

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИВАТНА УСТАНОВА
ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНО- ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ
«БЕЙТ-ХАНА»

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему:

**ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ЄВРЕЙСЬКОЇ
ТРАДИЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Виконав: студент II курсу, групи ЗПО-22-маг
напряму підготовки (спеціальності)

013 Початкова освіта

(шифр і назва напряму підготовки, спеціальності)

Лазарева К.В.

(прізвище та ініціали)

Допущено до захисту

Протокол засідання кафедри педагогіки і
психології № ___ від «___» _____ 2023 р.

Керівник Бакуліна Н.В.

(прізвище та ініціали)

Оцінка _____

Підпис керівника

Дніпро - 2023 рік

**ПРИВАТНА УСТАНОВА
ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНО- ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ
«БЕЙТ-ХАНА»**

Кафедра педагогіки і психології
Освітній ступінь: «Магістр»
Спеціальність 013 Початкова освіта

ЗАТВЕРДЖУЮ:

Завідувач кафедри _____

“ _____ ” _____ 2023 р.

ЗАВДАННЯ
НА МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ СТУДЕНТУ
Лазаревій Катерині Вячеславівні

1. Тема дипломної магістерської роботи «Диференційований підхід до навчання єврейської традиції учнів початкових класів у системі інклюзивної освіти»

Керівник роботи Бакуліна Наталія Валеріївна, к.п.н..

затверджені наказом вищого навчального закладу від «___» _____ 2023 р. №

2. Строк подання студентом роботи – 10 грудня 2023 року.

3. Вихідні дані до роботи навчально-методична та наукова література, монографії та навчальні посібники за темою роботи.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розкрити):

Вступ. 1 Теоретичні засади впровадження диференційованого підходу до навчання в системі інклюзивної освіти 2. Реалізація диференційованого підходу до навчання в системі інклюзивної освіти. Висновки.

5. Перелік графічного матеріалу

1. Кількість дітей, які навчалися за інклюзивною формою, за роками.
2. Рух дітей з особливими освітніми потребами з навчально-реабілітаційних центрів до закладів загальної середньої освіти на навчання за інклюзивною формою та у зворотньому напрямку протягом досліджуваного періоду.
3. Змінний контингенту в закладах спеціальної освіти за навчальними роками.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

Пор.№	Назва етапів дипломної магістерської роботи	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вибір теми і об'єкта дослідження, розробка завдання і графіка робіт	Січень 2023	
2.	Вибір і опрацювання літературних джерел. Теоретичний розділ роботи	Лютий -Квітень 2023	
3.	Аналіз нормативних та методичних джерел, написання аналітичного розділу роботи	Травень-Вересень 2023	
4.	Написання практичного розділу роботи	Жовтень 2023	
5.	Написання висновків та пропозицій	Листопад 2023	
6.	Підготовка доповіді та ілюстративного матеріалу до захисту роботи	Грудень 2023	

Студент _____

(підпис)

Лазарєва К.В. _____

(прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____

(підпис)

Бакуліна Н.В. _____

(прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ	
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ	
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	
	9
1.1. Стан проблеми впровадження диференційованого підходу до навчання	
в навчально-методичній літературі та практиці інклюзивної освіти у ЗЗСО	
України з єврейським етнокультурним компонентом	10
1.2. Сутність і принципи диференційованого підходу до навчання.....	14
1.3. Особливості застосування диференційованого підходу до навчання в	
системі інклюзивної освіти	21
Висновки до розділу I.....	24
РОЗДІЛ II. РЕАЛІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО	
НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	
	26
2.1. Вихідні положення добору змісту диференційованого навчання	
єврейської традиції у системі інклюзивної освіти.....	26
2.2. Розроблення завдань для здійснення диференційованої роботи на	
уроках єврейської традиції на початковому етапі інклюзивного навчання	30
2.3. Результати апробації й упровадження диференційованого підходу до	
навчання єврейської традиції учнів початкових класів із особливими	
освітніми потребами	45
Висновки до розділу II.....	53
ВИСНОВКИ.....	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	61

ВСТУП

Актуальність дослідження. Необхідність покращення освітнього процесу, професійного становлення та соціальної адаптації осіб з особливими освітніми потребами потребує розвитку та вдосконалення інклюзивної освіти в сучасному суспільстві.

Завдання інклюзивної освіти вирішити проблему нейтралізації негативних наслідків подібних суперечностей, посилити позитивні якості, тобто створити такі умови, за яких стало б можливим використання фактичних і потенційних можливостей кожної дитини за класно-урочної та дистанційної форми навчання. Розв'язання цього практичного завдання тісно пов'язане з реалізацією диференційованого підходу до освітнього процесу інклюзивного навчання.

Проблеми диференційованого підходу в інклюзивній освіті зокрема, з огляду на історію педагогіки, розглядалися ще здавна у роботах А. Дистервега, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, І. Унта. У сучасній українській дидактиці цій проблематиці присвячено роботи О. Савченко, С. Логачевської, О. Святченко, О. Барановської, А. Клепко, Г. Васьківської, С. Гончаренко, Н. Дічек, Н. Завацької, Н. Ничкало, І. Осадчого, М. Піддячого, П. Сікорського, О. Ярошенко тощо.

Диференційований підхід до навчання в інклюзивній освіті стає все більш актуальним і важливим аспектом педагогічної практики. Інклюзивна освіта покликана забезпечити всебічний розвиток кожного учня, незалежно від їхніх особливостей і потреб. У зв'язку з цим дослідження, присвячені диференційованому підходу до навчання в контексті єврейської традиції учнів початкових класів, можуть мати кілька важливих аспектів:

Дослідження такого роду може розглядати, як забезпечити ефективне врахування єврейської традиції в процесі навчання. Це може включати в себе вивчення мови, релігійних аспектів та інших культурних

аспектів у контексті інклюзивної освіти. Диференційований підхід в інклюзивній освіті передбачає врахування різноманітних потреб учнів. Дослідження може визначити, як краще інтегрувати індивідуальні особливості та потреби учнів, пов'язані з єврейською традицією.

Врахування культурної різноманітності у навчальному процесі може сприяти взаєморозумінню та толерантності серед учнів. Дослідження може допомогти вивчити, як впровадження диференційованого підходу в інклюзивній освіті сприяє цим аспектам. Врахування сучасних тенденцій у галузі освіти, таких як технології, може також бути важливим аспектом дослідження. Які методи та засоби можуть бути використані для оптимізації диференційованого підходу в контексті єврейської традиції.

Загалом, таке дослідження може принести значний внесок у розвиток інклюзивної освіти та поліпшення навчання для всіх учнів, зокрема тих, які представляють єврейську традицію.

Таким чином, актуальність нашого дослідження зумовлена, *по-перше*, соціальною значущістю проблеми запровадження диференційованого підходу до навчання в системі інклюзивного навчання; *по-друге*, важливістю й необхідністю реалізації диференційованого підходу до навчання єврейської традиції учнів початкових класів у системі інклюзивної освіти; *по-третє*, недостатньою розробленістю проблеми в теоретичному та практичному аспектах.

Мета дослідження полягає обґрунтуванні теоретичних засад упровадження диференційованого підходу до навчання та розробленні завдань для його реалізації у процесі навчання єврейської традиції учнів початкових класів у системі інклюзивної освіти.

Завдання дослідження:

1. **проаналізувати** стан проблеми впровадження диференційованого підходу до навчання в навчально-методичній літературі та практиці інклюзивної освіти у ЗЗСО України з єврейським етнокультурним компонентом;

2. **уточнити** сутність і принципи диференційованого підходу до навчання;

3. **висвітлити** особливості застосування диференційованого підходу до навчання в системі інклюзивної освіти;

4. **визначити** вихідні положення добору змісту диференційованого навчання єврейської традиції у системі інклюзивної освіти;

5. **розробити** завдання для здійснення диференційованої роботи на уроках єврейської традиції на початковому етапі інклюзивного навчання;

6. **висвітлити** результати апробації й упровадження диференційованого підходу до навчання єврейської традиції учнів початкових класів із особливими освітніми потребами.

Об'єкт дослідження. Процес навчання єврейської традиції учнів початкових класів у системі інклюзивної освіти.

Предмет дослідження. Диференційований підхід до навчання єврейської традиції молодших школярів у системі інклюзивної освіти.

Відповідно до визначених завдань було використано такі **методи дослідження**:

- теоретичні: аналіз наукової літератури для порівняння та зіставлення різних поглядів на обрану проблему, розгляд теоретичних питань з метою визначення основних понять.

Гіпотеза передбачає, що застосування диференційованого підходу до навчання єврейської традиції може сприяти більш ефективному засвоєнню матеріалу учнями початкових класів у системі інклюзивної освіти.

Наукова новизна. В роботі проаналізовано теоретичні засади впровадження диференційованого підходу до навчання в системі інклюзивної освіти; теоретично обґрунтовано реалізацію диференційованого підходу до навчання в системі інклюзивної освіти, зокрема до навчання єврейської традиції у початкових класах.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що матеріали, які представлені в роботі можуть бути використані студентами, викладачами, вчителями, як методичні вказівки для підготовки до участі у науково-практичних конференціях, присвячених темі дослідження.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків і списку використаної літератури з 28 джерел. Зміст викладено на 63 сторінках основного тексту. У тексті роботи представлено 3 таблиці.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

На Всесвітній конференції у 1994 році у Саламанській декларації, прийнятій за підтримки ЮНЕСКО, було виокремлено термін «інклюзивна освіта». Згідно з Декларацією, інклюзивна освіта базується на певній системі принципів – базових вимогах, виконання яких гарантує ефективність даної освіти [1, с. 100]. «Освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей та дорослих інвалідів» – така офіційна позиція європейської спільноти була висловлена Комісією з прав людини, ЮНЕСКО [2].

В глибинному розумінні, інклюзивна освіта включає основні три аспекти. По-перше, інклюзія – це процес, зумовлений постійним пошуком способів задоволення потреб дітей, а також способи їх розкриття. По-друге, інклюзія – це процес виявлення та подальше подолання бар'єрів, що перешкоджають навчанню дітей етнічних спільнот. По-третє, інклюзія – це присутність і включеність у навчальний процес абсолютно всіх учнів.

Індивідуалізація навчання – одне із важливих завдань, які стоять перед школою на сучасному етапі. Диференційний же підхід є важливою умовою підвищення якості навчання учнів початкових класів, зокрема диференційований підхід у навчанні дозволяє індивідуально, тобто способом реалізації індивідуального підходу до учнів, засвоювати шкільну програму. Диференційоване навчання передбачає індивідуальний підхід до окремих учнів (груп учнів) залежно від ступеня їх підготовленості та пізнавальних можливостей з метою засвоєння програмового матеріалу [3]. Важливо відмітити, що відмінність

диференціації від індивідуалізації полягає в урахуванні індивідуальних особливостей учнів, де здійснюється групування на основі будь-яких особливостей, а також формування окремого класу.

Далі ми розглянемо стан проблеми впровадження диференційованого підходу в інклюзивній освіті, сутність і принципи такого підходу, особливості впровадження.

