

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Юридичний факультет

Кафедра Історії та археології

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

до магістерської роботи

освітній ступінь магістр


спеціальності

014.03 – Середня освіта (Історія)

на тему: **ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ
НА УРОКАХ ІСТОРІЇ.**

Виконала: студентка групи СОІ-22 зм

Власенко Є.Є.


.....
(підпис)

Керівник: Сергієнко С. Ю.

.....
(підпис)

Завідувач кафедри: Сапицька О.М.

.....
(підпис)

Рецензент: Рашидова.С.С

(прізвище та ініціали)

Київ – 2023

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет _____ Юридичний _____

Кафедра _____ Історії та археології _____

Освітній ступінь _____ магістр _____
(бакалавр, магістр)

Спеціальність _____ 014.03 – Середня освіта (Історія) _____
(шифр і назва)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

“ ____ ” _____ 20 ____ року

З А В Д А Н Н Я

НА МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Власенко Єлизаветі Євгенівні

1. Тема проекту роботи: Індивідуальний підхід до учнів середньої школи на уроках історії.

Керівник роботи **Сергієнко С. Ю. к.і.н., доцент**

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджений наказом університету від “30” жовтня 2023 року №48/14.06

2. Строк подання студентом роботи 11 листопада 2023 р.

3. Вихідні дані до роботи. Мета роботи магістрантки – теоретично вивчити та дослідити проблему і практично обґрунтувати ефективність індивідуального підходу на уроках історії.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити). Вступ. Розділ 1. Стан наукової розробки проблеми та джерельна

база дослідження. Розділ 2. Врахування індивідуальних особливостей учнів середньої школи. Розділ 3. Практичні рекомендації щодо застосування індивідуального підходу до учнів на уроках історії. Висновки. Список використаних джерел та літератури.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Сергієнко С. Ю. к.і.н., доцент		
2	Сергієнко С. Ю. к.і.н., доцент		
3	Сергієнко С. Ю. к.і.н., доцент		

7. Дата видачі завдання 31 жовтня 2023р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної випускної роботи	Строк виконання етапів	Примітка
1	Аналіз джерел та літератури за темою	31.10.2023- 5.11.2023	
2	Робота над вступом та першим розділом	6.11.2023- 11.11.2023	
3	Робота над другим розділом	12.11.2023- 15.11.2023	
4	Робота над третім розділом	16.11.2023- 20.11.2023	
5	Робота над висновками	21.11.2023- 24.11.2023	
6	Оформлення списку використаної літератури	25.11.2023- 26.11.2023	
7	Технічне оформлення роботи	27.11.2023- 30.11.2023	
8	Здача роботи на кафедрі для перевірки науковим керівником	1.12.2023	
9	Завантаження роботи для перевірки на плагіат	13.12.2023	
10	Захист кваліфікаційної випускної роботи магістра	14.12.2023	

Студент  _____ **Власенко Є. Є.**
(підпис) (ініціали і прізвище)

Керівник роботи _____ **Сергієнко С. Ю**
(підпис) (ініціали і прізвище)

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. СТАН НАУКОВОЇ РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ.	9
1.1. Стан наукової розробки проблеми.	9
1.2. Джерельна база.	20
РОЗДІЛ 2 ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.	24
2.1. Вікові особливості.	24
2.2. Темперамент і характер.	33
2.3. Учні з особливими освітніми потребами.	44
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ.	65
3.1 Використання зарубіжного досвіду щодо застосування індивідуального підходу.	65
3.2 Подолання вчителем труднощів і проблем під час застосування індивідуального підходу на уроках історії в середній школі.	78
ВИСНОВКИ	92
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ	103

ВСТУП

Актуальність теми. Оновлення всіх сфер суспільного життя з усією визначеністю виявило потребу зміни форм індивідуального навчання підростаючого покоління. Вони стають більш демократичними, у них з'являється можливість широкого вибору. У таких умовах гнучкої, варіативної соціальної практики підвищується значимість індивідуального підходу у навчанні як способу освоєння особистістю довільних вищих форм індивідуального навчання, при яких людина є активним суб'єктом соціального вибору. Постає необхідність в якомога більш ранньому залученні кожного нового члена суспільства до складної практики індивідуального навчання у педагогічній системі, щоб сформувати особистість, яка буде готова до творчої діяльності та активної участі у перебудові суспільства в умовах життя демократичної правової держави.

Принцип індивідуального підходу підкреслює необхідність систематичного вивчення не тільки соціально-типового, але й індивідуально-неповторного в особистості кожної дитини, він є активним, формувальним, розвивальним принципом, який передбачає творчий розвиток індивідуальності учня. Здійснення індивідуалізації навчання на практиці для сучасного педагога є нелегким завданням, зважаючи на завантаженість вчителя, велику кількість учнів в класах (особливо у великих містах), а останнім часом і через запровадження освітніх нововведень, пов'язаних з переходом на дистанційну форму навчання. Тому ця проблема наразі набуває актуальності, особливо в умовах впровадження в систему освіти України європейських стандартів, що базуються на індивідуалізованих стратегіях розвитку

Проблема індивідуальних відмінностей дітей і їх диференційованого навчання давно хвилює вчителів і вчених, тому її можна вважати не лише соціально-психологічною і філософською, а і власне педагогічною проблемою. Проблема індивідуалізації не нова. Але сьогодні вона набуває особливої актуальності, оскільки нові орієнтації і цінності сучасної освіти обумовили необхідність розуміти учня як індивідуальну дійсність і як індивідуальну можливість. З розвитком педагогічної теорії та накопиченням практичного досвіду розвивалася й проблема індивідуалізації навчання. Так, автор «Великої Дидактики» Я.А.Коменський, виходячи з поняття природовідповідності, виступав за ідею індивідуалізації у навчанні. Він писав: «Якими діти народжуються, це не від кого не залежить, але щоб вони шляхом правильного виховання зробилися хорошими - це у нашій владі». Індивідуальний підхід до школярів створює сприятливі умови для поглиблення знань, привчаючи до самостійності та подолання труднощів, виховуючи почуття відповідальності, ініціативи та активності школяра, яка сприяє розвитку здібностей та інтересу до навчання.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Магістерська робота виконана відповідно до плану науково-дослідних робіт кафедри історії та археології юридичного факультету Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Мета дослідження: теоретично вивчити проблему і практично обґрунтувати ефективність індивідуального підходу на уроках історії.

Завдання: розробити стан наукової проблеми з врахуванням індивідуальних особливостей учнів середньої школи та надати практичні рекомендації щодо застосування індивідуального підходу до учнів на уроках історії.

Об'єкт дослідження – індивідуальний підхід до навчання.

Предмет дослідження – організація індивідуального підходу на уроках історії як засіб підвищити інтерес та якість знань учнів.

Методологія та методи дослідження. Для розв'язування поставлених завдань використано такі методи наукового дослідження:

- теоретичний аналіз наукової літератури;
- аналіз;
- синтез;
- порівняння;
- узагальнення

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у:

- подальшому вивченні та дослідженні важливості індивідуального підходу до учнів на уроках історії;
- наданні практичних рекомендацій щодо застосування індивідуального підходу до учнів на уроках історії.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що його матеріали можуть застосовуватись при розробці методологічних посібників з історії України для розробок індивідуальних завдань, і використовуватися не лише як засіб підвищення якості знань учнів, а і для розвитку уваги, пам'яті, мислення тощо.

Структура і обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, 3 розділів, 7 підрозділів, висновків, списку використаних джерел та літератури (44 найменування). Загальний обсяг роботи становить – 107 сторінок, з них основного тексту – 97 сторінки.

РОЗДІЛ 1

СТАН НАУКОВОЇ РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1 Стан наукової проблеми

Наукова розробка проблеми індивідуального підходу до учнів на уроках історії знаходиться в стадії активного дослідження. Вчені та педагоги займаються вивченням різних методів і стратегій, які дозволять ефективно впроваджувати індивідуальний підхід до кожного учня під час вивчення історії. Дослідження в цій області включають в себе аналіз індивідуальних потреб учнів, їхніх особистих інтересів та здібностей, а також розробку спеціалізованих навчальних матеріалів та методик, які б допомагали кожному учневі засвоювати історичний матеріал на найбільш ефективний спосіб. Основна увага також приділяється розробці інноваційних технологій навчання, які б дозволяли персоналізувати процес навчання для кожного учня, враховуючи його індивідуальні особливості та потреби. Загальна мета цих досліджень полягає в створенні оптимальних умов для навчання історії, які б дозволяли кожному учневі розвивати свої знання, навички та розуміння історичних подій на основі його власних потреб і можливостей.

Принцип індивідуального підходу підкреслює необхідність систематичного вивчення не тільки соціально-типового, але й індивідуально-неповторного в особистості кожної дитини, він є активним, формувальним, розвивальним принципом, який передбачає творчий розвиток індивідуальності учня. Здійснення індивідуалізації навчання на практиці для сучасного педагога є нелегким завданням, зважаючи на завантаженість вчителя, велику кількість учнів в класах (особливо у великих містах), а останнім часом і через

запровадження освітніх нововведень, пов'язаних з переходом на дистанційну форму навчання. Тому ця проблема наразі набуває актуальності, особливо в умовах впровадження в систему освіти України європейських стандартів, що базуються на індивідуалізованих стратегіях розвитку. Індивідуальний підхід до учнів слід розглядати як цілеспрямовану діяльність вчителя з навчання й виховання кожної особистості в умовах спільної роботи з класом. Засобом вираження індивідуального підходу у навчальному процесі є диференціація та індивідуалізація навчальної діяльності учнів. Диференціація передбачає врахування подібних, типових особливостей груп учнів. Індивідуалізація спрямована на врахування специфічних індивідуальних особливостей учнів всередині кожної з виділених за певними категоріями груп. Це означає, що, в принципі, кожен учень повинен навчатися індивідуально.

