіки. Так, наприклад, у дітей з розладами слуху порушення слухового аналізатора негативно позначається на функції збережених: у них знижений рівень кінестетичних та тактильних відчуттів; вони мають труднощі у зоровому сприйманні. Такі особи характеризуються своєрідністю як образної, так і словесної пам'яті (що пов'язане з недостатністю розвитку мовлення та словесно-логічного мислення). У дітей із розладами зору провідними видами сприймання є дотик і слух. У них спостерігається недостатність в утворенні наочних образів докільця, що негативно позначається на їх пізнавальній діяльності загалом. У них недостатньо розвинені образна пам'ять та мислення; логічні ж види цих процесів є важливими засобами компенсації сліпоті. Розвиток мовлення у таких дітей випереджає нагромадження конкретних образів, що може стати причиною формалізму знань.

Розумово відсталі діти мають недостатність щодо основних характеристик сприймання (уповільненість, вузькість, недиференційованість, порушення просторового сприймання та орієнтування тощо). У них спостерігається





скорочений обсяг пам'яті, вони не вміють використовувати раціональні прийоми запам'ятовування. У таких осіб порушене не лише логічне, а й наочне мислення. У дітей із затримкою психічного розвитку не виявлено порушень елементарних психічних процесів, хоча сприймання у них уповільнене. Порушення адекватного сприймання спостерігається лише в ускладнених умовах. Такі діти мають труднощі і в запам'ятовуванні, особливо словесного, матеріалу [3, 14 та ін.].

Розглядаючи суть диференційованого навчання, відмічаємо необхідність враховувати в ньому індивідуально-типологічні особливості вихованця, дані про які надає нам психологія. Але диференційоване навчання – це педагогічна технологія, у якій з-поміж її складових виділяється організаційна; вона розглядається як організаційна система (6, 13, 15 та ін.), – як організація навчально-виховного процесу з урахуванням типових індивідуальних особливостей учнів. Принципом же врахування таких особливостей учнів є диференціація. При цьому в педагогіці представлено різні теорії її видів.

Так, І. Якиманська говорить про два види диференціації. Перший стосується диференціації щодо індивідуальних здібностей учнів до засвоєння знань. Така диференціація покладається в основу психологічної моделі особистісно орієнтованої педагогіки. Метою використання цього виду диференціації в освітньому процесі є розвиток та корекція навчальних здібностей [1]. За такою моделлю, на нашу думку, доречно розглядати врахування й більш широкого кола індивідуальних особливостей психічного розвитку учнів, що позначаються на успішності навчання. До моделі внесено й особливості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які мають не лише враховуватися, а й коригуватися, з метою отримання не лише якнайліпших педагогічних ефектів (засвоєння знань та способів дій), а й корекційно-розвивальних.

Другий вид диференціації, за І. Якиманською, – це предметна, яка покладається в основу предметно-дидактичної моделі особистісно орієнтованої педагогіки. Така диференціація стосується організації знань для забезпечення у навчанні індивідуального підходу: за рівнем об'єктивної складності, новизни, складності «обробки», а не рівня розвитку учня. Технологія предметної організації будується з урахуванням складності та обсягу навчального матеріалу (завдання зниженої чи підвищеної складності) [1].

Аналіз вивчення проблеми показує, що у наукових джерелах представлено погляди вчених на суть диференційованого навчання з огляду як на першу, так і на другу модель. Так, в основу виокремлення видів диференціації [15, 13 та ін.] покладено переважно психологічну модель особистісно орієнтованої педагогіки. Диференціація може бути: 1) за здібностями (загальними або окремими), 2) за відсутністю здібностей, 3) за майбутньою професією, 4) за інтересами учнів, 5) за талантами дітей. Відповідно



до такої диференціації, визначаються організація, зміст та методика навчання. Тобто, види диференціації учнів (по суті психологічна модель) знаходять логічне продовження у розробленні вже педагогічного забезпечення диференційованого навчання.