1.1. Стан проблеми впровадження диференційованого підходу до навчання в навчально-методичній літературі та практиці інклюзивної освіти у ЗЗСО України з єврейським етнокультурним компонентом

Єврейська спільнота безсумнівно є невід'ємною складовою народу нашої країни. Про це свідчить той факт, що за роки незалежності нашої країни відродилося чимало закладів освіти з єврейським етнокультурним компонентом. Так, наприклад, нині діють такі школи з єврейським етнокультурним компонентом: лицей ім. Леві- Іцхака Шнеерсона, Дніпро, ОРТ-Алеф, Запорізька єврейська гімназія [4], Загальноосвітня школа Школа №325 «Щастя» з поглибленим вивченням івриту [5], Єврейська школа у Харкові «Лицей Шаалавім» [6], Одеський приватний заклад освіти «Ор Самеах» [7] тощо. Зокрема, представлено:

- **17 дитячих садків:** Київ, Дніпро, Кам'янське, Кривий ріг, Маріуполь, Одеса, Харків, Херсон, Чернігів, Черкаси, Чернівці.
- **9 комунальних закладів освіти:** Київ: НВК «ОРТ» №141 м. Київ, НВК №299 м. Київ, НВК «Сімха» №325 м. Київ, НВК №144 м. Дніпро, єврейська гімназія «ОРТ-Алеф» м. Запоріжжя, «НВК «КСШ І-ІІІ ступенів – ДНЗ» м. Кривий ріг, Спеціалізована загальноосвітня школа «ОРТ» №94 м. Одеса, Чернівецький лицей «ОРТ» № 15 з вивченням єврейського етнокультурного компоненту, м. Чернівці, Спеціалізована школа №170, м. Харків.

19 приватних закладів освіти: НВО «Перлина» м. Києва, Приватний заклад "Гнатівський ліцей "Міцва-613", Гнатівка, Київська обл., НВК «Міцва-613» м. Біла Церква, Приватна школа «Ліцей Шаалавім», м. Харків,

Були до 2014 року:

комунальні – у містах Донецьк, Луганськ;

приватні – у містах Сімферополь, Севастополь.

З відродженням і становленням таких шкіл виникає ряд проблемних питань, таких як наприклад, створення освітніх програм, організація інклюзивної освіти для закладів ЗЗСО з єврейським компонентом, впровадження диференційованого підходу в контексті інклюзивної освіти.

В загальному розумінні, загальна мета навчання – досягнення всіма учнями визначених державними стандартами та освітніми програмами освітніх результатів. Проте, природні, розумові та фізичні здібності учнів різні, вони навчаються та розвиваються по-різному, тому постає питання впровадження диференційованого підходу в системі інклюзивного навчання.

Проблеми інклюзивної освіти є предметом дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Так, вагомі дослідження у цій царині здійснювали такі зарубіжні вчені як Д. Бішоп, Д. Гарнер, Д. Леско, Б. Крауф, М. Форест, Д. Фрайзен, Р. Хайкі й інші. Різні аспекти проблем інклюзивного навчання вивчали такі вітчизняні вчені як от Т. Бут, С. Колосов, А. Колупаєва, І. Ломакова, М. Сварнік, В. Ткачук та ін. Зокрема, Е. Данілавичюте й А. Колупаєва дійшли висновку, що інклюзивна освіта сприяє адаптації до освітньої програми та середовища, відповідно до вимог кожної дитини і незалежно від її психофізичного розвитку [8; 9; 10].

Проблеми диференційованого підходу в інклюзивній освіті зокрема, з огляду на історію педагогіки, розглядалися ще здавна у роботах А.

Дистервега, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, І. Унта. У сучасній українській дидактиці цій проблематиці присвячено роботи О. Савченко, С. Логачевської, О. Святченко, О. Барановської, А. Клепко, Г. Васьківської, С. Гончаренко, Н. Дічек, Н. Завацької, Н. Ничкало, І. Осадчого, М. Піддячого, П. Сікорського, О. Ярошенко тощо.

Здебільшого в Україні диференційований підхід до навчання у системі інклюзивної освіти не є сталою практикою, особливо з урахуванням єврейського етнокультурного компоненту. Якісне засвоєння шкільної програми є важливим, оскільки, у процесі життєтворчості особистості саме освіта стає рушійною силою та провідним чинником. Наразі набирає актуальності феномен «відкриття освіти» (Клепко, 1998) як «усвідомлення значущості освіти для суспільного розвитку в цілому, а в індивідуальному ракурсі – як важливого моменту та складової біографії особистості, коли освітній вимір життя стає провідним формуючим фактором життєтворчості індивіда» [11, с. 17].

Інклюзивна освіта визначається як середовище, де кожен має право на індивідуальність та індивідуальну проявленість. Диференційований підхід, як ми припускаємо, являє собою позитивне посилення інклюзивного освітнього середовища. Традиційний шкільний підхід базується на тому, що весь клас отримує одне завдання. Натомість диференційований підхід до учнів у навчальному процесі ми розглядаємо як «особливий підхід учителя до різних груп учнів або окремих учнів, що полягає в організації навчальної роботи різної за змістом, ступенем складності, методами та прийомами» [12].

На практиці, в сучасній школі диференційований підхід до навчання випробовується на системний підхід, а через це – частіше звучить не як усталена форма чи система або принцип навчання, а як епізодичне включення. Впровадження диференційованого підходу в інклюзивній освіті ймовірно шляхом використання різних моделей інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами. Як зазначає в

концепції «Нова українська школа» (2016) Л. Гриневич, у навчанні будуть враховані вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей [13, с 18].

Як теоретично, так і практично, впровадження диференційованого підходу до навчання в Україні відображає складну ситуацію у сфері освіти та невідкладну потребу у змінах для покращення якості навчання й адаптації до індивідуальних потреб учнів. Проаналізувавши стан проблеми в методичній і науковій літературі, а також в освітній практиці, можна виділити такі основні проблеми впровадження диференційованого підходу до навчання в інклюзивній освіті ЗЗСО України з єврейським етнокультурним компонентом:

- потреба в перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів;
- нечіткість формулювання диференційованого підходу в нормативно-правовій базі;
- немає усвідомлення важливості впровадження даного підходу в інклюзивній освіті;
- соціокультурні та міжкультурні особливості української й єврейської спільноти в Україні тощо.

Проте, на сьогодні, вчителі-практики молодших шкіл розробляють і широко використовують авторські педагогічні технології диференційованого навчання. Серед таких технологій можна виділити технологію диференційованого навчання молодших школярів Світлани Панасівни Логачевської, вчителя початкових класів Балахівської ЗОШ І-ІІІ ступенів Петрівського району Кіровоградської області, вчителя-методиста, заслуженого вчителя України, кандидата педагогічних наук. Вона є автором вичерпних наукових праць, присвячених проблемі диференціації в початковій школі, серед яких: «Диференціація у звичайному класі» (1998 р.), «Вчимося розв'язувати задачі» (2002 р.) й інші [14].

1.2. Сутність і принципи диференційованого підходу до навчання

Проблему диференційованого підходу до навчання в цілому підсилює той фактор, що Україна прагне повноцінно увійти в європейську спільноту, де модель такого підходу досить поширена. Запозичення західних шляхів упровадження диференціації в процес навчання не має позитивного впливу в сьогоденних умовах більшості шкіл. Як правило такий підхід впроваджують або сучасні приватні школи, або державні школи, розташовані у великих містах країни.

З аналізу наукової літератури можна дійти висновку, що диференційований підхід здебільшого досліджений в середній і старшій ланках, хоча вже довгий час займає одне з центральних місць в проблемах освіти початкових класів. Особлива увага до диференційованого підходу саме в початковій школі зумовлена тим, що в цей період можна якомога краще простежити та виділити відмінності між учнями, їх здібності та нахили, індивідуальні прояви.

Прагнення до впровадження диференційованого підходу в освіту бере коріння з праць Й. Пестолоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського й ін. Так, В. О. Сухомлинський писав: «...Не загубити жодної дитини. До кожного учня треба підійти побачити його труднощі, кожному необхідно дати тільки для нього призначене завдання...» [15, с.438]. Про важливість диференційованого підходу наголошував і Й. Пестолоцці [16]. Він визнав важливість і доцільність використання різних форм і прийомів, методів роботи з дітьми, тим самим враховуючи різну природу фізичних, психічних та інтелектуальних здібностей. Науковець і дослідник – Ж.-Ж. Руссо – запропонував таку систему освіти, яка б відповідала потребам та інтересам дитини, що розвивається [17, с.369].

Диференційований підхід у навчанні являє собою комплексний педагогічний підхід, який спрямований на оптимізацію навчального процесу шляхом індивідуалізації навчання, врахування особистісних особливостей, здібностей, темпу навчання й інших характеристик кожного учня. Основна ідея диференційованого підходу полягає в можливості опанувати навчальний матеріал кожним учнем на власному рівні розуміння та сприймання інформації.

Диференційований підхід враховує різноманітність потреб, інтересів і здібностей учнів. Крім того, він сприяє створенню сприятливого середовища для кожного учня, де навчальний процес досягає максимальної ефективності, а діти мають можливість вибирати оптимальні шляхи засвоєння знань. Головна мета диференційованого підходу полягає в абсолютному забезпеченні найкращих умов для особистісного зростання та навчання кожного учня.

Диференціація (від лат. *differentia* – відмінність) тлумачиться як поділ, розчленування, розшарування будь-чого на окремі різнорідні елементи. Диференціація навчання – це врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли учні готуються на основі деяких особливостей для окремого навчання та здебільшого навчання в цьому випадку проходить за декількома різними навчальними планами та програмами [18, с.8].

Диференційоване навчання передбачає трансформацію класних форм у типолого-групові форми навчання та забезпечує перехід від мікрогрупових форм – до індивідуальних. Диференціація навчання вимагає формування класів, груп за наперед визначеними критеріями, тобто організацію навчання з відносно гомогенним складом навчальної групи [19].

Головне завдання диференційованого підходу до навчання С. Логачевська вбачає у визначенні для кожного школяра найпродуктивнішого виду роботи як на уроці, так і вдома. Дослідниця

вважає, що диференціація не виключає індивідуальної роботи з дітьми, а навпаки, ґрунтується на ній, а завдання диференційованого підходу до навчання не може зводитись лише до того, щоб пристосувати навчання до дитячих індивідуальних особливостей. Навпаки, суттю такого підходу є більш активно впливати на формування індивідуальних особливостей учнів, забезпечувати максимальний розвиток позитивних рис, нахилів і здібностей. Зміст диференціації навчального процесу полягає у визначенні дидактичних шляхів ліквідації прогалин у знаннях, використанні різних варіацій завдань, коригуванні діяльності [13, с.14].

Як пише С. Максимюк [13, с. 67-68]: «Педагогічний шлях до учня пролягає від загальноколективних дій через диференціацію до індивідуалізації». Це висловлювання яскраво демонструє наявність зв'язку диференційного підходу з індивідуалізацією навчання, що пояснює важливість його впровадження. Автор також наводить ознаки, за якими може відбуватись диференціація учнів:

- Розумова ознака. В цьому випадку мікрогрупи учнів виявляють здібності до гуманітарного, фізико-технічного, математичного чи природничого циклів;
- Трудова ознака. Тут виявляється хист учнів до певного виду праці, ремесла тощо.
- Економічна ознака. За цією ознакою виявляється хист до комерційних операцій, бізнесу чи торгівлі тощо.
- Теїстична ознака. За цією ознакою виявляються учні, що мають релігійні упередження, або навпаки учні-атеїсти;
- Естетична ознака. За цією ознакою виявляють учнів з схильністю до красивого, естетичного.
- Комунікативна ознака. За цією ознакою виявляють учнів-лідерів, тих, хто має хист до організаторських здібностей;
- Спортивна ознака. За цією ознакою виявляються учні, що мають хист до певних видів спорту.

Такий поділ, як вказує автор, дає можливість згрупувати дітей за інтересами, що в довгостроковій перспективі дасть змогу навчати такі мікрогрупи за вищою, ніж стандартна, шкільною програмою.

Зв'язок між диференційованим підходом та індивідуалізацією демонструє й О. Савченко [20], вона зазначає, що диференційований підхід до учнів тісно пов'язаний з індивідуалізацією навчання, що передбачає обов'язкове врахування індивідуальних особливостей кожного учня. Щодо визначення поняття диференціації, вчена пише: «диференційоване навчання – форма організації навчальної діяльності, за якої враховуються здібності, інтереси учнів, їхній рівень готовності до навчання» [20, с. 482].