Реалізація індивідуального підходу до учнів у навчальному процесі вимагає від вчителя знання вікових та індивідуальних психофізіологічних, психологічних, особистісних відмінностей школярів. При цьому треба постійно мати на увазі, що вчитель повинен не тільки пристосовувати навчання до індивідуальних особливостей учнів, а й розвивати їх, що сприяє підвищенню ефективності і результативності навчання. Проблемі індивідуального підходу у вихованні і навчанні дітей надавали увагу багато представників прогресивної педагогіки, як вітчизняної, так і зарубіжної. Вже в системі Я.А.Коменського - великого чеського педагога - були чітко визначені положення про те, що у процесі навчання і виховання дітей необхідно враховувати їх вікові й індивідуальні особливості, а також виявляти ці особливості шляхом систематичних спостережень. Над дослідженням основних теоретичних положень індивідуального підходу працювали багато відомих педагогів світового рівня. Серед них можна назвати Я.А.Коменського, К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського та інших. Ними були обґрунтовані положення про те, що методи і прийоми індивідуального підходу в процесі виховання і навчання залежать від загальної мети і задач виховання, обліку вікових і індивідуальних особливостей і характеру діяльності дитини. Індивідуальний підхід до дітей

здійснювався ними у плані проектування кращих якостей особистості, а не тільки як процес перевиховання і виправлення недоліків.

В історії освіти розуміння ролі індивідуалізації навчання змінювалось залежно від соціальної ситуації. Тривалий час індивідуальним підходом до навчання нехтували через домінування принципу виховання особистості через колектив. Зараз колективізм все ще відіграє помітну роль у освітній системі, й індивідуалізація навчання поки що не реалізовується в повній мірі й має епізодичний характер. Окрім того, як вже зазначалось, у педагогів часто не вистачає часу для вивчення особистості кожного з метою ефективного застосування методів навчання та виховання.

Індивідуальний підхід є важливим моментом у процесі навчання учнів. Існують такі способи індивідуалізації учнів: під час пояснення нового матеріалу вчитель зважає на учнів, для яких він може бути незрозумілим; під час самостійної роботи частіше підходить до відстаючих учнів, допомагає і підбадьорює їх; індивідуалізує домашнє завдання; частіше здійснює вибіркoву перевірку зошитів учнів, яким важче дається навчання. Така форма роботи на уроці дає змогу враховувати темпи роботи кожного учня, створює можливості для диференціації завдань, контролю і оцінювання результатів, забезпечуючи відносну самостійність. Але потребує значних затрат часу і зусиль вчителя. Потреба індивідуального підходу зумовлена тим, що будь-який вплив на дитину переломлюється через її індивідуальні особливості, через «внутрішні умови». Отож, аби індивідуальна робота з учнями була успішною, необхідно вивчати індивідуальні особливості учнів. Але щоб впливати на особистість, треба її знати. Передусім необхідно встановити довірливі, доброзичливі стосунки між педагогом і вихованцями, зробити це часом не легко, оскільки деякі учні можуть ставитись до учнів з певною обережністю. Велике значення має авторитет вчителя, вміння швидко зорієнтуватися в ситуації і передбачити наслідки своїх дій.

Необхідною умовою здійснення індивідуального підходу є органічне поєднання диференційованого підходу до кожної дитини з вихованням і формуванням колективу. Індивідуальний підхід вимагає від педагога, вміння розібратися в складних проявах. У всіх випадках необхідно знайти причину формування тих або інших індивідуальних особливостей дитини. Результати навчання будуть значно кращими, якщо виявити та врахувати здібності вихованців та опиратись на них. Знання темпераменту та характеру особистості дасть змогу встановити добрі стосунки з кожним, що теж сприятиме успішності. Знаючи мотивацію, враховуючи емоційний та психічний стан кожного, можна краще зрозуміти учня та ефективно вирішувати проблеми, які виникають в процесі навчання. Раціональний підбір методів та засобів впливу, заснований на індивідуальних особливостях, збільшить пізнавальний інтерес учнів чи студентів, їх активність, самостійність у пошуку рішень поставлених задач та забезпечить результативність навчання.

Однією з умов правильного здійснення індивідуального підходу до дитини є єдність вимог як вчителя так і батьків. Здійснюючи індивідуальний підхід до дітей, педагог повинен пам'ятати, що він повинен не тільки розвивати ті позитивні якості, які вже є у дитини, але і формувати якості особистості. Як вже було сказано, вчителю необхідно знати індивідуальні особливості дітей класу, і основні принципи вивчення особливостей для того, щоб організувати роботу з цими дітьми, будувати індивідуальний підхід до них. Індивідуалізація навчання передбачає організацію навчальної діяльності відповідно до його особливостей і можливостей. При цьому важливо, аби в учнів сформувався індивідуальний стиль роботи, індивідуально-своєрідні способи дій. Ці прийоми повинні бути більш-менш рівноцінними за кінцевими результатами, а також засвоєними знаннями, вміннями і навичками. Навчання повинно створювати максимальні умови для розквіту індивідуальності учня.

Індивідуалізація навчання передбачає, що для кожного учня є своя міра труднощів, тобто нижня межа, яку учень у міру зростаючих можливостей повинен прагнути перевершити. Індивідуальний підхід не виключає, а навпаки передбачає колективні, групові і фронтальні форми діяльності, а також має за мету знаходження не лише недоліків підготовки дитини до школи, але і особливості його психофізіологічного розвитку.

Вчителі використовують індивідуальний підхід для вивчення багатьох предметів, у тому числі й в історії України.

Історія, як і інші дисципліни, покликана спонукати учня стати активним учасником навчання, не лише сприймати інформацію, а й самому виявляти ініціативу в розв'язанні складних завдань, бути добре ознайомленим із процесами і потребами навчання.

Мета історії - пробудити національну і духовну свідомість, виховати людину, яка вміє самостійно мислити, яка зможе зробити свій внесок у розвиток суспільства та держави і буде озброєна необхідними для цього знаннями й вміннями.

Сучасні дослідження в галузі освіти доводять, що найпоширеніші лекційні і опитувальні методи традиційного навчання не підходять для більшості учнів. Учні по-різному сприймають інформацію, отож і підходити до них треба по-різному, застосовуючи різноманітні методи викладання. Сучасному вчителю потрібні не тільки досконалі фахові знання, а й глибокі практичні педагогічні та психологічні вміння, адже діти по-різному сприймають і осмислюють практичний матеріал. Всі діти - обдаровані і талановиті, а завдання вчителя полягає у тому, щоб у кожній дитині знайти ту чи іншу грань цієї унікальності та дати можливість проявити її у навчанні. Необхідно залучати учнів до активної участі у навчальному процесі.

Досягти цього можна, змінивши не лише мету, але і методи навчання. Щоб заохотити всіх учнів до навчання, треба застосовувати різноманітні підходи, у тому числі і індивідуальний, враховуючи психологічні особливості школярів.

Це питання досить повно висвітлено в праці Валентини Курилів «Методика викладання історії», де розглядається система «4 МАТ» Берніс Маккарті. Ця система будується на індивідуальних особливостях кожного учня, примушуючи його функціонувати навіть у незвичних умовах.

Завдання вчителя історії, полягає у тому, щоб перетворити навчальний процес уроку на цілісний цикл, де працюють права та ліва півкулі головного мозку і весь мозок загалом. Для цього необхідно чергувати завдання різної складності, різних типів, різного інтелектуального та динамічного навантаження для учнів. Також вчитель несе відповідальність за мотивацію навчального процесу, тобто необхідність підвищення зацікавленості у своїх учнів.

Питання активізації навчання школярів ставиться до числа найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Реалізація принципу активності у навчанні має певне значення, тому що навчання і розвиток носять діяльний характер, і від якості навчання як діяльності залежить результат навчання, розвитку і виховання школярів. Рішення завдання підвищення ефективності навчального процесу вимагає наукового осмислення перевірених практикою умов і засобів активізації школярів. На кожному етапі свого розвитку дидактика намагається вирішити питання вдосконалення освіти і навчання відповідно до потреб суспільства. Окрім вдосконалення змісту освіти, модернізації його форм і методів, необхідно оптимізувати процес навчання, тобто організувати його на таких засадах, щоб досягти найкращих результатів за найменших витрат часу і зусиль. Все це має відбуватися одночасно з інтенсифікацією процесу навчання. Йдеться про таку організацію процесу навчання, за якої збільшується працездатність учнів і вчителів,

підвищується продуктивність їх праці, і відповідно підвищується якість знань учнів.

У сучасній дидактиці існує велика кількість методів навчання, але жоден з них не є універсальним. Тривалий час в якості найважливішого методу визначався дослідницький метод, суть якого зводилася до того, що учні все повинні були пізнавати на основі спостереження і аналізу досліджуваних явищ і самостійно підходити до необхідних висновків, але такий підхід до навчання не виправдав себе. Тому, аби досягти високих результатів у процесі навчання, вчитель повинен використовувати під час уроку кілька методів одночасно, намагаючись їх поєднати.

Дуже важливе значення для підвищення якості знань має форма організації уроку. Урок - це частина педагогічного процесу, яка логічно і педагогічно завершена. Як елемент процесу навчання урок характеризується усіма його рисами, одночасно будучи і основною його формою. Створення методичного проекту будь-якого уроку починається з усвідомлення і правильного, чіткого визначення кінцевої його мети – чого вчитель хоче аби досягнули учні, а далі визначення способу – як вчитель буде діяти, щоб мета уроку була досягнута. Сучасний урок вимагає постійної модернізації та вдосконалення. Тільки творчий підхід до уроку з урахуванням нових досягнень у галузі педагогіки, психології та передового досвіду забезпечить високий рівень викладання. Тому дати якісний урок - доволі складно навіть для досвідченого педагога.

Для підвищення якості знань учнів, вчитель повинен доповнювати урок, як основну форму навчання, іншими формами організації педагогічного процесу. Цими додатковими формами можуть бути екскурсії, консультації, додаткові заняття, а також допоміжні форми, які спрямовуються на задоволення багатосторонніх інтересів і потреб, до них відносять факультативи та різноманітні форми гурткової та клубної роботи.

Поряд з постійно діячими формами організації поза навчальної діяльності велике значення в структурі історичної освіти мають і епізодичні заходи, такі, як олімпіади, вікторини, конкурси, виставки.

При вмілому використанні вчителем основної, додаткової та допоміжної форм навчання досягається висока ефективність у вивченні історії, а відповідно і висока якість знань з предмету.

Сьогодні все більша увага приділяється людині як особистості - її свідомості, а також високорозвиненому інтелекту і інтелектуальному потенціалу. Відповідно, постає гостра необхідність такої підготовки підростаючого покоління, при якій середню школу закінчували б освічені інтелектуальні особистості, що володіють знаннями основ наук, вмінням гнучко мислити та вирішувати різноманітні життєві та професійні питання.

Вчителям сучасних шкіл необхідно реалізувати концепцію, яка передбачає необхідність забезпечення учнів міцними і якісними знаннями матеріалу програми з одночасним формуванням особистості кожного учня, де б враховувалися індивідуальні здібності й можливості кожного учня.