Так, наприклад, диференціація за загальними здібностями полягає у розподілі учнів по класах А, Б, В і т.д. та навчанні за різними програмами; за окремими здібностями – у групуванні дітей для вивчення гуманітарних, природничих, фізико-математичних. Зазначено, що така диференціація не позбавлена недоліків, оскільки побудована на ідеї вродженого і незмінного характеру здібностей [15].

Суть диференціації за нездібностями в тому, що учнів, що не встигають за тими чи іншими предметами, групують у класи, у яких ці предмети вивчаються на нижчому рівні та в меншому обсязі. Така диференціація, як зазначається, шкодить отриманню школярем загальної середньої освіти [15]. Можна сказати, що саме така диференціація стосується й нецензової освіти, яку отримують учні з порушеннями інтелекту у спеціальній школі і конкретно диференціація серед них на перше та друге відділення, залежно від рівня навчальних можливостей.

Диференціація за майбутньою професією та за інтересами є досить вживаною в освіті. Вона передбачає створення спеціалізованих шкіл для дітей з виразними здібностями, розвиток яких потребує спеціальних умов, використання профільних навчальних програм тощо.

Розглядається й питання диференціації навчання у межах класу – поділу учнів на групи залежно від навчальних можливостей (за методикою Ю. Бабанського), визначених на основі критеріїв – научуваність, навички та вміння навчальної діяльності, компоненти вихованості, позашкільний вплив, біологічні компоненти [13]. Виявляються діти «сильніші», «середні» та «слабші», визначаються групи, з-поміж яких найбільш ефективними у плані розвитку визнаються різнорівневі (на підтримку цієї позиції наводяться і результати досліджень у праці) [6]. Робота за такою диференціацією визнана більш складною у роботі вчителя з огляду використання всіх складових педагогічного процесу – організації, змісту, методики. Змістове та методичне забезпечення передбачає розроблення та використання завдань, диференційованих за кількістю, складністю, самостійністю виконання.

Науковий та практичний інтерес викликає обґрунтований загальний поділ диференціації на зовнішню (профільну) та внутрішню (дидактичну) (М. Шахмаєв, І. Лернер, І. Осмаловська, В. Монахов, І. Малафіїк та ін.). При цьому відмічається, що принцип диференціації в освіті важливо розглядати у зв'язку з принципом єдності – спільності принципів навчально-виховного процесу, єдності програм та навчальних планів у масштабах країни.



Суть зовнішньої диференціації полягає в організації навчально-виховного процесу, при якій врахування індивідуальних особливостей учнів здійснюється у спеціально організованих школах, класах, групах. Зовнішня диференціація – це поділ учнів за різними типами шкіл, усередині шкіл – за потоками та класами, всередині класу – за групами, а далі – індивідуальна робота з кожним конкретним учнем.

Внутрішня (рівнева, дидактична) диференціація – це організація навчального процесу, при якій врахування індивідуальних особливостей кожного учня здійснюється в умовах звичайного класу. Зміст внутрішньої диференціації полягає у: 1) диференціації допомоги учневі в той момент, коли йому ця допомога потрібна і такою мірою, яка потрібна; 2) управлінні процесом засвоєння знань. Все це потребує дуже гнучкої організації навчального процесу. Зокрема, І. Малафійком пропонується використання пояснення матеріалу у сполученні надання можливості подальшого самостійного розв'язання завдання залежно від рівня можливостей дітей («сильнішим» пояснення робиться одноразово, потім вони переходять до самостійного розв'язання завдання, «середнім» – двічі, «слабкішим» – тричі); використання рівневих підручників чи робочих зошитів.