В загальному розумінні можна виділити декілька підходів до класифікації диференційованого підходу. Так, за рівнем організації виокремлюють такі види диференціації [21, с.78-79]:

- регіональну – за типом шкіл (спецшколи, гімназії, ліцеї, коледжі, приватні школи, школи-комплекси);
- внутрішньошкільну (рівні, профілі, відділення, потоки);
- за паралелями (групи і класи різних рівнів: гімназичні, класи компенсуючого навчання тощо);
- міжкласну (факультативи, звідні чи різновікові групи);
- внутрішньокласну (групи утворені в межах класу).

Так, наприклад, у сучасних школах виділяють два види диференціації: внутрішню та зовнішню. Внутрішня, або рівнева, являє собою диференціацію за рівнем розвитку здобувачів освіти. Зовнішня, або профільна, передбачає диференціацію за змістом освіти.

У початковій та основній школі основний акцент робиться на внутрішній диференціації, що означає розподіл учнів на групи всередині звичайного класу. В свою чергу, це сприяє адаптації до різного темпу вивчення матеріалу, включає в себе різноманітні види діяльності та підтримку вчителя залежно від потреб кожного учня.

В межах уроку можна виділити таку диференціацію: фронтальну – надається загальне завдання всьому класу, а вчитель диференційовано навчає різнорівневі групи; групову – клас поділений на групи, кожна група виконує різні частини одного завдання; внутрішньогрупову – у кожній групі учнів поділяють за відповідними ознаками (напр. індивідуально-психологічні); персональну – клас отримує індивідуальні завдання, що можуть виконуватись з допомогою чи без вчителя.

Найбільш застосовуваний і доступний диференційований підхід – внутрішній. Оскільки він включає врахування індивідуальних особливостей учня на кожному уроці: добір спеціальних вправ, зорієнтованих на окремих школярів із різними здібностями; педагогічна допомога й інструктаж залежно від підготовленості кожного; оптимальне поєднання колективної, групової й індивідуальної роботи. Внутрішня диференціація навчання передбачає застосування методів, організаційних форм спрямованих на навчання та поглиблення знань учнів, які навчаються з випередженням [22].

Диференційований підхід здійснюється за такими основними етапами [23]:

I. Рефлексія. Вчитель має усвідомлювати, що працює в багатоманітному класі, де важливі досягнення кожного учня. Тому рефлексія педагога – це пошук відповідей на запитання: Що я зробив/-ла та як це допомогло учням? Що я можу зробити задля покращення моєї практики та як це вплине на учнів? Це дасть розуміння рівня знань учнів і майстерності вчителя та допоможе віднайти методи, що задовольнятимуть запити всіх дітей у класі.

II. Оцінювання програми навчання – тобто, які зміст навчання та вимоги до учнів. Учителі можуть самостійно адаптовувати зміст до потреб учнів. Важливо виокремити зі стандартів і програм основні складники, загальні ідеї та поняття, які мають опанувати учні. Також рекомендується вивчити методичні поради попереднього та наступного

років навчання, аби розуміти, на що можна спиратися чи які теми запропонувати учням для глибшого опрацювання.

III. Аналіз індивідуальних особливостей учнів. На цьому етапі доречно проаналізувати такі питання: Чи є в класі учні, які не працюють на уроці й чому так стається? Що я можу зробити, аби діти були більш успішними? Кому я приділяю більше уваги, а кому – менше? Чому? До всього, відповіді на такі запитання допоможуть учителю визначити критерії для подальшого об'єднання дітей у групи для виконання завдань.

IV. Планування уроків на основі поєднання науково обґрунтованих та особистісно орієнтованих методів. Основна мета – збалансувати викладання нового матеріалу, допомогти учням, які мають труднощі, та збагатити навчання для всього класу. Варто скласти перелік тем, які діти мають опанувати, й окреслити методи й активності, що допоможуть дітям у цьому. Також, варто подумати над тим, для яких учнів підходять ті чи інші методи роботи.

V. Вдосконалення практики на основі фактичної інформації. Будь-які виклики під час навчання педагог має розглядати як свій ресурс для вдосконалення. Тож варто запитати себе: Наскільки ефективним було навчання? Що пішло не так і чому?

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу ми дійшли висновку, що способи та прийоми диференційованого підходу можна згуртувати за такими ознаками:

- рівень складності завдань;
- рівень самостійності учнів;
- рівень розвитку мислення учнів;
- доповнення додаткових завдань в основний зміст навчальної програми;
- змісту уроків;
- змісту домашніх завдань.

Диференційований підхід означає, що вчитель заздалегідь ураховує особливості кожного учня, дотримуючись принципу індивідуалізації навчання. Таким чином, можна сказати, що основним принципом в диференційованому підході є індивідуалізація.

П. Сікорський [21] визначив наступні похідні принципи:

1. До основних принципів відносяться такі, що перебувають в постійній взаємодії – це принцип науковості та принцип природовідповідності. Перший ґрунтується на суб'єктному адаптуванні наукових знань без втрати їх істинності, правдивості й об'єктивності, рухаючись від істинно-найпростіших форм до строго наукових.

2. Принцип природовідповідності – це і адаптація до акселераційно-вікових, індивідуальних особливостей учнів початкової школи під час закладання психолого-педагогічних умов навчання, і не менш глибоке повсякденне вивчення вчителем своїх учнів у процесі самого навчання; це врахування на стадії проектування навчання і в процесі його практичної реалізації загальних природних закономірностей, вікових та індивідуальних особливостей учнів.

4. До похідних принципів, відносяться такі, що перебувають у паралельному взаємозв'язку. До них відносяться наступні принципи:

- Принцип індивідуалізації та принцип диференціації.
- Принцип адаптовано високого рівня труднощі і складності та принцип активності.
- Принцип зв'язку навчання з життям і принцип самостійності.

Крім вище викладеного, актуальними для диференційованого навчання, на думку П. Сікорського, є такі принципи: наочності, навчання швидким темпом і гуманізації.

1.3. Особливості застосування диференційованого підходу до навчання в системі інклюзивної освіти

Диференційований підхід до навчання в системі інклюзивної освіти є надзвичайно важливим та актуальним аспектом для створення ефективного навчального середовища, спрямованого на задоволення потреб кожного учня.

Даний підхід відображає важливі принципи адаптації освітнього процесу до потреб і можливостей кожного учня, зокрема учнів з особливими освітніми потребами. Одна з ключових особливостей застосування диференційованого підходу в інклюзивній освіті полягає в урахуванні різноманітних індивідуальних особливостей учнів: їхнього рівня навчальних досягнень, темпу навчання, стилю навчання, інтересів, пізнавальних можливостей та особистих потреб.

А. Колупаєва зробила доречне висловлювання про диференційований підхід у контексті інклюзивної освіти: «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, найважливіше, досягати максимальних (для кожного) результатів [24, с. 126].

Ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінності людської багатоманітності та відмінностей між людьми, виключає будь-яку дискримінацію та відображає одну з головних ознак демократичного суспільства: усі діти є цінними членами суспільства та мають рівні права, зокрема щодо отримання освіти, незважаючи на особливості їхнього психофізичного розвитку [25, с.10].

Впровадження диференційованого підходу в інклюзивній освіті ймовірно шляхом використання різних моделей інтегрованого навчання дітей з порушеннями психофізичного та фізичного розвитку. Як зазначає

Л. Гриневич [13, с 18], у навчанні будуть враховані вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей. Їх вибір залежить від характеру вад, рівня психологічного й емоційного благополуччя інтегрованого створення організаційно-педагогічних умов, які регламентуватимуть та регулюватимуть процес інтегрованого навчання, спрямований на розвиток системи психолого-педагогічного супроводу дитини з обмеженими можливостями. Отже, впровадження диференційованого підходу до інклюзивного навчання важливе тим, що таким способом створюються умови для того, щоб кожен учень гарантовано отримав знання, враховуючи його психо-фізіологічні й індивідуальні особливості.

Диференційований підхід у контексті інклюзивної освіти ґрунтується на таких переконаннях: діти-однолітки відрізняються за їхньою готовністю до навчання, інтересами, навчальними стилями, досвідом, схильностями до певних предметів чи життєвими обставинами. Відмінності між учнями, навіть якщо говорити про збережений інтелект і незначні проблеми з поведінкою, є достатньо суттєвими для того, щоб значно впливати на те, що діти можуть вивчати, як вони можуть це вивчати й якої підтримки вони потребують від педагогів, щоб навчання було ефективним [26].

Диференційований підхід в інклюзивній освіті має охоплювати:

- Зміст навчання. Зміст визначається Державним стандартом загальної освіти, диференціація якого закладається у Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Його засадами обрано особистісно зорієнтований і компетентнісний підходи, що визначають результативну складову змісту початкової загальної освіти, а також життєву компетентність – здатність дитини з особливими освітніми потребами застосовувати на практиці знання, досвід, суспільні цінності, базові навички комунікації та соціально-побутової адаптації, набуті у процесі навчання та комплексної

реабілітації. Таким чином, визначення життєвої компетентності в Державному стандарті освіти дітей з особливими освітніми потребами, є першим кроком диференційованого підходу в інклюзії.

- Процес навчання. Він включає добір методів, методик, технологій, які забезпечують ефективне вивчення й узагальнення навчального матеріалу школярем з особливими освітніми потребами. Школярі можуть отримувати знання різними шляхами – інформація повідомляється вчителем; подається вчителем і колективно обговорюється; учням пропонуються навчальні завдання, розв'язання яких можливе при застосуванні різних способів сприйняття: візуального, аудіального, кінестетичного. Такі способи розв'язання навчальних завдань покладені в основу диференціації навчального процесу в інклюзії в освітній практиці зарубіжних країн.

- Навички соціалізації. Такі навички розглядаються в рамках формування соціальної компетентності учня з особливими освітніми потребами, й охоплюють корекцію його поведінки, розвиток уміння налагоджувати суспільні стосунки та неформальні емоційно-особистісні стосунки з однолітками [27, с.216-217].

Отже, особливості застосування диференційованого підходу охоплюють низку проблемних питань, таких як різноманітність потреб учнів; різність рівня підготовки та знань учнів в межах одного класу; різність стилів навчання; підготовка вчителів до диференційованого викладання.

Висновки до розділу I

У першому розділі кваліфікаційної роботи ми здійснили теоретичний аналіз впровадження диференційованого підходу до навчання в системі інклюзивної освіти.

Отже, інклюзивне навчання – це середовище, де всі діти з ООП, без винятку мають можливість отримати шкільні знання у власному ритмі.

Диференційований підхід – це можливість створити навчальні класи чи групи на основі деяких індивідуальних ознак учнів, що дасть змогу більш ефективно навчати.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури можна виділити такі критерії диференційованого підходу в інклюзивній освіті:

- умовний поділ дітей на змінні за складом групи відповідно до рівня розвитку їх навчально-пізнавальної активності, рівня знань, сформованості операцій мислення;
- поєднання парної, групової й індивідуальної роботи;
- застосування диференційованих завдань для учнів різних груп відповідно до етапу уроку залежно від дидактичної мети уроку, від змісту, об'єму, запасу й якості знань учнів;
- диференціація завдань за ступенем складності, за мірою самостійності, за обсягом роботи;
- дозування часу, різних видів роботи під час диференційованого навчання;
- супроводження процесу засвоєння постійним контролем якості знань, умінь, навичок через самоперевірку, взаємодопомогу з наступною самооцінкою, самооцінкою.

Основним призначенням диференційованого підходу є знання про індивідуальні відмінності дітей і їх урахування в навчальному процесі, а також забезпечення оптимальної швидкості та методів, форм і прийомів

викладання навчального матеріалу відповідно до особливостей кожної дитини.