Сучасна освіта в Україні має особистісну орієнтацію. Суть цього феномена полягає у тому, щоб сформувати особистість, яка буде готова до творчої діяльності та активної участі у перебудові суспільства в умовах життя демократичної правової держави. Проблема індивідуалізації не вона, але сьогодні вона набула особливої актуальності, оскільки нові орієнтації й цінності сучасної освіти обумовили необхідність розуміти учня як індивідуальну дійсність і як індивідуальну можливість. Знання генезису цього педагогічного явища дозволить узагальнити історію та дослідити сучасні тенденції розвитку цієї проблеми; виявити умови реалізації дидактичного принципу індивідуалізації у навчальному процесі. Початок теоретичного осмислення індивідуального навчання пов'язують з іменами давньогрецьких філософів – Левкіппа і Демокріта. Вони вперше обґрунтували індивідуалізацію як принцип, що лежить в основі філософського пояснення буття.

З розвитком педагогічної теорії та накопиченням практичного досвіду розвивалася й проблема індивідуалізації навчання.

Вболіваючи за загальну освіту, Я.А. Коменський бачив єдиний шлях її реалізації – класно-урочну систему, що дозволить охопити якомога більше дітей навчанням. Разом з тим він розумів, що саме в такій системі схована небезпека підвести всіх учнів під один шаблон, позбавити їх своєрідності та індивідуальності. Тому педагог наполегливо пропонував вчителям «вивчати і враховувати індивідуальні особливості учнів». Сучасний період теоретичного переосмислення і практичної реалізації індивідуалізації навчання й виховання співпав з початком 90-х років.

Індивідуальний підхід - це педагогічний принцип, що враховує індивідуальні особливості учнів у навчанні і вихованні. Суть індивідуального підходу полягає в «точному визначенні сильних і слабких сторін кожного учня й подоланні перешкод, які заважають йому успішно вчитися» (М.О.Данилов).

Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання «полягає в управлінні розвитком учня, що базується на глибокому знанні рис його особистості і умов життя» (І.П.Підласий). Педагогіка індивідуального підходу передбачає пристосування форми методів вчительського впливу до індивідуальних особливостей школяра з метою забезпечення запроєктованого.

Мрією практично кожного вчителя є найбільш повне розкриття можливостей і властивостей кожного учня, розвиток його індивідуальності. Покликання педагога - знаходити шляхи до реалізації даної мрії. Важливу роль в цих пошуках відіграє розуміння того, що в процесі розвитку дитини можна умовно виділити дві «генеральні лінії» - соціалізацію і індивідуалізацію. У відповідності до даного підходу, пріоритет віддається освітній програмі «Мистецтво», де діти займаються розглядом і створенням своїх «образів природи», «образів міста», і т.п. Вчителі малювання, музики, літератури цілеспрямовано займаються розвитком у дітей уяви, фантазії, творчих здібностей, образного мислення. Таким чином предмет історії лягає «тяжким

тягарем» на плечі учнів: аби бути успішним з даного предмету, потрібно багато запам'ятовувати, читати і писати. А на фоні зниженої мотивації учнів і їх загального інформаційного перевантаження позитивних результатів чекати не доводиться.

Вчитель з однієї сторони повинен навчити:

- визначати послідовність історичних подій
- показувати на історичних і сучасних картах місця історичних подій
- розповідати про важливі події в історії країни і т.д.

Тобто, повинен «напхати» учня інформацією, забезпечити її запам'ятовування, «змучити» пам'ять дитини. І якщо деякі учні можуть з цим впоратись, то для дитини з пониженою мотивацією до навчання, з низьким рівнем логічного мислення і вербального розвитку, з малим об'ємом пам'яті це недосяжно. А з іншої сторони, вчитель на яскравому і доступному дітям цього віку матеріалі повинен сформувавати образні уявлення про минуле і теперішнє нашої країни. Для цього вчитель повинен організувати «предметний ряд» для образного сприймання, забезпечити зіткнення учня з епохою (подією). Це особливо для дітей з пониженою мотивацією навчання, адже їм важко включатися в інтелектуальну діяльність, засвоювати термінологію і логіку предмета, тому необхідно перед вивченням якогось історичного предмета чи події ознайомити учнів з предметами тієї епохи. У цьому допомагають:

- музеї різного спрямування (не тільки історичні і краєзнавчі, але і «профільні»);
- знайомство з історичними і архітектурними пам'ятниками.

Звісно не обов'язково відвідувати декілька музеїв, достатньо обрати той, де найбільше матеріалів, необхідних для подальшої роботи.

Нажаль, це такі заходи проводяться не у всіх школах. Не провівши таку ознайомчу роботу, вчитель втрачає можливість забезпечити широкі можливості образного сприймання на фоні нових вражень і емоцій. Необхідно відмітити що

всі учні потребують у цьому, але для дітей зі зниженою мотивацією це надзвичайно необхідно. Отже, індивідуальний підхід у вивченні історії має надзвичайно велике значення, адже якщо вчитель зверне увагу на індивідуальні особливості учнів, то зможе організувати свою роботу з дітьми так, що процес навчання і виховання стане в рази ефективнішим.

1.2 Джерельна база дослідження

Основною джерельною базою дослідження індивідуального підходу до учнів на уроках історії є література, різні навчально-методичні посібники, наукові статті та документи.

Перший в Україні за часів незалежності є посібник відомих вчених-фахівців з методики історії та суспільствознавчих дисциплін Пометун О.І., Фрейман Г.О «Методика навчання історії в школі». У посібнику викладено основи теорії та методики навчання історії, міститься значна кількість принципово нових авторських положень щодо теорії навчання історії, велика кількість методичних порад і прикладів уроків, методів і технологій навчання, прийомів, пізнавальних завдань тощо. Особливістю посібника є викладення авторами основ інтерактивного навчання історії в школі, опис відповідних технологій. Посібник орієнтований на самостійне читання, засвоєння викладеного матеріалу в процесі навчання у вищій школі або системі підвищення кваліфікації вчителів. Він призначений для різних категорій педагогічних працівників: учителів (молодих і досвідчених), викладачів кафедр методики навчання педагогічних інститутів та університетів, співробітників кафедр методики навчання історії інститутів післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, студентів та аспірантів. У тексті викладено основи теорії та методики навчання історії у певній послідовності, що відбиває підходи авторів. У першій та другій темах посібника висвітлено методологію дослідження процесу навчання історії в школі як педагогічного феномену, його цілі й завдання і представлено загальну схему його компонентів та взаємозв'язків між ними. Подальші теми містять розгорнуту характеристику кожного з компонентів процесу навчання історії. У кожній з тем розкрито як теорію даного питання, коротку історію його вивчення в методичній науці, так і сучасні підходи до застосування тих чи інших підходів у практиці навчання.

Отже, посібник буде корисним практикуючим і майбутнім вчителям наявністю великої кількості методичних порад і прикладів уроків, методів і технологій навчання, прийомів, пізнавальних завдань тощо. Посібник містить значну кількість принципово нових авторських положень щодо теорії навчання історії, зокрема це стосується питань підбору і структурування змісту навчальної інформації, класифікації методів і уроків історії, визначення понять «методи й прийоми навчання історії» та багато інших. Ці положення, запропоновані авторами, виходячи як зі знайомства із сучасними здобутками методичної науки в Україні й у багатьох країнах світу, так і з багаторічного досвіду дослідження та викладання питань теорії та методики історії у вищій школі, власного досвіду роботи у загальноосвітніх школах.

Також до уваги пропонується навчально-методичний посібник С. Петкова та С.Д. Коломоець «Методика викладання в школі. Теорія та практика». Діапазон розміщених матеріалів є дійсно широким: авторські інновації викладання у початковій школі, історії, зарубіжній літературі, англійській мові, географії, фізичній культурі та інших предметах; організація навчальної діяльності учнів у позашкільний період. Характерною рисою цього посібника є те, що він сформований безпосередньо педагогами-практиками і тому містить ряд рекомендацій щодо вирішення цілої низки питань навчання та виховання учнів у повсякденній освітній діяльності. Саме тому цей збірник вважається цікавим та корисним для вчителів, керівників освітніх закладів, методистів, педагогів-науковців, студентів педагогічних навчальних закладів.

Для вивчення інформації щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами використовується посібник Гаяш О.В. «Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням». У цьому посібнику автор вивчає психолого-педагогічну характеристику дітей з особливими освітніми потребами та надає методичні рекомендації для вчителів, асистентів вчителів та соціальних педагогів які

працюють з дітьми з особливими потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

У навчальному посібнику Боровець І., Дубінський В., Паур І. «Навчання історії в зарубіжній школі» узагальнено і систематизовано зарубіжний досвід навчання історії в школі. Висвітлено сучасні моделі викладання історії у школах провідних країн Європи та Північної Америки. Прослідковано перебудову системи шкільної історичної освіти у країнах Східної Європи. Проаналізовано базові методичні принципи організації навчальних занять, роль вчителя в освітньому процесі, проблеми оцінювання в навчанні історії та окреслено досвід провідних педагогів, нетрадиційні форми організації вивчення історії. Акцентовано увагу на питаннях місця підручника в сучасній шкільній історичній освіті, методичних й дидактичних вимогах до нього та актуальних його моделях в зарубіжній школі. При підготовці посібника широко використовувалися виступи та аналітичні праці провідних зарубіжних дидактів, експертів Ради Європи, публікації іноземних і вітчизняних авторів, виданих під егідою європейських освітніх структур. Також узагальнено досвід написання дипломних (магістерських) проєктів, наукових публікацій присвячених європейським аспектам шкільної історичної освіти, підготовки і викладання дисципліни «Методика викладання історії в зарубіжній школі» для студентів історичного факультету спеціальності 014.01. Середня освіта (Історія) освітньої програми «Історія». Навчальний посібник адресований студентам історичних факультетів закладів вищої освіти, вчителям загальноосвітніх шкіл та усім хто цікавиться питаннями методики викладання історії в зарубіжній школі.