Розгляд питання про внутрішню диференціацію, про змістове та методичне забезпечення диференційованого навчання показує, що особливу увагу заслуговує інформація щодо диференціації завдань: 1) за ступенем складності завдань; 2) за ступенем самостійності учнів у їх розв'язанні; 3) за обсягом; 4) за рівнем творчості. Так, поступове ускладнення завдань дає учням можливість перейти на вищий рівень пізнавальної діяльності. Міра самостійності визначається наданням різної кількості норм допомоги різного характеру. Доречним з цього плану буде використання розробок щодо надання індивідуальної допомоги учням з різними порушеннями розумового розвитку в процесі виконання навчально-практичних завдань [14] та допомоги, відповідно до способів засвоєння дітьми суспільного досвіду [4]. Диференціація завдань за обсягом передбачає завдання єдиного змісту, але різні за обсягом або часом на їх виконання; а за рівнем творчості – різноманітних репродуктивних і творчих завдань.

Розглядаючи проблему диференційованого навчання у сучасній освіті, ми торкалися тих питань, які різною мірою стосуються й освіти дітей з порушеннями розвитку. Необхідно згадати й про те, що ця проблема спеціально досліджувалась в українській олігофренопедагогіці (І. Єременко, Г. Мерсіянова, Л. Вавіна, В. Турчинська, Л. Ступнікова та ін.), а результати досліджень тривалий час використовувалися в організації диференційованого навчання у допоміжній школі та школах для дітей із порушеннями розвитку інших нозологій, а саме дітей з комбінованим дефектом. Зазначимо, що дослідники спиралися на розуміння співвідношення індивідуального та диференційованого підходів, яке певною мірою відрізняється від уже наведеного у статті.





Так, вони наголошують, що індивідуальний підхід здійснюється в межах спільного завдання, єдиного змісту й однакового темпу навчання. Мета індивідуального підходу – добитися загальної успішності учнів у межах програмного матеріалу. Диференціація ж означає роздільне навчання учнів з урахуванням їх особливостей, через які спільне навчання – малоефективне. Отже, як стверджувалось, індивідуальний підхід відрізняється від диференційованого тим, що перший будується на врахуванні індивідуальних, а другий – типологічних особливостей пізнавальної діяльності учнів. При *індивідуальному підході* враховуються істотні особливості конкретних учнів, а при *диференційованому* – особливості, характерні для певної групи учнів. Диференційоване навчання здійснюється за окремими навчальними програмами. Обсяг і зміст навчального матеріалу для учнів з більшими пізнавальними можливостями узгоджено з вимогам чинних навчальних програм для розумово відсталих. Учні з меншими пізнавальними можливостями опановують значно менший за обсягом матеріал відповідно до навчальної програми для допоміжних шкіл [7].

Про важливість диференційованого навчання, його гуманність, демократичність ішлося і в працях, що стосуються освіти інших категорій дітей із порушеннями розвитку [9]. Відмічається використання у спеціальній освіті зовнішньої (створення освітніх закладів для дітей з різними порушеннями розвитку; різних типів навчальних закладів) та внутрішньої диференціації (визначення у межах класу груп, до яких використовуються різні за змістом та темпом навчання вимоги, індивідуальні завдання, але в межах навчання за єдиною програмою). При цьому варто зазначити, що праці з проблеми стосуються диференційованого навчання дітей переважно в умовах спеціального навчального закладу; щодо такого навчання в умовах інклюзії – проблема потребує спеціального розроблення. Так, у джерелах наводяться дані вивчення проблеми інтегрованого навчання у США, що проводилися вченими Калхоун, Еліот, Лейнхард, Глейвін, Сміт, Кенеді на прикладі розумово відсталих дітей. Вони стверджують, що залучення таких дітей у звичайний клас має переваги перед спеціальною освітою. Але головне, що дітям допомагає не саме залучення, а їх участь у ретельно розробленій програмі, не залежно від того, де вона реалізується [8]. Висновки до результатів наведеного дослідження суголосні з думками Л. Виготського, який, розглядаючи умови розвитку розумово відсталих, особливу роль у цьому процесі відводив дитячому колективу, який становлять як відсталі, так і нормальні діти різних інтелектуальних рівнів у певних пропорціях [2, 210]. Продовжуючи ж міркування дослідників щодо необхідності ретельного розроблення програм залучення дітей у загальноосвітнє середовище, доречно також навести міркування Л. Виготського: оскільки спосіб розвитку та навчання в особливій дитини істотно відрізняється від розвитку нормальної, тому техніка навчання аномальної дитини, при абсолют-