В широкому розумінні диференційований підхід поділяється на внутрішній (рівневий) – це диференціація за здібностями й успішністю у навчанні, та зовнішній (профільний) – це диференціація за інтересами та пізнавальними нахилами до майбутньої професії. В молодших класах застосовується перший вид диференціації.

Таким чином, диференційований підхід в системі інклюзивної освіти забезпечує:

- відновлення та відтворення необхідних логічних зв'язків для засвоєння матеріалу;
- встановлення зв'язків попереднього матеріалу з новим;
- визначення шляхів ліквідації прогалин у програмі;
- осмислення логічних операцій, які дійові та закономірні при диференціації навчального процесу.

РОЗДІЛ II. РЕАЛІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Вихідні положення добору змісту диференційованого навчання єврейської традиції у системі інклюзивної освіти

Диференціація – це гнучкий спосіб коригувати методи навчання з урахуванням освітніх потреб, компетентностей та можливостей кожної дитини.

Традиційний шкільний підхід базується на тому, що весь клас отримує одне завдання. Натомість диференціація означає, що вчитель бере до уваги особливості кожного учня. Інструменти навчання й оцінювання мають бути справедливими та гнучкими, а також залучати до навчання всіх без винятку учнів.

Починати вчителю рекомендують із рівня, який мають учні на початку, і поступово шукати шляхи, як поглибити їхні знання. Водночас треба гнучко ставитися до часу, застосовувати різні навчальні стратегії.

Єдиної методики диференційованого навчання немає. Проте до початку роботи потрібно чітко усвідомлювати кінцеву мету, а також визначити, що потрібно для її досягнення.

Індикатори якості диференційованого навчання.

Їх 5, і вони визначають ефективність диференційованого навчання.

Вчителі. Формат навчання багато в чому збігається з традиційним. Проте є й низка особливостей. Найперше – те, що вчителі мають розуміти, у який спосіб навчається кожен з учнів. Друге – бажання забезпечувати навчання високої якості. Педагог також має прагнути постійно зростати та розвиватися. Причому недостатньо розуміти лише

слабкі сторони учнів та те, що їм погано вдається. Педагог має орієнтуватися і спиратися на сильні сторони та компетентності школярів.

Зміст. Він пов'язаний зі стандартом та програмою навчання. Диференційоване навчання якраз спрямоване на те, щоби якомога більше учнів опанували ці навчальні програми. Тобто воно, з одного боку, спирається на державні вимоги, а з іншого – на зацікавлення та здібності учнів.

Учні. Їхні потреби – у центрі уваги диференційованого навчання. Тож коли постає вибір між стандартними вимогами та учнями, діти – у пріоритеті. Це має спонукати вчителів змінювати практику проведення уроків та відмовитися від зосередженості на змісті. Натомість будувати викладання навколо результатів навчання конкретної дитини, її знань, умінь і навичок. Власне, це називається особистісно орієнтованим підходом.

Навчання (як процес). Стосується набору методів і прийомів, інструментарію та засобів, що вчителі використовують на уроках.

Оцінювання. Ефективність навчання визначається через регулярний моніторинг прогресу учнів, а також зворотний зв'язок і взаємодією між учителями та учнями. Оцінювання – це не просто виставлення оцінок за виконання завдань, а набагато ширше поняття. Дитина не може отримати погану оцінку за те, що чогось не знає. Невиконання завдання – це сигнал педагогу про те, що вона потребує підтримки. Тож на перший план виходить формувальне оцінювання.

Етапи диференційованого навчання.

Їх також 5:

Рефлексія. Вчитель має усвідомлювати, що працює в багатоманітному класі, де важливі досягнення кожного учня. Тому рефлексія педагога – це пошук відповідей на запитання:

Що я зробив/-ла та як це допомогло учням?

Що я можу зробити задля покращення моєї практики та як це вплине на учнів?

Це дасть розуміння рівня знань учнів та майстерності вчителя й допоможе віднайти методи, що задовольнятимуть запити всіх дітей у класі.

Оцінювання програми навчання – тобто, які зміст навчання та вимоги до учнів. Учителі можуть самостійно адаптовувати зміст до потреб учнів. Важливо виокремити зі стандартів та програм основні складники, загальні ідеї та поняття, які мають опанувати учні. Також рекомендується вивчити методичні поради попереднього та наступного років навчання, аби розуміти, на що можна спиратися чи які теми запропонувати учням для глибшого опрацювання.

Аналіз індивідуальних особливостей учнів. Варто дати собі відповіді на запитання:

Чи є в класі учні, які не працюють на уроці й чому так стається?

Що я можу зробити, аби діти були більш успішними?

Кому я приділяю більше уваги, а кому – менше? Чому?

До всього, відповіді на такі запитання допоможуть учителю визначити критерії для подальшого об'єднання дітей у групи для виконання завдань.

Планування уроків на основі поєднання науково обґрунтованих та особистісно орієнтованих методів. Основна мета – збалансувати викладання нового матеріалу, допомогти учням, які мають труднощі, та збагатити навчання для всього класу.

Варто скласти перелік тем, які діти мають опанувати, й окреслити методи та активності, що допоможуть дітям у цьому. Потому треба відкоригувати цей план так, щоби його можна було вивчати на різних рівнях складності. Варто подумати над тим, для яких учнів підходять ті чи інші методи роботи.

Зробити це допомагає методика «Піраміда планування»:

Намалюйте піраміду з трьох частин.

У її основі лежать знання, уміння та навички, які мають опанувати без винятку всі учні.

У середній частині – те, що мають опанувати більшість дітей.

Вершина охоплює зміст та форми, що зможуть опанувати тільки деякі учні.

Вдосконалення практики на основі фактичної інформації. Будь-які виклики під час навчання педагог має розглядати як свій ресурс для вдосконалення. Тож варто запитати себе:

Наскільки ефективним було навчання?

Що пішло не так і чому?

2.2. Розроблення завдань для здійснення диференційованої роботи на уроках єврейської традиції на початковому етапі інклюзивного навчання

З метою здійснення диференційованої роботи на уроках єврейської традиції на початковому етапі інклюзивного навчання нами було розроблено спеціальні завдання. Вони стали методичною основою авторського плану-конспекту уроку

План-конспект уроку для учнів початкових класів

Тема. Шолом-Алейхем. «Тев'є-молочар». Тема історичного зламу, який пройшов крізь долі людей і народу на межі XIX-XX століття. Образна система твору

Мета: ознайомити учнів з особистістю письменника; допомогти зрозуміти ідейно-художній зміст твору; розвивати навички роботи з текстом; виховувати позитивне ставлення до представників єврейського народу, його історії та культури.

Обладнання: портрет письменника, презентація до уроку, авторський відеоролик «Реклама книги».

Тип уроку: урок засвоєння нових знань. Інтегрований (зар.літ+історія)

Епіграф-заповіт: «Живіть в мирі і радості. В тяжкі часи допомагайте один одному. Допомагайте бідним і пам'ятайте моє ім'я – Шолом-Алейхем – «МИР ВАМ» Шолом-Алейхем

Організаційний момент

II. Мотивація навчальної діяльності

Учитель. Серед видатних письменників минулого, творчість яких увійшла в скарбницю світової культури, почесне місце займає класик єврейської літератури Шолом-Алейхем.

Чи знайомі ви уже із цим автором?

Які його твори вам відомі? Назвіть.

III. Повідомлення теми і мети уроку

IV. Опрацювання навчального матеріалу

Слово вчителя. Шолом-Алейхема не можна уявити без України, як не можна уявити і Україну без цього письменника. Це є знаком нерозривності життя двох народів – українського та єврейського, – їхньої спільної долі й спільної боротьби за добробут і щастя. Його поправу називають народним письменником. Він барвисто показав життя євреїв у колишній царській імперії, переважно в Україні, з якою пов'язаний весь життєвий шлях письменника. Його герої ведуть щоденну боротьбу за виживання, проте не відмовляються від жарту, гострого слівця. Кожне покоління по-своєму сприймає його твори і робить свої висновки. Сьогодні ми спробуємо прослідкувати життєвий і творчий шлях Шолом-Алейхема та познайомимося із головним героєм повісті «Тев'є-молочар», спробуємо навчитися сприймати життєві негаразди з оптимізмом і витримкою, як Тев'є. Повідомлення учня про життєвий і творчий шлях письменника. Перегляд презентації «Біографія Шолом-Алейхема» Завдання для учнів. Заповнити хронологічну таблицю.

ШОЛОМ-АЛЕЙХЕМ - творчість письменника

ШОЛОМ-АЛЕЙХЕМ (автонім: Рабинович, Шолом Нохумович — 02.03.1859, Переяслав, Україна — 13.05. 1916, Нью-Йорк) — єврейський письменник.

Шолом-Алейхем — автор веселих і водночас сумних книг про Тев'є-молочника, Менахем-Мендла, хлопчика Мотла, жителів Анатівки і Касрилівки — безперечно, є найвідомішим із усіх єврейських письменників. Його життя було тісно пов'язане з Україною та її культурою.

Шолом-Алейхем — це псевдонім, що у перекладі означає: «Мир вам!» Майбутній письменник народився у містечку Переяславі (тепер Переяслав-Хмельницький) у родині крамаря. Дитячі роки проминули в іншому українському містечку — Воронкові (Воронків виступатиме

потім у творах Шолом-Алейхема під вигаданою назвою Касрилівки; у перекладі з ідиш «касрильник» — «злидар»). Навчався Шолом-Алейхем у хедері, єврейській початковій релігійній школі, а потім — у російській повітовій, яку закінчив із відзнакою. У 13-річно-му віці він втратив матір, яка померла від холери. Згодом її замінила в сім'ї зла мачуха. Першим літературним твором хлопчика став славнозвісний «лексикон» мачушиних лайок, який сподобався і самій «героїні». З чотирнадцяти років почав він писати мовою іврит історичні та пригодницькі романи (наприклад, прочитавши «Робінзона Крузо» Д. Дефо, написав «Єврейського Робінзона Крузо»).

У 1876 р. спробував вступити у Житомирський учительський інститут, але саме в цей час російський уряд закрив інститути «для євреїв». Шолом-Алейхема запросили у Софіївку, у будинок поміщика та багатого орендаря Елімелеха Лоева. Три роки він служив домашнім учителем його єдиної дочки Ольги, однолітки Шолом-Алейхема. Лоев непогано ставився до молодого вчителя, але різко змінив свою думку про нього, дізнавшись, що Шолом-Алейхем і його дочка закохалися. Шолом-Алейхем змушений був шукати іншу роботу. Тільки у 1883 р. учитель і його учениця знову зустрілись і, попри спротив батька, одружилися.

Під час вимушених мандрів майбутній письменник поїхав у Київ. Тут він безуспішно шукав роботу, потім недовгий час секретарював у адвоката в Білій Церкві. Напередодні 1881 р. його обрали «казенним» рабином у Лубнах. Шолом-Алейхем брав активну участь у єврейських громадських справах, турбувався про виховання бідних дітей, про будівництво нової школи і лікарні. Після одруження письменник переїхав у Білу Церкву. З Ольгою Лоевою він прожив понад 30 щасливих років.

У 1883 р. була опублікована перша повість Шолом-Алейхема «Два камені» («Цвей штейнер»), написана мовою ідиш і присвячена його «юнацькому роману» з Ольгою. А вже наступний твір письменника, новела «Вибори», уперше був підписаний псевдонімом «Шолом-

Алейхем». У перші роки літературної діяльності (1884—1889) письменник написав такі твори, як «Дитяча забавка», «Картини з бердичівського життя», «Ножик», «Сендер Бланк».