Посібник Левітас Ф. Л., Салата О. О. Методика викладання історії. підготовлений відповідно до навчальної програми курсу «Методика викладання історії». У ньому представлено практичний аспект використання методики викладання історії, приділено увагу новим підходам до викладання, зроблено акцент на структурі та змісті уроку історії, нових освітніх технологіях, перспективах розвитку історичної освіти в Україні, показано роль учителя у

вивченні історії. Практикум з методики викладання історії — це посібник, що містить рекомендації щодо використання педагогічних методик та освітніх технологій у процесі підготовки уроків історії. Сьогодні ми маємо велику кількість посібників з теоретичного курсу методики викладання історії, але при цьому дуже мало спеціальної літератури, яка б допомагала вчителю реалізувати ці методики та технології на практиці. Саме тому даний посібник пропонує практичний аспект використання методик та педагогічних технологій під час викладання історії. У посібнику також міститься низка розробок уроків, де використовуються зазначені методики та технології, пояснюються механізми та способи їх використання. Запропонований практикум з методики викладання побудовано з урахуванням знань, що отримують студенти з педагогіки і психології. Подальша методична підготовка здійснюється шляхом проведення лекційних, семінарсько-практичних і лабораторних занять, запровадження системи спецкурсів і практики. Усі форми навчання спрямовані на закріплення, поглиблення та розширення теоретичних знань, на оволодіння необхідними вміннями та навичками викладання та організації навчальної діяльності учнів. Викладання історії – складний процес, що включає взаємопов’язані компоненти: завдання навчання, його зміст, передачу знань і керівництво їх засвоєнням, навчальну діяльність школярів (результати навчання). Практикум з методики викладання історії ознайомить майбутніх учителів з цими компонентами і допоможе застосовувати їх на практиці, що в подальшому сприятиме підготовці учнів до практичної діяльності за обраною спеціальністю.

РОЗДІЛ 2

ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

2.1 Вікові особливості

Вимоги інформаційного суспільства змушують здійснювати переоцінку та оновлювати підходи в багатьох аспектах педагогіки і методики навчання. В радянській педагогічній науці учень був об'єктом вчительської діяльності. Наприкінці минулого століття відбулися важливі зміни у підходах до місця та ролі учня в освітньому процесі, набув поширення особистісно орієнтований підхід у навчання. Пошуки оптимальної освітньої моделі, що забезпечила би потреби сучасного суспільства, продовжуються. Однак, така освітня модель повинна враховувати об'єктивні фактори. До таких можемо віднести вікові особливості учнів формування знань, зокрема історичних.

Відповідно до Державного стандарту середньої освіти вимоги до обов'язкових результатів навчання визначено на основі компетентнісного підходу, а базова середня освіта, що має адаптаційний (5–6 класи) цикл і цикл базового предметного навчання (7–9 класи), повинна враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку і потреби учнів [35]. Без сумнівів, для ефективного досягнення результатів навчання потрібно розуміти вікові особливості засвоєння учнями історичних понять та уявлень у середній школі. Слід визнати, що педагогічна наука давно відмітила наявність вікових особливостей реагування учнів на окремі елементи уроку, наприклад підйом інтелектуальної та емоційної активності учнів 5–6 класів під час викладу змісту уроку [44,с. 71]

Перш ніж перейти до визначення вікових особливостей формування історичних знань, потрібно визначити структуру історичних знань. Структура

історичних знань містить у собі: історичні уявлення, історичні поняття, знання про закономірності історичного процесу (за іншим підходом – методологію історичного пізнання). Історичні уявлення – це відображення у свідомості учнів зовнішніх найбільш виразних особливостей історичних фактів, подій, осіб і локалізація їх в часі і просторі. Історичні уявлення часто мають суб'єктивний характер. Історичне поняття – це відображення у свідомості найбільш значущих узагальнених систематизованих рис історичних фактів, що розкривають їх внутрішню суть, як правило, не видимо при первинному сприйнятті. Історичні поняття – об'єктивні. Вони мають бути приблизно однаковими у кожного учня. Саме поняття є основою історичних знань [44, с. 70–74]. Багато вчених звертають увагу на загальновідому тенденцію у розвитку учнів, відповідно до якої важливою частиною розвитку сучасних школярів є значне зростання ролі візуальної культури сприйняття інформації та послаблення текстів як джерел знань, а також зменшення кількості тих учнів, які систематично читають. Без сумніву, це потребує пошуку нових підходів до формування історичних знань в учнів.

В епоху інформаційного суспільства зростає роль та значення інформаційної компетентності. Це знайшло своє відображення у Державному стандарті загальної середньої освіти в Україні [35]. Однак в багатьох країнах і далі без повноцінного системного аналізу залишається проблема використання шкільних курсів з історії у цьому напрямі, хоча у згаданому аспекті вони мають величезний практичний потенціал. З віком в учнів з'являються все більші можливості для усвідомленого аналізу теоретичного історичного матеріалу. Однак учні середньої школи не володіють усіма достатніми можливостями для цього. Вони потребують додаткового сприяння в питанні формування історичних уявлень та понять. Наприклад, Яковенко Г. звертає увагу на те, що позитивний емоційний фон допомагає підтримати інтерес до фактів, які вивчаються. Інтерес пов'язаний також з новизною, захопленням і зацікавленням, несподіваними порівняннями, новими аспектами подання

матеріалу, зі зміною прийомів діяльності. На основі фактів, що вивчаються, у свідомості учнів формуються конкретні уявлення, складається певна система історичних понять. Ще в середині ХХ ст. було доведено, що для формування цілісних уявлень учням недостатньо демонструвати зображення, супроводжуючи їх словесним роз'ясненням. Необхідно також використати прийоми, які сприяють закріпленню і конкретизації цих уявлень. До таких прийомів відносяться словесний опис, малювання або графічне відтворення об'єкту. Створення образів, відповідних певному історичному періоду, особливо важливе для учнів середньої школи. Вони потребують максимальний ступінь деталізації при формуванні історичних уявлень. В інакшому випадку учні осучаснюють минуле. Особливо це характерно для учнів 5–9 класів [44, с. 72].

Оскільки, предмет «Історія» в школі починаємо викладати з 5 класу, то вважаю доцільним охарактеризувати особливості учнів середнього та старшого шкільного віку. Основним видом діяльності підлітка, як і молодшого школяра, є навчання, але зміст і характер навчальної діяльності в цьому віці істотно змінюється. Підліток приступає до систематичного оволодіння основами наук. Навчання стає багатопредметним, місце одного вчителя займає колектив педагогів. До підлітка пред'являються більш високі вимоги. Це призводить до зміни ставлення до навчання. Для школяра середнього віку навчальні заняття стали звичною справою. Учні інколи схильні не обтяжувати себе зайвими вправами, виконують уроки в межах заданого або навіть менше. Нерідко відбувається зниження успішності. Те, що спонукало молодшого школяра активно навчатися, не грає тепер такої ролі, а нові спонукання до навчання (установка на майбутнє, далекі перспективи) ще не з'явилися. Підліток не завжди усвідомлює роль теоретичних знань, частіше за все він пов'язує їх з особистими, вузько практичними цілями. Наприклад, часто семикласник не знає і не хоче вчити історичні терміни, так як «переконаний», що і без цих знань можна добре знати предмет. У той же час підлітки схильні до виконання

самостійних завдань і практичних робіт на уроках. Вони охоче беруться за виготовлення наочного приладдя, жваво відгукуються на пропозицію створити стіннівку. Навіть учні з низькою успішністю та дисципліною активно проявляють себе в подібній ситуації.

У шкільному навчанні навчальні предмети починають виступати для підлітків як особлива область теоретичних знань. Вони знайомляться з безліччю фактів, готові розповісти про них або навіть виступити з короткими повідомленнями на уроці. Однак підлітків починають цікавити не факти самі по собі, а їх сутність, причини їх виникнення, а проникнення в сутність не завжди відрізняється глибиною. Образи, уявлення продовжують займати велике місце в розумовій діяльності підлітка. Часто деталі, дрібні факти, подробиці заважають виділити головне, істотне і зробити необхідне узагальнення. Для підлітків, як і для молодших школярів, характерна установка скоріше на запам'ятовування матеріалу, ніж на обмірковування й глибоке осмислення. При зустрічі з труднощами виникають сильні негативні почуття, які призводять до того, що школяр не доводить до кінця розпочату справу. У той же час підліток може бути наполегливим, витриманим, якщо діяльність викликає сильні позитивні почуття.

Для підліткового віку характерний активний пошук об'єкта для наслідування. Ідеал підлітка – це емоційно забарвлений, пережитий і внутрішньо прийнятий спосіб, який служить для нього взірцем, регулятором її поведінки та критерієм оцінки поведінки інших людей. Для підліткового віку характерна потреба у спілкуванні з товаришами. Підлітки не можуть жити поза колективом, думка товаришів має великий вплив на формування особистості підлітка. Підліток не мислить себе поза колективом, пишається колективом, дорожить його честю, поважає і високо цінує тих однокласників, які є хорошими товаришами. Він болісно і гостріше переживає несхвалення колективу, ніж несхвалення вчителя. Формування особистості підлітка буде залежати від того, з ким він вступить в дружні взаємини.

Таким чином, можна сказати, що характерними віковими особливостями підліткового віку є:

- Посилена увага до власного внутрішнього світу.
- Розвиток мрійливості, свідомий відхід від реальності у фантастику.
- Моральний критицизм, негативізм.
- Самовпевненість.
- Любов до пригод, подорожей.
- Бурхливе виявлення нових почуттів.

У ранній юності навчання продовжує залишатися одним з головних видів діяльності старшокласників. У зв'язку з тим, що в старших класах розширюється коло знань, що ці знання учні застосовують при поясненні багатьох фактів дійсності, вони більш усвідомлено починають ставитися до навчання. У цьому віці зустрічаються два типи учнів: для одних характерна наявність рівномірно розподілених інтересів, інші відрізняються яскраво вираженим інтересом до однієї науки. Різниця в ставленні до навчання визначається характером мотивів. На перше місце висуваються мотиви, пов'язані з життєвими планами учнів, їх намірами в майбутньому, світоглядом і самовизначенням. За своєю будовою мотиви старших школярів характеризуються наявністю ведучих, цінних для особистості спонукань. Старшокласники вказують на такі мотиви, як близькість закінчення школи і вибір життєвого шляху, подальше продовження освіти або робота за обраною професією, потреба проявити свої здібності у зв'язку з розвитком інтелектуальних сил. Все частіше старший школяр починає керуватися свідомо поставленою метою, з'являється прагнення поглибити знання у певній галузі, виникає прагнення до самоосвіти. Учні починають систематично працювати з додатковою літературою, відвідувати лекції, працювати в додаткових школах. Старший школяр стоїть на порозі вступу в самостійне життя. Це створює нову соціальну ситуацію розвитку. Завдання самовизначення, вибору свого життєвого шляху стає перед старшим школярем як завдання першорядної

важливості. Школярі старших класів звернені в майбутнє. Це нова соціальна позиція змінює для них і значимість навчання, його завдань і змісту. Старші школярі оцінюють навчальний процес з точки зору того, що він дає для їх майбутнього. Вони починають інакше, ніж підлітки, дивитися на школу.