ній принциповій тотожності психологічної природи цього процесу з навчанням нормальної, завжди буде надзвичайно своєрідною (2, 182). Але межі своєрідності спеціальної школи визначаються єдністю соціальних цілей та завдань масової і спеціальної шкіл... Єдність же мети при своєрідності засобів її досягнення є найбільшою складністю і найглибшою своєрідністю спеціальної школи та всієї практичної дефектології [2, 30 – 31]. Щоб дефективна дитина могла досягти того, що й нормальна, доцільно застосовувати щодо неї особливі засоби. При цьому, він зазначає, виховання розумово відсталих дітей порівняно зі сліпими та глухими викликає найбільші труднощі... І якщо для виховання глухої чи сліпої дитини першорядне значення має своєрідність символіки та способу навчання, то для виховання розумово відсталого акцент необхідно робити на якісній зміні власне змісту освітньої роботи [2, 186].

Так, ми представили основні результати вивчення проблеми диференційованого навчання у педагогіці й психології. Вони свідчать, що вона потребує подальшого науково-обґрунтованого розроблення як у теоретичному, так і практичному плані. Зважаючи на те, що диференційоване навчання є технологією гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки, яка будується на врахуванні індивідуальних особливостей учнів, воно розглядається як найважливіший шлях освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному просторі. Проте ефективність його організації можлива на основі доцільного та переосмисленого застосування в нових умовах найважливіших здобутків науки й практики щодо специфіки розвитку, навчання та виховання таких дітей у спеціальних освітніх закладах, що перевірені й зарекомендовані часом. У результаті теоретичного вивчення проблеми ми дійшли також таких конкретних висновків:

- у розробках з проблеми диференційованого навчання недостатньо повно використовуються наукові дані щодо індивідуальних особливостей учнів, що мають покладатися в його основу. Зокрема, спеціальна організація педагогічного процесу дітей з особливими потребами потребує враховувати диференціацію їх особливостей розвитку за окремими нозологіями;
- у педагогічних організаційних системах ще недостатньо окреслено місце і суть диференційованого навчання учнів з порушеннями в умовах інклюзії з урахуванням специфічних особливостей та закономірностей їх розвитку, важливості його корекції; не визначено необхідні, можливі, доступні й достатні види диференції, відповідно до яких має розроблятися та здійснюватися спеціально організований педагогічний процес;
- особливої уваги потребує вивчення проблема диференційованого навчання дітей із порушеннями розвитку в межах різнорівневого класу як найбільш доцільного для їхнього навчання, виховання та корекції; з наданням переваги у педагогічному процесі внутрішній диференціації на основі надання дитині дозованої індивідуальної допомоги, якої вона потребує.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. *Аніщенко О. В.* Сучасні педагогічні технології: курс лекцій / О. В. Аніщенко, Н. І. Яковець; за заг. Ред. Н. І. Яковець. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 199 с.
2. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 5. – 368 с.
3. *Гозова А. П.* Изучение психического развития аномальных детей / А. П. Гозова, Ю. А. Кулагин, В. И. Лубовский и др. // Дефектология. – 1983. – № 6. – С.7 – 12.
4. *Катаева А. А.* Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – С. 92 – 102.
5. *Лубовский В. И.* Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В.И. Лубовский // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 15 – 19.
6. *Малафійк І. В.* Дидактика / І. В. Малафійк. – К.: Кондор, 2009. – 406 с.
7. *Мерсіянова Г. М.* Принципи навчання / Г. М. Мерсіянова // Основи спеціальної дидактики / За ред. І. Г. Єременка. – К.: Рад. Шк., 1986. – С. 29 – 43.
8. *Никитина М. И.* Проблемы интеграции детей с особенностями развития / М. И. Никитина // Инновационные процессы в образовании. – СПб, 1997. – С. 147 – 165.
9. *Никитина М. И.* Соотношение дифференцированного и интегрированного обучения / М.И. Никитина // Интегрированное обучение: Проблемы и перспективы. – СПб, 1996. – С. 67 – 76.
10. Основы обучения и воспитания аномальных детей / Под общ. ред. А. И. Дьячкова. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.
11. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.
12. *Савченко О.Я.* Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 406 с.
13. *Фіцула М. М.* Педагогіка / М. М. Фіцула. – К., 2002. – 528 с.
14. *Хохліна О. П.* Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна. – К.: Пед. думка, 2000. – 288 с.
15. *Шахмаев Н. М.* Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе / Н. М. Шахмаев // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – С. 269 – 296.

**REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. *Anishchenko O.V.* (2007). Suchasni pedahohichni tekhnolohii: kurs lektzii / Anishchenko O.V., Yakovets N.I.; za zah. Red. N.I.Yakovets. Nizhyn: Vyd-vo NDU im. M. Hoholia, 199 s. [In Ukrainian].
2. *Vygotskij L. S.* (1982). Sobr.soch.: V 6-ti t. M.: Pedagogika. – T.5, 368 s. [In Russian].
3. *Gozova A. P.* (1983). Izuchenie psihicheskogo razvitija anomal'nyh detej / Gozova A. P., Kulagin Ju.A., Lubovskij V.I. i dr. //Defektologija. – № 6. – S.7 –12. [In Russian].
4. *Kataeva A. A.* (2001). Doshkol'naja oligofrenopedagogika / E. E. Kataeva, E. A. Strebeleva. – M.: Gumanit. Izd. Centr VLADOS. – S. 92 – 102. [In Russian].
5. *Lubovskij V. I.* (1971). Obshhie i specificheskie zakonomernosti razvitija psihiki anomal'nyh detej / Lubovskij V.I. // Defektologija. – № 6. – S. 15 – 19. [In Russian].



6. *Malafiiik I.V.* (2009). *Dydaktyka* / I.V.Malafiiik. – K.: Kondor, – 406 s. [In Ukrainian].
7. *Mersiianova H. M.* (1986). *Pryntsypy navchannia* / H. M. Mersiianova // *Osnovy spetsialnoi dydaktyky* / Za red. I.H.Yeremenka. – K. : Rad. Shk.– S. 29 – 43. [In Ukrainian].
8. *Nikitina M. I.* (1997). *Problemy integracii detej s osobennostjami razvitija* / M. I. Nikitina // *Innovacionnye processy v obrazovanii*. – SPb. – S.147 – 165. [In Russian].
9. *Nikitina M. I.* (1996). *Sootnoshenie differencirovannogo i integrirovannogo obuchenija* / M. I. Nikitina // *Integrirovannoe obuchenie: Problemy i perspektivy*. – SPb. – S. 67 – 76. [In Russian].
10. *Osnovy obuchenija i vospitanija anomal'nyh detej* / Pod obshh. red. A. I. D'jachkova. – M. : Prosveshhenie, 1965. – 343 s. [In Russian].
11. *Rubinshtejn S. L.* (2007). *Osnovy obshhej psihologi* / S. L. Rubinshtejn. – SPb.: Piter, – 713 s. [In Russian].
12. *Savchenko O. Ya.* (1997). *Dydaktyka pochatkovoї shkoly* / O.Ya. Savchenko. – K.: Abrys, – 406 s. [In Ukrainian].
13. *Fitsula M. M.* (2002). *Pedahohika* / M. M. Fitsula. – K. – 528 s. [In Ukrainian].
14. *Khokhlina O. P.* (2000). *Psykhologo-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku* / Khokhlina Olena Petrivna. – K.: Ped. dumka,–288 s. [In Ukrainian].
15. *Shahmaev N. M.* (1982). *Differenciacija obuchenija v srednej obshheobrazovatel'noj shkole* / N. M. Shahmaev // *Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovremenoi didaktiki* / Pod red. M. N. Skatkina. – M. : Prosveshhenie,– S. 269 – 296. [In Russian].