Після смерті старого Лоева у 1885 р. його дочка отримала величезну спадщину. У 1887 р. сім'я переїхала в Київ, де Шолом-Алейхем спробував збільшити капітали тестя, однак невмілий і наївний у біржових справах письменник швидко розорився і змушений був утікати, ховаючись від кредиторів, а повернувся лише через три роки, коли теща розрахувалася з боргами.

Під час вимушених мандрів Шолом-Алейхем відвідав Париж, Відень, Чернівці, збагатився новим досвідом. Це дало вдосталь матеріалу для створення образів підприємців, спекулянтів, біржовиків, пихатих багатіїв і жалюгідних «гендлярів повітрям» на кшталт Менахем-Мендла (цикл про нього розпочато в Одесі 1892 р.). Водночас письменник змальовує і людину зовсім іншого гатунку — життєрадісного, сильного, справді народного трударя — молочаря Тев'є (серія його монологів друкувалася з 1894 до 1914 рр.).

Письменник не дарма називав Тев'є найулюбленішим з усіх створених ним літературних типів. Роман «Тев'є-молочар» («Тев'є дер мільхігер»), побудований у формі монологів героя, звернених до самого автора, є, безперечно, найвідомішим твором Шолом-Алейхема.

У роки Першої світової війни, незважаючи на туберкульоз, Шолом-Алейхем продовжує активно займатися літературною і громадською діяльністю, виступає з лекціями і публічними читаннями, пише роман «Блукаючі зірки», антивоєнні оповідання та памфлети. Помер він у Нью-Йорку після тривалої хвороби в 1916 році. На похороні були присутні близько двохсот тисяч осіб. Ще в 1906 році він писав своєму другові: «Я читаю ... свої казки про Касріловку, мазепівки, Бердичів тощо, публіка вмирає від сміху». Ось такий сміх крізь сльози. Мир вам!

Робота з афоризмами та епіграфом до уроку.

Як дані вислови характеризують письменника як людину?

Як доповнює наші судження про Шолом-Алейхема епіграф до уроку?

Вправа «Мікрофон» Л.Гранде «Шолом-Алейхем» думки що викликає пісня???

Бесіда.

Якими мовами писав свої твори Шолом-Алейхем?

Після деяких роздумів, Соломон почав писати на ідиш: саме цією мовою розмовляло більшість євреїв в царській Росії. Письменник почав активно використовувати цю мову в літературі: велика частина його творів написана на ідиш. Першу спробу систематизувати колорит мови він зробив ще в юнацтві, записуючи «лексикон» своєї мачухи, мова якої була схожа на «словесну стихію».

Про що розповідається в повісті «Тев'є-молочар»? (Про злиденне життя великої єврейської родини на території Російської імперії на межі XIX-XX століть. Події відбуваються в українському селі Анатівка)

Як ви вважаєте, які теми порушує автор у творі?

Робота в групах Користуючись додатковою літературою, підготувати короткі повідомлення (Випереджальні завдання).

Вчитель історії..На зламі 19 і 20 ст. Україна власної держави не мала.80 % її земель належали до Російської імперії.

1 учень. Українські землі, що були у складі Росії, були об'єднані в три регіони- генерал-губернаторства по 3 губернії в кожному: Малоросійське (Чернігівська, Полтавська та Харківська губернії), Київське (Волинська, Подільська і Київська губернії) і Новоросія (Катеринославська, Таврійська та Херсонська губернії). Кожна губернія поділялася на 10-12 повітів, а ті, в свою чергу, на волості з кількома селами в кожному.

Губернськими і повітовими центрами були міста, волосними- містечка, Губерніями керували губернатори, яких призначав цар із

середовища вищих військових і відомих дворян. Повіти очолювали капітани- справники, яких обирали із свого середовища дворяни повіту. На чолі волості стояв обраний волосним сходом старшина. Йому підпорядковувалися сільські старости, яких обирали сільські громади. Окрім цих органів виконавчої влади, у губерніях і повітах створювалися виборні самоврядні установи- земські зібрання(розпорядчі органи) та земські управи(виконавчі органи). Втім, їхні функції були обмежені питаннями будівництва та утримання місцевих шляхів, розвитку хліборобства, промисловості, торгівлі, надання населенню медичних послуг, освіти, звязку, протипожежного захисту тощо. Діяльність земств контролювалася губернаторами та міністерством внутрішніх справ.

Вчитель історії. Чим же займалося і яким було населення у цій місцевості?

2 учень. На межі століть у соціальній структурі більшої ваги набувають соціальні групи буржуазії, робітників, інтелігенції. Водночас численними лишаються групи поміщиків, селян та ремісників, які визначали склад населення за попередньої аграрно-ремісничої епохи. Швидкими темпами зростала чисельність людей найманої праці — пролетаріату (робітничого класу). Найшвидшими темпами пролетаріат формувався в південних і східних районах України. Найбільшими пролетарськими осередками були Харків, Катеринослав, Київ, Миколаїв, Одеса, Юзівка, Маріуполь та інші промислові центри. Як і в попередні роки, основним джерелом поповнення робітничого класу було розорене селянство.

В умовах модернізації суспільства зростав престиж розумової праці, тож більшою ставала частка людей, яких називали інтелігенцією. Частина селянської молоді обирала фах вчителя, ветеринара, агронома, інженера, бухгалтера тощо.

Особливості індустріалізації України впливали на формування української буржуазії. Оскільки великі заводи та фабрики належали

іноземним власникам, то нова еліта була представлена здебільшого іноземцями. Проте росіяни та євреї також прагнули знайти собі місце у складі цієї соціальної групи.

Найчисленнішою верствою населення було селянство. Основним заняттям населення України на початку 20 ст. було сільське господарство. Міське населення не перевищувало 20 %.

Вчитель історії. Становище єврейського населення було важким.

3 учень. За імператорським наказом 1843 року для «поліційного нагляду» за євреями, які приїздили до міста, засновувалися заїжджі двори. Так в російських містах за Миколи I з'явилися «гетто» - міські квартали, в яких селилися лише євреї.

За наказом Миколи I євреям було заборонено селитися і поблизу західного державного кордону, де євреї, на думку можновладців, начебто заробляли контрабандою (хоча переселення євреїв від західних кордонів влада так і не змогла здійснити).

Після чергового «Положення про євреїв» від 1835 року «смуга осілості» набула остаточного вигляду і охоплювала майже всю територію сучасної України.

Тут швидко зростало єврейське населення - і внаслідок переселення із заходу, і внаслідок природного приросту, який у євреїв був вищим, ніж у іншого населення.

За часів правління Миколи I (1825-1855 рр.) адміністративний тиск та реакційна політика позначились на євреях, як і на іншому населенні країни. Вкотре в історії влада намагалася «переробити та перевиховати» євреїв. Одним із засобів реалізації цього шляху цар вважав запровадження рекрутської повинності для євреїв.

Влада сподівалася на те, що єврейський солдат у казармі, відірваний від рідного середовища та під контролем командирів, змушений буде відмовитися від єврейських традицій та врешті-решт перейде до християнства. Указ встановив підвищену норму призову для євреїв,

відкидання будь-яких поважних причин неможливості служби (як це було у рекрутів-християн - через здоров'я, недостатню фізичну розвинутість тощо). Крім того, євреїв брали у рекрути не з 18 років, як інших підданих Росії, а з 12 років, і шість років перебування малолітніх рекрутів у школах кантоністів «для приготування до військової служби» не зараховувалися до загального строку служби в армії, який тоді складав 25 років. Через такий довгий термін солдати назад вже не поверталися, і тому рідні оплакували рекрутів, як померлих.

Відповідальність за набір потрібної кількості рекрутів несли єврейські общини - кагали.

«Хрещення через солдатчину» було далеко не єдиним заходом антиєврейської політики Миколи I, яка припинилася лише із смертю царя.

Вчитель історії. Не витримуючи такого відношення до себе, частина євреїв емігрувала. А ті, хто залишився, працювали, збагачуючи Російську імперію.

4 учень.

Наприкінці XIX - на початку XX століття більша частина євреїв займалася ремісництвом та дрібною торгівлею (сільгоспродуктами, одягом та взуттям, будівельними матеріалами).

У наслідок розвитку єврейських землеробських колоній Україна стала найбільшим регіоном єврейського землеробства у світі. На межі XIX - XX століть тут було 95 сільськогосподарських єврейських колоній. В південному, провідному районі єврейського землеробства, мешканці 39 колоній обробляли більше 60 тис. десятин орної землі.

Значну роль в економіці Східної України відігравали єврейські підприємці, які в цьому регіоні були власниками або орендарями 90% млинів, 96% винокурних та 80% пивних заводів. Понад 70% перевезень по Дніпру здійснювали пароплави київського підприємця Д. Марголіна. Єврейські підприємці активно сприяли соціально-економічному та культурному розвитку міст.

Д. Марголін сприяв пуску в Києві у 1892 р. першого в Російській імперії електричного трамваю; цукрозаводчики Бродські фінансували тут будівництво Політехнічного та Бактеріологічного інститутів. В Одесі на кошти єврейських промисловців і банкірів було встановлено газові ліхтарі, облаштовано водогін, телефонну мережу, побудовано електростанцію, лікарню та театр.

Втім, абсолютна більшість євреїв України була незаможною.

У 70-х рр. XIX ст. євреїв почали звинувачувати у підтримці революційного руху. А з 1881 року, після вбивства народовольцями імператора Олександра II, Україною прокотилася страшна хвиля єврейських погромів. Приводом для погромів були чутки, ніби цар був убитий євреями, а місцева влада нібито замовчує вказівку щодо їхнього покарання. З іншого боку, антиєврейські ексцеси найчастіше носили організований характер і відбувалися за єдиним сценарієм.

Чутки про майбутній погром розпускали приїжджі, у багатьох випадках - вихідці з центральних російських губерній. У призначений день потягом прибувала так звана «босонога команда» (згряя декласованих елементів), її напували горілкою у найближчому шинку і направляли за заздалегідь визначеними адресами. До «босоти» приєднувалися місцеві мешканці, здебільшого люмпенізовані. І за потурання або навіть із благословення місцевої влади розпочинався погром.

Вчитель історії. Таким чином, у XIX - на початку XX ст. в Російській імперії стверджувався державний антисемітизм. Політика царату щодо євреїв мала за мету або асимілювати євреїв, або примусити їх до еміграції. І все ж цей народ в таких умовах не втратив рис своєї самобутності. Давате трохи поговоримо про їх традиції.

5 учень. Національні костюми євреїв протягом століть постійно змінювалися, і причина тому – бажання євреїв замаскуватися (адже в

багатьох країнах їм заборонялося жити взагалі або дозволялося селитися в строго відведених місцях). Народний одяг євреїв.

Традиційний єврейський святковий одяг для свята Шабат традиційний єврейський костюм На початку XIX століття освічені представники єврейського народу вирішили поміняти свій традиційний наряд на європейський. Вони почали одягатися по моді тих часів. Так в єврейський побут увійшли ті найдовші чорні сюртуки і капелюхи. Такий одяг сьогодні офіційно вважається традиційним.

Чорні сюртуки, капелюхи, пояси – ці предмети єврейського костюма стали «візитною карткою» справжнього юдея. Ярмулка – кругла шапочка. Називається від виразу «йере малка» – «боїться владики». Тобто носіння ярмулки означає, що її власник глибоко і свято вірить у Бога.

Національний одяг євреїв включає в себе накидку. По-єврейськи вона називається «таліт катан» або «арбеканфес». Як і ярмулка це обов'язковий атрибут костюма. Він являє собою шматок чотирикутної матерії з отвором для голови і чотирма пензликами «ціцит» по краях.

Єврейська кухня заснована на певній харчовій філософії — кашрут. Кашрут — це система харчування, прийнята ще у стародавніх іудеїв. Вона вимагає від послідовників суворого дотримання в будь-яких землях, куди б їх не закидала історія.

В основі кашрута, в свою чергу, три головних заборони:

Правило №1.