У старшому шкільному віці встановлюється досить міцний зв'язок між професійними і навчальними інтересами. У підлітка навчальні інтереси визначають вибір професії, у старших же школярів спостерігається зворотнє: вибір професії сприяє формуванню навчальних інтересів, зміни ставлення до навчальної діяльності. У зв'язку з необхідністю самовизначення у школярів виникає потреба розібратися в навколишньому і в самому собі, знайти сенс того, що відбувається. У старших класах учні переходять до засвоєння теоретичних, методологічних основ, різних навчальних дисциплін.

Характерним для навчального процесу є систематизація знань з різних предметів, встановлення міжпредметних зв'язків. Все це створює ґрунт для оволодіння загальними законами природи і суспільного життя, що призводить до формування наукового світогляду. Старший школяр у своїй навчальній роботі упевнено користується різними розумовими операціями, міркує логічно, запам'ятовує осмислено. У той же час пізнавальна діяльність старшокласників має свої особливості.

Якщо підліток хоче знати, що собою являє те чи інше явище, то старший школяр прагне розібратися в різних точках зору на це питання, скласти думку, встановити істину. Старшим школярам стає нудно, якщо немає завдань для розуму. Вони люблять досліджувати та експериментувати, творити і створювати нове, оригінальне. Старших школярів цікавлять не тільки питання теорії, але самий хід аналізу, способи докази. Їм подобається, коли викладач змушує вибирати рішення між різними точками зору, потребує обґрунтування тих чи інших тверджень, вони з готовністю, навіть з радістю вступають в суперечку і наполегливо захищають свою позицію.

Величезний вплив на розвиток старшого школяра має колектив однолітків. Однак це не знижує у старших школярів потреби в спілкуванні з дорослими. Навпаки, пошуки спілкування з дорослими в них навіть вище, ніж в інші вікові періоди. Прагнення мати дорослого друга пояснюється тим, що вирішити проблеми самосвідомості і самовизначення самому буває дуже важко. Ці питання жваво обговорюються в колі однолітків, але користь такого обговорення відносна: життєвий досвід малий, і тоді на допомогу приходять досвід дорослих.

Вивчення історії є одним із найважливіших чинників формування національної свідомості народу. За короткий час в Україні створено нову цілісну систему викладання історії України та Всесвітньої історії, повністю оновлено зміст та структуру історичної освіти. Вона повністю звільнена від ідеологічних, вузько класових підходів і поглядів на розвиток суспільства, оцінювання минулого та перспективи майбутнього. Велике значення під час вивчення курсу історії мають вступні уроки. Учитель не лише ознайомлює школярів зі змістом і завданням курсів, підручниками, а знаходить можливість для національного і патріотичного виховання. Обов'язково слід розповісти про становище українських земель у той чи інший історичний період, споконвічне прагнення українського народу до свободи, незалежності, власної держави, визначити хронологію курсу та найбільш важливі проблеми.

Учні 5-7 класів мають зрозуміти, що таке історія і чим займаються історики. Під час викладання історичних дисциплін передусім потрібно сприяти тому, щоб учні мали можливість дізнатися більше про різні історичні події та суспільні явища, які визначали епоху і є основними, найсуттєвішими для її розуміння; постійно розвивати вміння й навички учнів щодо роботи з історичними фактами, які дають узагальнену картину минулого; формувати розуміння історичної хронології, причинно-наслідкових зв'язків, відчуття епохи, неминучості руху суспільства по шляху історичного прогресу. Важливим інструментарієм історичного пізнання на цьому етапі вивчення

історії стануть шкільні підручники, посібники, хрестоматії з історії, історичні атласи, контурні карти, збірники дидактичних вправ, зошити з історії тощо.

Практикою доведено, що високу ефективність мають уроки, на яких використовуються прийоми коментованого читання підручника, робота з текстами підручників та посібників, історичними документами, малюнками, дидактичними вправами. Зустрічі з історією не можуть обійтись без звернення до історії рідного краю. Діти повинні розуміти не лише загальні історичні процеси, а й уміти локалізувати їх.

Знання, які здобувають учні, переходячи з класу до класу, повинні розширювати їхнє логічне мислення, розвивати вміння та навички історичного пізнання. Цей новий етап роботи потрібно реалізувати під час викладання історії у 8 та 9 класах. Необхідно розкрити перед учнями великий шлях, пройдений Українським народом, від гетьманської держави до національно-державницьких ідей другої половини XIX ст. Школярі повинні навчитись аналізувати й узагальнювати історичний матеріал, визначати суть, причини, значення історичних подій, вміти самостійно працювати із різноманітними джерелами інформації, готувати доповіді та виступати перед однокласниками.

Плануючи роботу з учнями 10-11 класів, учитель орієнтується на розвиток логічного мислення старшокласників, їхні вміння і навички самостійної роботи. Уроки різних типів – шкільні лекції, семінари, конференції, диспути, практикуми, міжпредметні уроки – повинні посісти в навчальному процесі пріоритетне місце.

На мій погляд, буде доцільним проводити конференції старшокласників за темами, які містять найбільші обсяги навчального матеріалу і є соціально-політично важливими для розуміння всього курсу. Наприклад, в 10 класі можна запропонувати тему : «Українська революція і боротьба за збереження державної незалежності України 1917-1920 рр.». Під час вивчення курсів історії

України та Всесвітньої історії важливо сформувати у старшокласників національні, міжнаціональні та загальнолюдські цінності.

2.2 Темперамент і характер

Темперамент дитини - один із найважливіших орієнтирів у здійсненні індивідуального підходу в її вихованні. Як зазначає київський психолог В. У. Кузьменко, «Індивідуальний підхід у вихованні – це варіативне використання педагогом цілісної системи засобів, форм, методів та прийомів виховної роботи з урахуванням комплексу індивідуальних відмінностей дітей» [29,с.10]. Чітко вираженого типу темпераменту не існує. Він відображається на характері, волі, мисленні, пізнавальній діяльності дитини. Темперамент не є сталою властивістю особистості, він змінюється залежно від умов її життя і виховання. Кожний тип темпераменту має свої переваги та недоліки. Для правильної організації виховання, боротьби з недоліками і поліпшення спілкування дитини з людьми необхідно знати, до якого типу темпераменту вона належить. Кожному темпераменту відповідає певний тип нервової системи. Уміння його визначати необхідне для правильного спрямування розвитку особистості молодшого школяра, розуміння особливостей його поведінки, запобігання небажаним реакціям дитини тощо.[30,с.378]

Для визначення типу нервової системи послуговуються такими показниками:

- 1) Сила збудження — пізнавальна, розумова активність, схильність до нового, невідомого, складного; загостреність процесів сприймання і мислення; вміння швидко переходити від однієї діяльності до іншої, робити перерви в роботі, точно висловлювати думку;
- 2) Сила гальмування — здатність зосереджуватися, протидіяти стороннім подразникам, робити перерви в роботі, точно висловлювати думку;
- 3) Рухливість нервових процесів — здатність до переключення з однієї справи на іншу, діяти у незвичних умовах, швидкість розумових дій, готовність до розумового напруження;
- 4) Урівноваженість — рівномірне, відносно легке виконання роботи, спокій.

Зважаючи на ці показники, виокремлюють чотири основні типи вищої нервової діяльності, які відповідають певному типу темпераменту:

- a) сильний, урівноважений, рухливий (сангвінік);
- b) сильний, урівноважений, інертний (флегматик);
- c) сильний, неурівноважений (холерик);
- d) слабкий (меланхолік).

Діти, яким притаманний сангвістичний тип темпераменту, енергійні, активні, життєрадісні, комунікабельні, поступливі, швидко схоплюють нове і цікаве, легко переносять невдачі. Вони без проблем пристосовуються до нових умов, вступають у контакти з іншими дітьми, знаходять товаришів у будь-якій ситуації. При цьому можуть і керувати, і підкорятися. Швидко освоюються в школі, відразу почувають себе, як удома. Дітям-сангвінікам притаманне голосне, швидке, чітке й емоційно виразне, урівноважене мовлення. Їхня комунікабельність сприяє дружньому ставленню до них дорослих, тому за зовнішньою формою поведінки сангвініків можуть приховуватися риси характеру, про які невідомо оточуючим. Нервова система сангвініка пластична, він легко переключається з однієї діяльності на іншу, переходить від веселих розваг до серйозної справи. Ця властивість відіграє як позитивну роль (безпроблемне включення в нову діяльність), так і негативну (формується такі риси, як непосидючість і поверховість). Тому у вихованні такої дитини необхідно дбати про формування стійкості поведінки, інтересів, нахилів. У ставленні до неї важливо виявляти вимогливість, контролювати дії і вчинки, залучати до творчої діяльності. Поблажливість до незначних порушень порядку (не прибрав іграшки, не поклав на місце одяг) швидко змінює звички, для закріплення яких було витрачено багато часу і зусиль, оскільки такі риси, як зібраність, акуратність, формуються у сангвініків дуже важко порівняно з дітьми інших типів.

Сангвініків приваблює усе нове, у них швидко формується здатність навчатися, легко виробляються нові вміння і навички і перетворюються набуті.

Вони працелюбні, легко переносять нетривалі навантаження, відновлюють працездатність, оволодівають довільною регуляцією власної поведінки. Для підтримання активності таких дітей їх необхідно стимулювати новизною справи. Одноманітні, інертні ситуації втомлюють, знижують їхню увагу, підвищують ризик відволікання на сторонні подразники, що негативно позначається на загальній працездатності дитини. Як тільки діяльність втрачає для неї привабливість, вона її припиняє, переключається на іншу. У таких ситуаціях обов'язково потрібно домогтися закінчення розпочатої справи з хорошим результатом (наприклад, не дозволяти малювати наступний малюнок, поки не закінчений попередній). Для підтримання інтересу до діяльності корисно застосовувати заохочувальні стимули. При недбалому виконанні роботи слід дати завдання зробити її заново. Почуття у дітей-сангвініків виникають швидко й активно проявляються. На ситуацію реагують активно, виразно, але не втрачають самовладання, здатності бачити і чути іншого, не лише себе, навіть у гостро конфліктній ситуації. За позитивних стимулів діти радіють, сміються, за негативних — нерідко плачуть. Їхній загальний емоційний тонус частіше мажорний, вони рідко вередують, не схильні до афективних реакцій. Для таких дітей корисний розмірений ритм щоденного життя, однак швидший, ніж у дорослих, оскільки вони не можуть довго зосереджуватись на одному об'єкті, через що їх часто вважають легковажними. Виховувати дітей-сангвініків потрібно на основі довірливих дружніх стосунків, за яких дорослий невимушено керує формуванням у них потрібних новоутворень. Почуття любові до близьких дорослих є джерелом їхньої творчості, позитивно впливає на активність, творчий пошук, значно поліпшує результативність діяльності.