Не вари ягня в молоці матері його», тому ніякого м'яса в молочному соусі. Не можна вживати в одну трапезу м'ясні та молочні страви, навіть якщо вони лежать на різних тарілках.

Правило №2.

Єврейська кухня дозволяє вживати в їжу тільки парнокопитних жуйних тварин, причому, тварина повинна бути вбита миттєво, щоб м'ясо не було зіпсоване гормонами страху. Тому з кулінарних книг виключені рецепти зі свинини, зайчатини, м'яса хижих тварин і птахів, риби без

луски та крові тварин. Наприклад, осетер — класичний представник некошерних риб, бо не має яскраво вираженої луски, а короп — характерний приклад кошерної риби: має плавці і луску.

Правило №3.

Не можна готувати в суботу. Звідси походить страва, яку готують у п'ятницю ввечері, щоб до суботи вона настоялася. Називається вона — чолент.

Всього євреї додержуються ритуальних 365-ти заборон, значна частина яких відноситься саме до харчування. За традиційними уявленнями їжу, що не відповідає встановленим приписам (некаширну їжу) не можна їсти, отже, єврей не може їсти в домі неєврея і споживати приготовану неєвреєм їжу.

Постановка проблемних питань.

Над якими проблемами змушує задуматись читача головний герой твору?

Що допомагає Тев'є вистояти, не зломитися?

Чому цей твір актуальний і сьогодні?

Текстуальне дослідження твору.

а). З'ясування рівня первісного сприйняття твору

Які враження від прочитаного твору?

Які епізоди запам'яталися найбільше?

Які почуття та настрої викликав у вас твір?

На які питання за текстом ви хотіли б почути відповідь?

б). Структура твору.

Із скількох частин складається твір?

Назвіть їх.

в). Система образів.

г). Бесіда за змістом твору.

Хто є головним героєм?

Що можна сказати про Тев'є?

Як жила його сім'я?

Чи відбулися зміни, після того, як йому «щастя привалило»?

Яким він був батьком, чоловіком?

Як сприйняв наказ про виселення євреїв із села?

Чому оповідь ведеться від першої особи?

Спробуйте визначити жанр твору.

Тев'є — напрочуд цілісна особистість. Він простакуватий і шляхетний, розуміє людей і тонко відчуває красу природи, завжди поводить себе гідно і ніколи не грішить проти совісті. Тев'є звик «у поті чола свого» добувати хліб, і саме труд зміцнив його дух, допоміг не схилитися перед труднощами, кривдами, злигоднями. Гумор Тев'є — це вираження народного оптимізму, свідчення життєздатності єврейськогонароду.

д). Переказати історію життя кожної із дочок Тев'є.

Тев'є має сім гарних, працьовитих, розумних дочок. По-різному склалися їхні долі. Старша Цейтл, не бажаючи пов'язати свою долю зі старим заможним м'ясником Лейзером-Вольфом, одружується з бідним кравцем Мотлом, який згодом помирає від сухот. Інша дочка Тев'є — Годл закохується в революціонера Перчика і вирушає разом з ним на заслання у Сибір. Хава, порушивши заповіти батьків, виходить заміж за неєврея, писаря Федька, та приймає християнство. За традиційними юдейськими уявленнями, така дочка вважалася померлою і за нею мали справляти траур. Але на самоті Тев'є спадає думка: «А що таке єврей і не єврей? І навіщо Бог створив євреїв і неєвреїв? А якщо вже створив і тих, і інших, то чому вони мають бути отакі роз'єднані, чому повинні ненавидіти один одного?..» Дочка Шпринця, закохавшись у багатого, але нікчемного і самозакоханого Арончика, втопилася, вражена його віроломством. Трагічно складається і доля сумирної Бейлки, яка виходить заміж за нелюбого багатія, аби забезпечити батькові старість.

е). Створення паспорту-характеристики образу Тев'є.

Учитель. Отже, «Тев'є-молочар» – твір про життя єврейського народу в першому десятилітті ХХ ст. Життя не щадить Тев'є та його дочок. Помирає дружина Тев'є Голда. А в довершення усіх злиднів євреїв виселяють за царським указом з їх рідного села, за «межі осідлості».

За жанром це новелістична повість у монологічній та епістолярній формах оповіді з використанням народного гумору.

Учитель. На протязі уроку ми вживали з вами незвичні слова. Запишіть їх у зошити і запам'ятайте.

V. Рефлексія

Обговорення проблемних питань.

Над якими проблемами змушує задуматись читача головний герой твору?

Що допомагає Тев'є вистояти, не зломитися?

Чому цей твір актуальний і сьогодні?

Як доля письменника пов'язана з Україною?

Київ завжди залишався для Шолом-Алейхема уособленням батьківщини.

«Опишу квартиру Шолом-Алейхема в Києві в будинку номер п'ять на Великій Васильківській,— пригадував брат письменника В. Рабинович.— Чому саме цю, а не іншу? Адже він жив в різних місцях. На Великій Васильківській Шолом-Алейхем мешкав від 1896 до середини 1903 року. Це був найкращий час його письменницького життя. Тут написано «Менахем-Мендла», «На маленькому світі маленьких людей», «Нову Касриловку» («Весь Бердичів»), деякі новели з «Тев'є-молочника» і десятки, якщо не сотні оповідань. Я обрав цю квартиру ще й тому, що я тут найчастіше бував, тож вона найбільше збереглася в моїй пам'яті. Жив Шолом-Алейхем на третьому поверсі. Передпокій був темним, але кабінет Шолом-Алейхема — дуже світлим.

У кабінеті стояв великий письмовий стіл. Біля письмового столу — високе, м'яке крісло, по обидва боки крісла — по стільцю. Біля однієї зі стін кабінету стояли в ряд такі самі стільці, як і біля вікна. По інший бік — диван з такою ж оббивкою.

Вікна були завішані довгими світлими гардинами. Над письмовим столом висіли портрети кількох письменників і самого Шолом-Алейхема. В кутку було велике дзеркало. Біля вікна стояв вузький, але високий столик на кшталт лекторської кафедри, за яким Шолом-Алейхем часто писав. Він любив писати стоячи. Цей столик був його верстатом.

Багато місця в його кабінеті займала бібліотека: дві величезні книжкові шафи. Неподалік від кабінету — їдальня. Посеред їдальні — обідній стіл й велика кількість солом'яних стільців навколо. Біля однієї зі стін — буфет, наповнений різним посудом. На стінах висіли фотографії всіх дітей, Ольги та її батьків — Мейлаха і Рахілі Лоевих (дружини і батьків дружини). За їдальнею була дитяча, а поряд з нею спальня і невелика кухня».

Шолом-Алейхем сам про себе казав, що він побутописьменник єврейського народу. «До чого романи, якщо саме життя — роман?» — такий епіграф до його автобіографічної повісті «З ярмарку». Життя мешканців єврейського містечка стало джерелом, яке живило талант і натхнення письменника. Він не робив замальовок з натури, а був сам частиною реальності, що оточувала його. Сучасники в персонажах упізнавали себе, знайомих, родичів. Та його оповідання, повісті, романи — це не просто документи епохи, а літературні твори, які поповнили скарбницю світової культури.

Критики називають Шолом-Алейхема єврейським Марком Твенем за схожість стилів і любов до літератури для дітей. Згодом під час зустрічі Марк Твен сказав, що вважає себе американським Шолом-Алейхемом.

Витоки таланту і натхнення видатного письменника — в єврейському традиційному циклі життя, єврейській релігії — іудаїзмі, в історії стародавнього єврейського народу. Без, хай навіть побіжного, дотику до єврейської Традиції сповна увійти у світ літературних творів Шолом-Алейхема неможливо.

Творчість Шолом-Алейхема охоплює період від 70—80-х років XIX сторіччя до початку Першої світової війни. Багато років письменник провів за кордоном: Італія, Німеччина, Швейцарія. Але думками завжди повертався до України. Він помер у США 1916 року. Похований на кладовищі у Квінсі.

У 1997 році в Києві відкрито пам'ятник Шолом-Алейхему.

Сьогодні на уроці я...

дізнався...

зацікавився...

замислився...

зрозумів...

Оцінювання.

2.3. Результати апробації й упровадження диференційованого підходу до навчання єврейської традиції учнів початкових класів із особливими освітніми потребами

Сучасний етап розвитку освіти дітей з особливостями розвитку, сповнений масою протиріч і проблем, вимагає професійного відкритого діалогу, конструктивного спору, обліку вітчизняного досвіду і узгодженості позицій. Важлива обставина цього періоду – готовність системи освіти гнучко змінюватися. Для розвитку практики освіти потрібні системні інституційні зміни, які не відбуваються швидко. Але найскладніші з них – це зміни в професійному мисленні і свідомості людей, починаючи з психології вчителя, закінчуючи економічними і фінансовими підставами функціонування всієї системи.

Відсутність методології інклюзивної освіти народжує безліч питань, пов'язаних з недовірою і критикою щодо самої ідеї, а недостатність науково-дослідних і моніторингових даних призводить до недостовірності оцінок і висновків. Але часом прихильники інклюзії вимагають як складової її впровадження повного знищення існуючої системи спеціальної освіти, чи не свідомо змішуючи й підмінюючи поняття інтернатів-сиротинців та спеціальних шкіл із пансіоном для дітей, які проживають у віддаленні від цих закладів (думка, яка знайшла відображення і в офіційній позиції державних органів Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки, затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 526-р).

В рамках констатувального етапу було проведено дослідження з метою діагностики стану роботи спеціальних та інклюзивних закладів освіти на прикладі закладів спеціальної освіти Київщини періоду 2017 – 2021 років. Станом на 01.09.2017 на Київщині функціонували 26

навчально-реабілітаційних центра та спеціальна школа-інтернат Київщини, в яких отримували освітні послуги 3933 дітей з особливими освітніми потребами.

16 закладів було розташовано в двох значних мегаполісах – Києві та Броварах, 7 – в малих містах та селищах міського типу, 3 – в сільській місцевості. Протягом 5 років мережа цих закладів зазнала певних змін. Частина була ліквідована, частина – реформована. На 01.01.2021 в області функціонувало 11 спеціальних шкіл та 13 навчально-реабілітаційних центрів, в яких навчаються 3842 дитини з особливостями розвитку. 14 закладів розташовано в двох значних мегаполісах – Києві та Броварах, 7 – в малих містах та селищах міського типу, 3 – в сільській місцевості. На 01.09.2017 в Дніпропетровській області 460 дітей з особливостями розвитку навчалися на інклюзивній формі навчання в 150 закладах загальної середньої освіти. Станом на 01.01.2021 інклюзивне навчання отримує 2021 дитина в 411 закладах загальної середньої освіти та 359 дітей з особливими потребами в 158 закладах дошкільної освіти. У таблиці 2.1 представлена кількість дітей, які вчилися за інклюзивною формою навчання, за роками.

Таблиця 2.1

Кількість дітей, які навчалися за інклюзивною формою, за роками

Дата	Кількість закладів загальної середньої/ дошкільної освіти, у яких навчаються діти за інклюзивною формою	Кількість учнів, які навчаються за інклюзивною формою у закладах загальної середньої/ дошкільної освіти
01.09.2017	150/0	460/0
01.09.2018	255/33	806/50
01.09.2019	344/103	1387/197
01.09.2020	401/138	1931/308
01.01.2021	411/158	2021/359

Кількість дітей, які навчаються за інклюзивною формою, за 5 років збільшилась по області на 339%.

Кількість дітей у закладах спеціальної освіти залишається практично незмінною і регламентується лише їх проектною потужністю.