Діти флегматичного темпераменту спокійні, не схильні до поспіху, послідовні і ґрунтовні у справах, з низькою емоційністю, невиразною, стриманою мімікою, їм потрібен час, щоб правильно відреагувати на будь-який вплив. Повільно і з труднощами вони адаптуються до нових умов життя. Важко пристосовуються до закладу, нового режиму і вимог. Нелегко їм даються

розлука з батьками, знайомство з дітьми. У звичній обстановці вони без примусу, спокійно дотримуються правил поведінки, акуратно і старанно справляються зі знайомою роботою. У всіх справах флегматикам заважає млявість, повільний темп дії, знижена активність. Такі діти легко засинають і багато сплять. Їхнє мовлення уповільнене, спокійне, рівномірне, часто із паузами, без яскравих емоцій, міміки, жестів. На запитання вони відповідають не відразу. Діти-флегматики повільно реагують на новизну. Необхідність включатися в нову діяльність викликає в них розгубленість, нерідко – переляк. Не менш повільно, але надійно формуються у них навички і звички, тому змінювати їх надзвичайно важко. Такі діти надають перевагу спокійним іграм (режисерським, настільним), уникають занять, пов'язаних з руховими навантаженнями. Вони легко дисциплінуються у звичній обстановці, хворобливо переживають її порушення, як і порушення режиму дня, сформованих стереотипів. У нових ситуаціях їхня поведінка дезорганізовується. Флегматики, як правило, працелюбні, хоч трапляються серед них і ледарі. Навчити їх швидких і енергійних дій дуже важко, однак легко сформувати витримку і стійкість. Стриманість, посидючість, зібраність і розміреність дій допомагають їм уникати зривів, підтримувати сталий ритм роботи. Починаючи справу, вони довго працюють, потім невтомно, витривало, зосереджено, не знижуючи працездатності, доводять її до кінця. Здатність до довільної регуляції поведінки теж формується у них із запізненням, однак ті, хто досяг цього, легко підпорядковуються зовнішнім вимогам. З огляду на знижену рухливість нервових процесів для підтримання активної працездатності флегматичних дітей необхідно зацікавити їх запропонованою роботою і підтримати під час її організації. В емоційній сфері флегматикам притаманна зовнішня байдужість. Вони неголосно сміються, тихенько плачуть, непомітно виражаючи навіть глибокі почуття. Неадекватні емоції проявляють рідко, а конфліктних ситуацій уникають. Однак можуть тривалий час перебувати у стані глибокого емоційного збудження, не демонструючи видимих його проявів.

Іноді педагоги невмотивовано негативно оцінюють дітей флегматичного темпераменту, у сім'ї теж сприймають це як недолік їхнього розвитку, особливо коли батьки і діти належать до різних типів темпераменту. У вихованні дітей з флегматичним темпераментом слід дотримуватися раціонального режиму і терпіння. Має значення навіть режим сну: таких дітей не слід рано вкладати спати, не варто давати їм досипати уранці, затягувати денний сон. Бажано будити вчасно, не дратуючи, подбати про вмивання їх холодною водою. Не можна надовго залишати їх наодинці, треба дбати про вироблення у флегматичних дітей вміння діяти швидко, енергійно. Батьки і педагоги у спільній діяльності повинні бути зразком для наслідування, непомітно стимулюючи активність дітей, пробуджувати ініціативні дії та інтерес. Навіть незначні звички дітей-флегматиків перебудувати дуже важко, тому краще попереджувати їх появу, формувати ставлення і дії, доброзичливо і настирливо стимулювати співучасть у справі, емоційно її підкріплювати (радість від добрих учинків, оцінка іншими позитивних дій). Без належного такту, терпіння марно розраховувати на результат. Потрібні вміння, звички виробляються у таких дітей повільно, але назавжди.

Холерики енергійні, гарячі, запальні, з виразною мімікою, різкими жестами, бурхливими реакціями. У звичайних умовах швидко і без проблем переключаються на нову діяльність, активно беруться за будь-яку справу, іноді одночасно за кілька справ. Легко адаптуються до нових умов життя, активно вступають у спілкування, налагоджують стосунки, мають багато знайомих. Своєю гарячкуватістю, неспокійністю, сварливістю нерідко створюють конфліктні ситуації, однак швидко заспокоюється, не тримають довго образи. Мовлення дітей-холериків швидке, нерівномірне, нерідко незрозуміле, з коливанням інтонації, багате на міміку і жести. За активного збудження мовленнєвий процес уповільнюється, дитина збивається на паузи, поспішні звуковимови, повтори.

Такі діти активно реагують на новизну, виявляючи при цьому бадьорість, піднесення. Невідоме, труднощі сприяють динамічному пошуку способів розв'язання завдань, а досягнення успіху приносить задоволення. Займаючись цікавою діяльністю, виявляють творче піднесення, наполегливість, силу волі, що приносить їм значні результати. Вони швидко відновлюють сили і знову беруться за складну, але цікаву їм справу, уперто досягаючи мети. Однак це можливо лише у ситуації психологічного комфорту. За інших умов бурхлива активність через різкий спад настрою може змінитися бездіяльністю, роздратуванням, афектацією. Діти-холерики дуже активні, надають перевагу рухливим іграм з елементами спорту, бігу. Вони охоче беруть участь у заняттях, де можна проявити себе, грають головні ролі в іграх, організують однолітків, керують ними, нерідко намагаються управляти і дорослими. Дуже не люблять ситуацій, у яких потрібно стримувати себе. Уміння й навички формуються в них довго і важко перебудовуються. Холерики з труднощами переключають і конкретизують свою увагу, їх важко дисциплінувати. Через імпульсивність такі діти часто порушують відомі їм правила поведінки. У роботі з ними потрібні витримка і терпіння. Найкраще добирати для них індивідуальні, малогрупові форми організації діяльності, стимулюючи інтерес до її змісту, дбаючи про емоційно-позитивний фон співпраці.

У дітей холеричного типу швидко спалахують емоційні процеси, різко змінюється емоційний тонус, настрої, їхні емоції проявляються сильно: вони не плачуть, а голосять; не сміються, а регочуть. Бурхливі прояви емоційних реакцій іноді підштовхують їх до агресивних дій. Таких дітей слід вчити володіти своїми емоціями. Ця здатність виробляється з перших років життя, але дуже повільно і лише за наявності емоційного комфорту. Розрізняють три категорії дітей-холериків. Першу утворюють фізично здорові, потенційно здібні діти з підвищеною збудливістю (невмотивовані рухи і мовні реакції), яким достатньо задоволення підвищеної потреби в рухах і мовному супроводі всіх своїх дій. Другу — запальні діти, яким притаманні спалахи необґрунтованого

збудження; третю — «відчайдушні» пустуни. Представники другої і третьої категорій мають постійно перебувати в полі зору дорослих, які зобов'язані допомогти їм сформувати гальмівні механізми, навички спілкування, ставлення до конфліктних ситуацій, уміння і бажання їх уникати, конструктивно вирішувати, спрямовувати свою енергію на конкретні справи.

У психолого-педагогічній роботі з такими дітьми, крім терпіння, потрібні й уміння спокійно, лагідно і витримано вести себе, навіть під час вибухів дитячого гніву. Моралізування, насмішкувати зауваження, покарання, вимоги від них обіцянок і клятв недопустимі. Краще на певний час ізолювати дитину, допомогти їй заспокоїтись і спробувати разом з нею обміркувати те, що трапилось. Оцінити власну поведінку повинна сама дитина. Діти завжди хочуть відповідати очікуванням близьких дорослих, але не всім це вдається. Холерикам – найчастіше, оскільки в них слабка волюва регуляція. Тому дорослим потрібно розуміти це, допомагати дитині гідно подолати свої труднощі, вселяти надію на безконфліктне спілкування за будь-яких умов.

Діти-меланхоліки малоактивні, сором'язливі, замкнуті, з підвищеною вразливістю. Вони дуже чутливі до найменших подразників, сильно реагують на схвалення і осуд, підозрілі. У них швидко настає втома, слабкий гальмівний і збуджувальний процеси. Водночас меланхоліки виявляють здатність співпереживати іншим, проймаються настроєм, втіленим у творах мистецтва. Болісно і довго вони адаптуються до нових умов життя, зміна яких може бути для них сильним стресогенним фактором. Тому їх необхідно завчасно готувати до змін, сприяти поступовому входженню у нове життя, виявляти особливу чуйність до них. Переживання глибоких емоційних криз меланхоліками супроводжується фізичними проявами: пересиханням у роті і носі, відчуттям холоду у кінцівках, почервонінням шкіри тощо. Мовлення їх дуже слабке, приглушене, наближене до шепоту, емоційно невиразне, його темп уповільнений, інертний. Думка часто переривається, вислови залишаються незакінченими. Під час зустрічей з новим, у проблемних ситуаціях (навіть за

необхідності розв'язувати у незвичних умовах знайомі завдання) їх підвищена чутливість переходить у нервозність, що характеризується стурбованістю, напруженістю обличчя, нерівномірним диханням, скутістю рухів, незграбністю, сльозливістю. Часто такі діти докладають багато зусиль, виконуючи прості завдання для їхнього рівня розвитку, але нові за формою. Меланхоліки не можуть швидко зорієнтуватися, рішуче діяти у новій ситуації, обрати правильне рішення з двох варіантів тощо. Будь-яка новизна збуджує і гальмує їхню активність. Деструктивно впливає на них обстановка у класі (кількість дітей, гамір, загальне напруження тощо): прості справи здаються їм складними, навіть легких завдань вони не можуть виконати, бо все раптом забувають. Одні з них стають зовсім млявими, пасивними, інші — дратівливими, крикливими. Невдачі пригнічують меланхоліків, породжують навіть підвищення температури, втрату апетиту, сну тощо.