У 2017/2018 навчальному році – 3933 дитини, у 2018/2019 навчальному році – 3935 дітей, у 2019/2020 навчальному році – 3916 дітей, у 2020/2021 навчальному році – 3842 дитини з особливостями розвитку були вихованцями навчально-реабілітаційних центрів (спеціальних шкіл) Дніпропетровської обласної ради. Тобто, незважаючи на значне зростання кількості дітей з особливостями розвитку, які навчаються за інклюзивною формою навчання в закладах загальної середньої освіти, кількість дітей в закладах спеціальної освіти залишалась практично незмінною.

Розглянемо кількість дітей з особливостями розвитку, які залишили заклади спеціальної освіти для навчання на інклюзивну форму в закладах загальної середньої освіти, що представлена в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рух дітей з особливими освітніми потребами з навчально-реабілітаційних центрів до закладів загальної середньої освіти на навчання за інклюзивною формою та у зворотньому напрямку протягом досліджуваного періоду

Навчальний рік	Загальна кількість вихованців НРЦ та спеціальних шкіл	Кількість дітей з особливостями розвитку, які залишили навчально-реабілітаційні центри для навчання в закладах загальної	Відсоток від загальної кількості вихованців	Кількість дітей з особливостями розвитку, батьки яких після спроби інклюзивного навчання дитини обрали навчання в умовах закладу спеціальної	Відсоток від загальної кількості вихованців в

				освіти	
		середньої освіти за інклюзивною фоною.			
2017/2018	3933	45	1,14	20	0,50
2018/2019	3935	65	1,65	38	0,96
2019/2020	3916	58	1,48	29	0,74
2020/2021	3842	46	1,19	26	0,67

Аналіз даних таблиці 2.2 показав, що незначний відсоток батьків дітей, які отримують освіту в спеціальних закладах (не більше 2%), обрали для них інклюзивне навчання в закладі загальної середньої освіти за місцем проживання родини. Більшість учнів інклюзивних класів на сьогодні є дітьми, які раніше навчалися вдома за індивідуальною формою в тих же закладах. Тобто можна зробити висновок, що базовим контингентом та резервом для інклюзивних класів є не вихованці закладів спеціальної освіти, а діти з особливостями розвитку, які навчаються за індивідуальною формою вдома.

Проаналізувавши нозології дітей, які перейшли на інклюзивне навчання, ми з'ясували, що більшість із них мають інтелектуальні порушення у більшості випадків легкого ступеню, порушення зору, слуху та мовленнєві порушення.

Також нами було проаналізовано кількість дітей з особливостями розвитку, батьки яких після певного часу інклюзивного навчання дитини обрали для неї навчання в умовах закладу спеціальної освіти.

Зробивши вибірку по нозологіях дітей, які прийшли до навчально-реабілітаційних центрів та спеціальних шкіл з інклюзивного навчання, ми з'ясували, що більшість із них мають інтелектуальні порушення різних ступенів, порушення зору, слуху та комбіноване порушення.

Найпоказовішими стали ті випадки, коли батьки переводили дитину на інклюзивне навчання з навчально-реабілітаційного центру до закладу загальної середньої освіти, але через деякий час повернулися до навчально-реабілітаційного центру.

У 2017/2018 навчальному році таких дітей було 4 (порушення слуху з кохлеарним імплантом – 1, порушення слуху, інтелектуальні порушення легкого ступеня – 1, інтелектуальні порушення легкого ступеня – 2).

У 2019/2020 році повернулись до НРЦ також 4 дитини (інтелектуальні порушення легкого ступеня – 1, інтелектуальні порушення помірного ступеня, РАС – 1, інтелектуальні порушення помірного ступеня – 2).

У 2020/2021 навчальному році таких дітей було 3 (порушення зору – 2, інтелектуальні порушення легкого ступеня – 1).

Проаналізувавши нозології цих дітей можемо зробити висновок, що дитина, яка має складні або комбіновані порушення розвитку, в умовах інклюзивної форми навчання може не знайти повного спектру корекційних послуг. І з'ясується, що переваги закладу спеціальної освіти набувають більшої ваги, аніж можливість батькам щоденно бачити дитину вдома. Особливо це стосується випадків, коли, наприклад, батьки без порушень слуху мають глуху дитину, але не розуміють жестової мови. Так дитина залишається в сім'ї практично без інтелектуального спілкування, а лише емоційний зв'язок із батьками не дає можливості

подальшого максимального розвитку інтелекту дитини, що може стати причиною появи вторинного (ментального) порушення розвитку.

Розглянемо більш детально контингент дітей, які залишили навчання в навчально- реабілітаційних центрах для переходу до інклюзивних класів, за місцем розташування спеціальних закладів. Заклади, розташовані в великих містах області (мегаполісах) Київ та Бровари, за 2017 – 2021 роки залишила 131 дитина (1,29 %) від загальної кількості дітей, які навчалися в закладах. Заклади, розташовані в малих містах, за 2017 – 2021 роки залишило 82 дитини (2,0 % від загальної кількості дітей в них). Заклади, розташовані в сільській місцевості, за 5 років залишила задля навчання на інклюзії лише 1 дитина (0,07 % від загальної кількості дітей в них).

Зрозуміло, що ці діти зможуть отримувати корекційні послуги у великому чи малому місті, що спрощує їх пристосування до умов навчання на інклюзії. Відносна відсоткова кількість дітей, які можуть залишити навчально-реабілітаційні центри або спеціальні школи заради інклюзивного навчання, в сільській місцевості значно менша, що обумовлено у більшості неможливістю знайти дитині послугу корекційного навчання у відносній (доступній) близькості від дому. Це зумовлено малою кількістю корекційних педагогів у сільській місцевості. І їх кількість оптимально не може збільшитись, це недоцільно, що зумовлено рідкістю затребуваності.

Наприклад, фахівець-тифлопедагог є затребуваним у великому місті, де для нього знайдуться учні, але в сільській місцевості ймовірно, що протягом багатьох років не буде ні одної дитини, яка потребує його допомоги. Навіть інтернет-зв'язок не дає можливості надавати корекційні послуги дитині на належному рівні без безпосереднього контакту. Зокрема, для сільської місцевості навчання дитини з особливостями розвитку в закладі спеціальної освіти на сьогодні є єдиною реальною

можливістю отримувати якісну освіту відповідно до своїх особливих потреб.

А наявність у цьому закладі пансіону дає можливість дитині не витратити 2 – 3 години на виснажливу дорогу до дому, де вона просто засне, щоб зранку знову долати ту ж відстань до закладу освіти, а, навпаки, присвятити цей позаурочний час розвитку своїх здібностей за допомогою фахівців-вихователів. Якість же сімейного виховання за умови щоденних виснажливих поїздок додому дитини у супроводі батьків буде невисокою. Набагато корисніше дитині провести з рідними вихідні у розумному, а не вимученому спілкуванні, а будні проводити з вихователями-фахівцями у розвиткових заняттях та іграх із товаришами.

Однією із форм надання послуги корекційної освіти в спеціальних школах і навчально- реабілітаційних центрах є проведення корекційних занять із дітьми з особливостями розвитку, які не є вихованцями закладу, за договорами. Тобто діти не навчаються в закладі, а лише відвідують його для корекційних занять. Протягом 2017–2021 років така послуга надавалась у 14 закладах із 24, тобто у 58% спеціальних закладів така послуга була затребувана.

Кількість договорів змінного контингенту в закладах спеціальної освіти за роками представлена в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Змінний контингенту в закладах спеціальної освіти за навчальними роками

Місце розташування закладу/навчальний рік	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
заклади, розташовані у сільській місцевості (1)	10	13	13	0
заклади, розташовані у малих містах (4)	8	7	6	2

заклади, розташовані у великих містах (мегаполісах) (9)	92	91	43	50
Загальна кількість договорів за навчальний рік	110	111	62	52

За даними таблиці 3 7% таких закладів розташовано в сільській місцевості, 29% – у малих містах і селищах міського типу, а 64% – у великих містах області. Але, розглянувши динаміку, можемо побачити, що кількість дітей змінного контингенту протягом останніх двох років зменшилась майже вдвічі. Це обумовлюється з одного боку таким несистемним чинником, як карантинні обмеження, введені в 2020 році, з іншого – складністю транспортних маршрутів та часом, який на це витрачається батьками (не кожен з батьків має таку можливість). А ще й тим, що у 2019 році затверджено нове положення про навчально-реабілітаційний центр, у якому, на відміну від аналогічного положення про навчально-реабілітаційний центр 2012 року, не передбачений змінний контингент.

Висновки до розділу II

У другому розділі дипломної магістерської роботи визначено вихідні положення добору змісту диференційованого навчання єврейської традиції у системі інклюзивної освіти. Обґрунтовано 5 індикаторів якості диференційованого навчання. Висвітлено зміст диференційованого навчання єврейської традиції у системі інклюзивної освіти, який пов'язаний зі стандартом та програмою навчання. Диференційоване навчання якраз спрямоване на те, щоби якомога більше учнів опанували ці навчальні програми. Тобто воно, з одного боку, спирається на державні вимоги, а з іншого – на зацікавлення та здібності учнів.

Розроблені завдання для здійснення диференційованої роботи на уроках єврейської традиції в початковому етапі інклюзивного навчання на основі плану-конспекту уроку для учнів початкових класів «Шолом-Алейхем. «Тев'є-молочар». Тема історичного зламу, який пройшов крізь долі людей і народу на межі ХІХ-ХХ століття. Образна система твору».

Висвітлені результати апробації й упровадження диференційованого підходу до навчання єврейської традиції учнів початкових класів із особливими освітніми потребами.

Кількісний і якісний аналіз результатів констатувального дослідження дозволив зробити ряд висновків стосовно функціонування в системі освіти для дітей з особливостями розвитку інклюзивної форми освіти та закладів спеціальної освіти.

На фоні значного збільшення кількості дітей, які навчаються за інклюзивною формою, практично не зменшилась кількість дітей, батьки яких обрали навчання дітей у спеціальних школах та навчально-реабілітаційних центрах, що свідчить про те, що основним резервом для навчання на інклюзивній формі є діти, які навчаються в закладах

загальної середньої освіти за індивідуальною формою, а не вихованці закладів спеціальної освіти.

Аналіз категорій дітей, які переходили на інклюзивне навчання із закладів спеціальної освіти та у зворотньому напрямі, свідчить про те, що найчастіше діти з легкими ментальними порушеннями успішно адаптуються під час здобуття інклюзивного навчання, діти ж із порушеннями слуху, глухі, сліпі, із комбінованим порушенням, які потребують для отримання якісної освіти щоденного спілкування з фахівцями, найчастіше залишаються в закладах спеціальної освіти.

Для того, щоб дійсно забезпечити реалізацію права кожної дитини на якісну освіту, тобто на сформованість таких компетентностей (знань, умінь, особистісних якостей), які необхідні для успішної соціалізації особистості (в різних сферах – в діяльності, суспільній поведінці, спілкуванні, самопізнанні та самовдосконаленні), необхідно оптимістично урахувати її реальні можливості, зумовлені біологічно; потрібним є виховання характеру і розвиток здібностей дитини, збереження і примноження її соматичного і психічного здоров'я в сукупності рухово-фізичних функцій, фізіологічного стану організму, сенсорних, мнемічних, мисленнєво-мовленнєвих, емоційно-вольових, регуляторно-мотиваційних функцій.

ВИСНОВКИ

Диференційований підхід до навчання в інклюзивній освіті стає все більш актуальним і важливим аспектом педагогічної практики. Інклюзивна освіта покликана забезпечити всебічний розвиток кожного учня, незалежно від їхніх особливостей та потреб.

Результати проведеного дослідження, реалізація поставлених завдань, стали підставою для формулювання наступних висновків.

З метою визначення теоретичних засад впровадження диференційованого підходу до навчання в системі інклюзивної освіти нами було проаналізовано стан проблеми впровадження диференційованого підходу до навчання в навчально-методичній літературі та практиці інклюзивної освіти у ЗЗСО України з єврейським етнокультурним компонентом; **уточнено** сутність і принципи диференційованого підходу до навчання та **висвітлено** особливості застосування диференційованого підходу до навчання в системі інклюзивної освіти.

1. Теоретичний аналіз сучасних, зарубіжних та вітчизняних підходів до науково-педагогічної проблеми впровадження диференційованого підходу до навчання в навчально-методичній літературі та практиці інклюзивної освіти у ЗЗСО України з єврейським етнокультурним компонентом **засвідчив**, що інклюзивне навчання – це середовище, де всі діти з ООП, без винятку мають можливість отримати шкільні знання у власному ритмі.

Диференційований підхід – це можливість створити навчальні класи чи групи на основі деяких індивідуальних ознак учнів, що дасть змогу більш ефективно навчати.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури **визначено** критерії диференційованого підходу в інклюзивній освіті:

- умовний поділ дітей на змінні за складом групи відповідно до рівня розвитку їх навчально-пізнавальної активності, рівня знань, сформованості операцій мислення;
- поєднання парної, групової й індивідуальної роботи;
- застосування диференційованих завдань для учнів різних груп відповідно до етапу уроку залежно від дидактичної мети уроку, від змісту, об'єму, запасу й якості знань учнів;
- диференціація завдань за ступенем складності, за мірою самостійності, за обсягом роботи;
- дозування часу, різних видів роботи під час диференційованого навчання;
- супроводження процесу засвоєння постійним контролем якості знань, умінь, навичок через самоперевірку, взаємодопомогу з наступною взаємооцінкою, самооцінкою.

2. На підставі вивчення наукових джерел **уточнено** сутність і принципи диференційованого підходу до навчання. Диференційований підхід поділяється на внутрішній (рівневий) – це диференціація за здібностями й успішністю у навчанні, та зовнішній (профільний) – це диференціація за інтересами та пізнавальними нахилами до майбутньої професії. В молодших класах застосовується перший вид диференціації.

3. Ґрунтуючись на результатах теоретичного аналізу науково-педагогічної проблеми, **висвітлено** особливості застосування диференційованого підходу до навчання в системі інклюзивної освіти, основним призначенням якого є знання про індивідуальні відмінності дітей і їх урахування в навчальному процесі, а також забезпечення оптимальної швидкості та методів, форм і прийомів викладання навчального матеріалу відповідно до особливостей кожної дитини.

Визначено що, диференційований підхід в системі інклюзивної освіти забезпечує:

- відновлення та відтворення необхідних логічних зв'язків для засвоєння матеріалу;
- встановлення зв'язків попереднього матеріалу з новим;
- визначення шляхів ліквідації прогалин у програмі;
- осмислення логічних операцій, які дійові та закономірні при диференціації навчального процесу.

*З метою розроблення завдань для реалізації диференційованого підходу до навчання в системі інклюзивної освіти, зокрема у процесі навчання єврейської традиції учнів початкових класів, **визначено** вихідні положення добору змісту диференційованого навчання єврейської традиції у системі інклюзивної освіти; **розроблено** завдання для здійснення диференційованої роботи на уроках єврейської традиції на початковому етапі інклюзивного навчання; **висвітлено** результати апробації й упровадження диференційованого підходу до навчання єврейської традиції учнів початкових класів із особливими освітніми потребами.*

4. **Визначено**, що основою добору змісту диференційованого навчання єврейської традиції у системі інклюзивної освіти є інтегративний підхід до конструювання змісту навчання єврейської традиції, що включає в себе вивчення мови, релігійних аспектів, та інших культурних аспектів у контексті інклюзивної освіти.

Обґрунтовано 5 індикаторів якості диференційованого навчання. **Висвітлено** зміст диференційованого навчання єврейської традиції у системі інклюзивної освіти, який пов'язаний зі стандартом та програмою навчання. Диференційоване навчання якраз спрямоване на те, щоби якомога більше учнів опанували ці навчальні програми. Тобто воно, з одного боку, спирається на державні вимоги, а з іншого – на зацікавлення та здібності учнів.

5. **Розроблено** завдання для здійснення диференційованої роботи на уроках єврейської традиції на початковому етапі інклюзивного навчання

на основі плану-конспекту уроку для учнів початкових класів «Шолом-Алейхем. «Тев'є-молочар». Тема історичного зламу, який пройшов крізь долі людей і народу на межі XIX-XX століття. Образна система твору».

6. **Висвітлено** результати апробації й упровадження диференційованого підходу до навчання єврейської традиції учнів початкових класів із особливими освітніми потребами.

Кількісний і якісний аналіз результатів дослідження дозволив зробити ряд висновків стосовно функціонування в системі освіти для дітей з особливостями розвитку інклюзивної форми освіти та закладів спеціальної освіти.

На фоні значного збільшення кількості дітей, які навчаються за інклюзивною формою, практично не зменшилась кількість дітей, батьки яких обрали навчання дітей у спеціальних школах та навчально-реабілітаційних центрах, що свідчить про те, що основним резервом для навчання на інклюзивній формі є діти, які навчаються в закладах загальної середньої освіти за індивідуальною формою, а не вихованці закладів спеціальної освіти.

Аналіз категорій дітей, які переходили на інклюзивне навчання із закладів спеціальної освіти та у зворотному напрямі, свідчить про те, що найчастіше діти з легкими ментальними порушеннями успішно адаптуються під час здобуття інклюзивного навчання, діти ж із порушеннями слуху, глухі, сліпі, із комбінованим порушенням, які потребують для отримання якісної освіти щоденного спілкування з фахівцями, найчастіше залишаються в закладах спеціальної освіти.

Для того, щоб дійсно забезпечити реалізацію права кожної дитини на якісну освіту, тобто на сформованість таких компетентностей (знань, умінь, особистісних якостей), які необхідні для успішної соціалізації особистості (в різних сферах – в діяльності, суспільній поведінці, спілкуванні, самопізнанні та самовдосконаленні), необхідно оптимістично урахувати її реальні можливості, зумовлені біологічно;

потрібним є виховання характеру і розвиток здібностей дитини, збереження і примноження її соматичного і психічного здоров'я в сукупності рухово-фізичних функцій, фізіологічного стану організму, сенсорних, мнемічних, мисленнєво-мовленнєвих, емоційно-вольових, регуляторно-мотиваційних функцій.

Переходячи до інклюзивної навчання необхідно і важливо зберегти і модифікувати наявні в дефектологічній науці України науково-практичні результати, забезпечити їх функціонування в умовах нового сучасного підходу до спільного навчання учнів із типовим розвитком та дітей із його суттєвим порушенням. Відомо, що окрім навчання і виховання такі діти потребують корекційних заходів, які реалізує фахівець. Розуміння корекції полягає не стільки у виправленні первинних та вторинних порушень розвитку дитини, скільки у поліпшенні, гармонізації життя осіб, які потребують спеціально створених для них умов навчання та виховання. Такі критерії має виконати і, беззаперечно, актуальна сьогодні інклюзивна освіта. А допомогти в цьому здатні фахівці закладів спеціальної освіти, тому наявність в таких закладах змінного контингенту дітей, які отримують в них лише корекційні послуги, є прообразом такої співпраці.

Таким чином, необхідним є створення в Україні адаптивного освітнього середовища – соціально-педагогічної системи, що пристосовується до умов мінливого зовнішнього середовища, яке прагне, з одного боку, максимально адаптуватися до особистості з її індивідуальними особливостями, з іншого – за можливістю гнучко реагувати на власні соціокультурні зміни. Механізмом має бути міжвідомча взаємодія, яка передбачає активну участь адміністративних структур, різних установ і організацій в трансформації системи освіти, а також освітня багаторівнева інтеграція між освітніми закладами, в контексті якої здійснюється взаємодія закладів загальної середньої освіти з закладами спеціальної освіти.

Проведено теоретичне й емпіричне вивчення науково-педагогічної проблеми реалізації диференційованого підходу до навчання єврейської традиції учнів початкових класів у системі інклюзивної освіти не вичерпує усіх аспектів досліджуваної теми. Перспективою подальших наукових і практичних пошуків вбачаємо *по-перше*, в упровадженні запропонованих завдань для здійснення диференційованої роботи на уроках єврейської традиції на початковому етапі інклюзивного навчання; *по-друге*, в технологічному розробленні проблеми дослідження до навчання мови іврит та інших предметів юдаїки; *по-третьє*, в теоретичному та методичному розробленні диференційованого підходу до навчання учнів з особливими освітніми потребами на наступних етапах навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбачуківські студії: Матеріали Всеукраїнської заочної науково-практичної інтернет-конференції / [за ред. Д. В. Горбачука, Н. І. Кочукової]. Вип. 7. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2022. 185 с.
2. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посібник / за ред. А. А. Колупасвої. Київ : ТОВ «Фірма «Есе», 2013. 224 с.
3. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі : монографія / [авт. кол. : В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар й ін.] ; за наук. ред. В. І. Кизенка. К. : Педагогічна думка, 2012. 216 с.
4. Диференційоване навчання: навіщо і як проводити. URL: <https://nus.org.ua/articles/dyferentsiojovane-navchannya-navishho-i-yak-provodyty/>
5. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами / Т. В. Сак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 215-219
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
7. Дмитрієва, І.В. Педагогічний супровід дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. І.В. Дмитрієва (Ред.), Матеріали регіональної конференції. (м. Донецьк, жовтень 2013 р.), 2013, 72–77 с.
8. Єврейська школа у Харкові «Лицей Шаалавім» / URL: <https://shaalavim.com.ua/>
9. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ-ПолтаваХарків, 1998. 360 с.

10. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Вид. переробл. та допов. Київ : Атопол, 2011. 272 с.
11. Концепція: Нова українська школа / URL: : <http://mon.gov.ua>
12. Кротенко, В.І. Психологічний супровід батьків під час навчання дітей в інклюзивних класах. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2013, 315–320 с.
13. Логачевська С. П. Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». Кіровоград, 1998. 22 с.
14. Максимюк С. П. Педагогіка : Навчальний посібник. К.: Кондор, 2009. 670 с.
15. Одеський приватний заклад освіти «Ор Самеах» / URL: <https://shkolyar.org.ua/school/odesa/pruvatnuy-zaklad-osvitu-or-sameah-odesa.html>
16. ОРТ-Алеф |Запорізька єврейська гімназія / URL: <https://ort.zp.ua/>
17. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник:/ за заг. ред.. Колупаєвої А. А. К: «А. С. К.», 2012. 308 с.
18. Педагогіка І («Основи педагогіки», «Дидактика»): Опорні конспекти лекцій для студентів денної форми навчання спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «Молодший бакалавр» / Т. І. Молнар. Мукачево: МДУ, 2020. 88 с.
19. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік ; Ін-т пед. Освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ : Богданова А. М., 2013. 456 с.
20. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

21. Права інвалідів в Україні: Зб. правових документів. К.: Сфера, 1998. С. 63.
22. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. / К. Грамота, 2012. 504 с.
23. Святченко О. В. Диференціація – умова успішного навчання. Початкова освіта. № 12 (берез.) 2007. С. 3.
24. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / Л. : Сполох, 2000. 422 с.
25. Спеціалізована школа II-III ступеня №325 «Щастя» / URL: <http://www.school325.kiev.sch.in.ua/>
26. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.4 К: «Рад. Школа».1977. 640 с.
27. Юрчук О. А. Диференціація навчання математики учнів 1 класу: методичні рекомендації./ Укладач: О. А. Юрчук - Загальноосвітня школа І-ІІ ст. Рачин, 2015. 64 с.
28. Юрчук О. А. Диференціація навчання математики учнів 1 класу: методичні рекомендації. Загальноосвітня школа І-ІІ ст. Рачин, 2015. 64 с.