У роботі з дітьми-меланхоліками важливі вмотивована вимогливість, оптимальні темп і форми пояснення, своєчасна допомога, запобігання невдачам, емоційна підтримка, схвальна оцінка вдалих ініціативних спроб. Водночас недопустимі суворі зауваження, підвищений тон висловлювань з приводу невдач, необачних вчинків тощо. У сприятливій атмосфері такі діти здатні до високої пізнавальної активності, можуть досягти хорошого результату в доступній і цікавій їм діяльності. Однак вони втомлюються швидше від інших дітей, а тому потребують певного душевного спокою для відновлення працездатності. Відпочивши, повторивши і закріпивши засвоєний матеріал, вони відчувають себе впевненіше, самостійніше, вільніше, радіють своїм досягненням. Інтерес до змісту діяльності компенсує слабкість їхньої нервової системи. За емоційного комфорту у взаєминах з дорослими і партнерами вони можуть максимально виявити свої здібності, досягти високих результатів. Найвразливішою у дітей-меланхоліків є емоційна сфера. Підвищена чутливість допомагає їм помічати найменші зміни в настроях і поведінці людей, емоційно відгукуватися на них. Слухання казок, оповідань, перегляд фільмів тощо

викликають глибокі і яскраві переживання, які рідко отримують зовнішнє вираження, оскільки постійне емоційне напруження забирає у них багато сил. Бажано не залишати їх наодинці зі своїми думками.

Меланхоліки важко вступають у комунікації з новими дітьми. У будь-якій незнайомій ситуації тримаються осторонь, не виявляють ініціативи і не відповідають на пропозиції інших включитися у спілкування. Оптимальною ситуацією для них є домашня обстановка в оточенні небагатьох близьких людей. У таких умовах вони проявляють глибину почуттів, оцінок, міркувань, гармонійність взаємин тощо. Через підвищену чутливість і вразливість вони потребують постійного захисту. Схильність до придумування страхів, боязнь невдач навіть у знайомих справах, навіюваність паралізують їхню волю, не дають змоги реалізуватися здібностям і можливостям. Проте це не означає, що таких дітей слід відгородити від серйозних життєвих ситуацій. Соромитися, боятися, по-своєму страждати у відповідних ситуаціях вони будуть усе життя, завжди хотітимуть, щоб ніхто цього не помітив. З огляду на це потрібно якомога частіше відволікати дитину від тривожних думок, емоцій, переключати увагу на цікаву діяльність, сприяти позитивним радісним переживанням, усвідомленню власної значущості, визнанню своїх зусиль, сприйняттю схвальних оцінок своєї діяльності, вчинків, здібностей. Бажано, щоб вони мали змогу задовольнити потребу у спілкуванні з близькими, реалізувати готовність прийти на допомогу, здатність на справжнє співчуття, милосердя тощо.

Отже, сутністю індивідуального підходу у виховному та педагогічному процесах виступає варіативне використання педагогом цілісної системи виховної роботи з урахуванням індивідуальності дитини. Успішне здійснення індивідуального підходу у процесі навчання передбачає багатокomпонентну та водночас єдину систему розробки та реалізації індивідуальних програм. Для дітей кожного типу темпераменту актуальними є певні виховні завдання. Індивідуального підходу вимагають діти з різною мірою їх фізичної активності – рухливості. Тактики врахування типів темпераменту дітей полягають як у

створенні сприятливих зовнішніх умов, так і в озброєнні дітей уміннями саморегуляції. Головний принцип врахування властивостей темпераменту дітей у їх вихованні полягає у тому, щоб досягти переходу від забезпечення зовнішніх умов, сприятливих для дитини певного типу темпераменту, до озброєння дитини навичками саморегуляції, що дозволяють їй самостійно нівелювати вплив темпераменту на діяльність незалежно від зовнішньої ситуації. Врахування у вихованні і навчанні дітей їхніх індивідуально-типологічних особливостей дає змогу правильно спроектувати їх мету, обрати оптимальні виховні впливи. Ігнорування ж може стати основною причиною розвитку у дітей молодшого шкільного віку негативних рис: у сангвініка – розпорошеності інтересів; у флегматика – безініціативності, байдужості, лінощів, млявості, апатії; у холерика – нестриманості, різкості, імпульсивності; у меланхоліка – сором'язливості, замкненості, невпевненості, образливості [10; с.385].

Педагог зобов'язаний спрямовувати діяльність дітей, щоб сприяти формуванню позитивних рис і запобігати появі негативних. У сангвініка слід формувати стійкі уподобання та інтереси, не допускати поверхового, недбалого виконання ним завдання, вимагати від нього доводити почату справу до кінця, стимулювати позитивне ставлення до достоїнств інших, уміння зважати на їхню думку, вчити бути уважним до товаришів, надійним у стосунках з ними, дбати, щоб нові знайомства не витісняли старих. Дорослим важливо враховувати індивідуальні психологічні особливості саморегуляції діяльності і поведінки дітей. Одні діти прагнуть нових вражень, які посилюють стимуляцію, інші – уникають їх; люблять музичні іграшки або відмовляються від них; задоволено включаються в рухливі ігри чи надають перевагу спокійним. Завдання вихователя – об'єктивно оцінити рівень саморегуляції дитини, виокремити її позитивні сторони, заохочуючи їх прояви. Ускладнення діяльності сприяє усвідомленню дитиною позитивних сторін своєї саморегуляції, допомагає сформувати довірливу саморегуляцію, а завдяки їй –

переборювати недоліки, розвивати позитивні властивості свого темпераменту. Невміння враховувати особливості темпераменту іноді призводить до серйозних помилок у вихованні. Так часто трапляється, якщо батьки, вихователі особливості темпераменту дітей вважають рисами їхнього характеру. Головним у цій роботі є поступовий перехід від пристосування індивідуально-типологічних особливостей до формування саморегуляції дитини, уміння керувати своєю поведінкою і діяльністю.

2.3 Учні с особливими освітніми потребами

В Україні давно створена державна система соціальної підтримки дітей-інвалідів, яка організована між Міністерством освіти і науки України, Міністерством охорони здоров'я України, Міністерством соціальної політики України, Міністерством молоді та спорту України. Правові принципи задоволення особливих потреб дітей-інвалідів у соціальному захисті, освіті, лікуванні, соціальному догляді та державних послугах знайшли своє відображення в законодавстві України:

- «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060-ХІІ;
- «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» від 21.11.1992 № 2811- ХІІ;
- «Про фізичну культуру і спорт» від 24.12.1993 № 3808-ХІІ;
- «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» від 21.03.1991 № 875-ХІІ;
- «Про пенсійне забезпечення» від 05.11.1991 № 1788-ХІІ;
- «Про статус і соціальний захист громадян, що постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи» від 28.02.1991 № 796-ХІІ;
- «Про благодійництво та благодійні організації» від 16.09.1997 № 531/97-ВР;
- «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» від 05.02.1993 № 2998-ХІІ. А також в Основах законодавства України про культуру, в Основах законодавства України про охорону здоров'я. [33]

Основні положення державної соціальної політики щодо дітей-інвалідів визначені в Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», який прийнятий у березні 1991р. Цей закон відповідає міжнародним документам та забезпечує медичну, соціальну та професійну реабілітацію та адаптацію, а також забезпечує освіту на рівні, що відповідає їхнім здібностям та можливостям.

Закон також передбачає пільги на житло. Реалізація державної політики у вирішенні проблем дітей-інвалідів в Україні також здійснюється національними та регіональними програмами. Особливе місце серед них займає «Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей інвалідів», затверджена постановою Кабінетом Міністрів України від 12 жовтня 2000 р. № 1545, «Концепція розвитку інклюзивного навчання», затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р.

В рамках цієї кількості здійснюється низка заходів, серед яких слід виділити наступне:

- Програмно-методичний супровід спеціальних (корекційних) навчальних закладів (розробка змісту спеціальної освіти, соціальна та робоча адаптація, психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами інтелекту).
- Навчання та перепідготовка персоналу, що працює з дітьми-інвалідами (створення пакетів науково-методичних навчальних матеріалів для професіоналів та батьків для групового та індивідуального навчання дітей з емоційними та вольовими розладами під час інтеграції в середовище здорових однолітків).
- Створення нових та розвиток існуючих реабілітаційних центрів для дітей-інвалідів (модель психолого-педагогічного консультування « з діагностичним підходом).
- Створення нових освітніх моделей для дітей-інвалідів (розроблено перші кроки у розробці моделі інтегрованого навчання та навчання дітей-інвалідів). - Забезпечення належних умов для впровадження інклюзивної освіти з метою забезпечення загального доступу до освіти для всіх громадян, включаючи дітей з обмеженими можливостями.[37,с.160]. Одним із пріоритетів державної політики соціальної підтримки дітей-інвалідів. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти протягом усього життя для кожного громадянина, незалежно від соціального статусу,» національності та релігії, безумовно,

важливо для України. Ця проблема особливо загострюється в перші роки: плавний старт є запорукою успішного навчання дітей у школі та забезпечення підготовки висококваліфікованого персоналу. Згідно з українським Законом про освіту, освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства та держави. У сучасному світі освіта є одним із способів соціалізації дитини, оскільки головним завданням виховання маленької людини є підготовка її до повноцінного життя в суспільстві.

Відповідно до ст. 53 «Конституція України гарантує кожному право на освіту. У цьому контексті головним завданням держави є забезпечення доступності та безоплатності дошкільної, загальної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних та комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, загальноосвітньої загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням та студентам»[27]. Незважаючи на те, що всі рівні в своїх правах і повинні ними користуватися без обмежень, певна категорія осіб не може бути повністю гарантована державою для здійснення цих прав. Зокрема серед загальних суб'єктів права на освіту необхідно виділити суб'єктів з особливим правовим статусом – дітей з обмеженими можливостями. Характеристикою правового статусу таких суб'єктів у галузі освіти є неповнота надання та надання державі додаткових гарантій реалізації права на освіту шляхом запровадження спеціальних умов для їх навчання, без яких освіта стає недоступною для цієї категорії дітей. Відсутність розуміння освітніх потреб та проблем дітей з особливими потребами в Україні є повною і вирішується лише формально. Система дошкільної та шкільної освіти в Україні забезпечує можливість батькам реалізувати право на освіту своїх дітей при першому ж зверненні до відповідної освітньої установи з метою отримання якісної освіти відповідно до віку дитини.

Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» у рамках програми «Інклюзивна освіта» реалізував такі проекти: «Реалізація прав людини через рівний доступ до якісної освіти» (2001 – 2002 рр.); «Змінимо світ для дітей з особливими потребами – кроки до партнерства» (2002 р.); «Адвокатство батьків – обстоювання права на інклюзивну освіту для дітей з особливими потребами» (2003 р.); «Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами» (2003 – 2005 рр.); «Створення ресурсних центрів інклюзивної освіти для батьків дітей з особливими потребами» (2005– 2007 рр.); «Впровадження інклюзивної освіти в Україні» (2007 р.). Діючий проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні», за підтримки Канадської агенції з міжнародного розвитку має вже свої позитивні результати щодо втілення інклюзивної моделі навчання у школах України [39].

Конвенція ООН про права інвалідів, прийнята в 2006 році і ратифікована Верховною Радою України в 2009 році, передбачає, що для здійснення права інвалідів на освіту без дискримінації та рівних можливостей держави-члени повинні забезпечити, щоб:

- повний розвиток людського потенціалу, а також почуття гідності та самоповаги, а також посилення поваги до прав людини, основних свобод та людської різноманітності;
- на розвиток особистості, талантів та творчості людей з обмеженими можливостями та їх розумових та фізичних здібностей у повній мірі;
- дати можливість людям з обмеженими можливостями ефективно брати участь у житті вільного суспільства.

Здійснюючи це право, держави-учасниці забезпечують, щоб:

- інваліди не були виключені із загальноосвітньої системи через свою інвалідність, із системи безкоштовної та обов'язкової початкової або середньої освіти;

- люди з обмеженими можливостями мали рівний доступ до інклюзивної, якісної та безкоштовної початкової та середньої освіти за місцем проживання;
- забезпечити розумне пристосування, яке враховує індивідуальні потреби;
- люди з обмеженими можливостями отримали необхідну підтримку в рамках загальної системи освіти для сприяння ефективному навчанню;
- в умовах, які максимізують здобуття знань та соціальний розвиток, були вжиті ефективні заходи щодо організації індивідуальної підтримки відповідно до мети повного висвітлення [26].

Водночас у ряді міжнародно-правових актів наголошується на необхідності держави забезпечувати освіту людям з особливими потребами. Так, ст. 1 Санберзької декларації Організації Об'єднаних Націй, ухваленої Всесвітньою конференцією, присвяченою діям та стратегії в галузі навчання, попередження інвалідності та залучення інвалідів до суспільного життя від 7 листопада 1981 р. (м. Торремолінос, Іспанія), вказує, що кожний індивід повинен мати змогу реалізувати своє право на повний доступ до освіти, професійної підготовки та культури. У галузі освіти люди з особливими потребами повинні мати доступ до освіти в загальноосвітніх школах, які повинні забезпечити створення належних умов з урахуванням сучасних педагогічних методів, орієнтованих переважно на дітей-інвалідів, з метою задоволення їх потреб. У заяві зазначається, що загальноосвітні школи, орієнтовані на інклюзивність, є найефективнішим засобом боротьби з дискримінаційними установками, побудови інклюзивного суспільства та забезпечення освіти для всіх; крім того, вони забезпечують реальну освіту для більшості дітей та підвищують ефективність та прибутковість системи освіти. У сучасних умовах реформування суспільства та побудови європейської країни, можливість реалізації права на освіту для людей з обмеженими можливостями пов'язана з низкою юридичних, соціальних та фінансових труднощів. Законодавство України як демократичної, правової, соціальної держави

декларує загальний доступ до освіти для всіх своїх громадян, включаючи дітей-інвалідів.

Аналіз поточної ситуації в цій галузі свідчить, що органи місцевого самоврядування, державні установи тощо не гарантують повністю прав і свобод, які мають та можуть реалізовувати діти-інваліди. Крім того, такі діти не завжди мають можливість хоча б обов'язкової початкової освіти. Держава забезпечує дітям з особливими освітніми потребами дошкільну освіту та шкільну освіту на рівні, що відповідає їхнім здібностям та можливостям. Тому дошкільна освіта здійснюється в загальних або спеціальних дошкільних навчальних закладах. Загальновідомо, що виховання дитини є безпосереднім обов'язком батьків чи опікунів. Щодо дітей з особливими освітніми потребами, держава повинна бути включена в освітній процес, оскільки держава в особі уповноважених органів пропонує різні освітні послуги, включаючи спеціальні освітні програми для цієї категорії дітей. Діти з вадами розвитку мають проблеми із соціалізацією, сприйняттям навколишнього світу та спілкуванням, що не дозволяє їм повноцінно розвиватися нарівні з однолітками. З цих причин діти з особливими потребами потребують більшої уваги в процесі вивчення навчальних матеріалів, тому їм слід вчитися у спеціальних освітніх програмах, розроблених для цієї категорії дітей. Освіта для дітей з особливими потребами повинна бути спрямована на використання потенціалу такої дитини з урахуванням її особливостей. Крім того, слід розробити та впровадити конкретні методи навчання дітей з важкими вадами (наприклад, аутизм). Серед різноманітних навчальних варіантів для дітей з особливими потребами найбільш підходящими є: спеціальні класи в звичайних школах, спеціальні школи, школи-інтернати, домашнє навчання. Однак кожна з них має свої недоліки, серед яких головним є ізоляція від однолітків та неможливість брати участь у суспільному житті.

Система дошкільних навчальних закладів для дітей-інвалідів складається з:

- дитячі будинки

- дошкільні навчальні заклади для дітей віком до 4 років;
- спеціальні та санаторні дошкільні навчальні заклади компенсаційного типу для дітей віком від 2 – 7 років;
- дошкільні навчальні заклади комбінованого типу для дітей віком від 2 місяців до 7 років;
- дошкільні навчальні заклади (центри розвитку дитини) освітньої системи, що забезпечує фізичний, психічний та психологічний розвиток, корекцію психологічного та фізичного розвитку, систематичне консультування та методичну допомогу сім'ям, залучення батьків до процесу виховання та оздоровлення дітей, реабілітації дітей які відвідують інші навчальні заклади або виховуються вдома.

У певних дошкільних навчальних закладах організована система навчання та виховання дітей, яка враховує особливості їх розвитку, особливо корекційно-розвиваючу зайнятість у предметно-практичному навчанні, медичній фізичній культурі, соціально-побутовій, просторовій орієнтації, розвитку слухового, зорового, тактильного сприйняття, розвиток мовлення з метою усунення порушень розвитку. Після здобуття дошкільної освіти, подальшого формування особистості дітей з особливими потребами, забезпечення їх соціально-психологічної реабілітації, проводиться корекція роботи в загальноосвітніх школах. Система загальноосвітніх шкіл для дітей інвалідів складається з:

- середні спеціальні школи;
- загальноосвітні санаторні школи I-III рівня для дітей, які потребують тривалого лікування;
- загальноосвітні школи зі спеціальними класами для навчання дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

Однією з перспективних форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, але визнана в багатьох країнах інклюзивна форма навчання, яка гарантує безумовне право кожної дитини навчатися в середній школі за

місцем проживання з усіма необхідними умовами. В Україні модель інклюзивної освіти почала набувати значення переважно з ініціативи громадських організацій [39]. Дійсно, основною метою інклюзивної освіти є забезпечення всебічної освіти для дітей з особливими освітніми потребами у звичайних школах» та садочках на рівні абсолютно здорових дітей. За кордоном дитина-інвалід є звичним явищем, але толерантність українського суспільства до таких дітей залишає бажати кращого.

У зв'язку з цим О. В. Кареліна звертає увагу на той факт, що Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» внесено зміни до Закону України «Про загальну середню освіту» в частині впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах. Однак лише в 3539 (із загальної кількості 20436) у загальноосвітніх школах були створені умови для безперешкодного доступу до приміщень дітей інвалідів [29]. Питання архітектурної доступності будівель та споруд для інвалідів зараз активно вивчається, але доступ навіть до середньої освіти залишає бажати кращого. Переважна більшість дітей з порушеннями опорнорухового апарату не можуть фізично дістатися до навчальних кабінетів та навчальних кабінетів через непридатність будівель та споруд для здобуття знань. Немає сумнівів, що запровадження системи інклюзивної освіти матиме більш ніж достатню користь у розвитку дітей з особливими потребами. Однак цілком логічно думати, що окрім позитивних результатів впровадження інклюзивної освіти, існують також проблеми вітчизняної системи освіти, які перешкоджають включенню дітей із особливими потребами до загальноосвітнього процесу, а саме:

- 1) Неповне законодавство в галузі освіти, що призводить до відсутності механізмів розвитку та фінансування інклюзивної освіти;
- 2) Недостатня кількість матеріально-технічних та людських ресурсів у загальноосвітніх закладах (відсутність спеціального допоміжного

- навчального обладнання, спеціально розроблених методів навчання та інклюзивних освітніх програм, недостатня кількість спеціально підготовлених фахівців для роботи з інвалідами);
- 3) Непридатність будівель середньої школи (у тому числі всередині) для безперешкодного доступу до них учнів з різними типами захворювань;
 - 4) Недостатня психологічна готовність учнів та вчителів до навчання разом з дітьми з особливими освітніми потребами [39].

В Україні дана модель освіти впроваджується як експеримент, тому потрібно прийняти закон про інклюзивну освіту. Основною причиною цього, на наш погляд, є вартість такої моделі освіти, яка вимагає значних вкладень. Щоб інклюзивна освіта працювала повноцінно в Україні, насамперед необхідно внести зміни до існуючих та прийняти нові закони з метою покращення реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами; розробити нові стандарти та методи навчання цих особливих категорій дітей; підготувати вчителів до відповідної роботи; передислокувати загальноосвітні школи для задоволення потреб кожної дитини. Немає сумнівів, що українське законодавство передбачає основні гарантії здійснення права на освіту дітьми інвалідами. Зокрема, український закон «Про освіту» гарантує доступ до всіх і безкоштовно дошкільних та загальноосвітніх шкіл. Відповідно, батьки мають право вибору навчального закладу, в якому навчатиметься їхня дитина. Однак у більшості випадків медична комісія рекомендує дитині з особливими потребами навчатися у спеціалізованих інтернатах. У таких ситуаціях більшість дітей-інвалідів взагалі не можуть отримати гарантовану державою освіту. Основною причиною цього є головним чином неповний механізм правового забезпечення реалізації права на освіту. Крім того, виховання дітей з особливими потребами в дошкільних та шкільних закладах є причиною таких проблем, як: необізнаність та нездатність вчителів спілкуватися з дітьми з особливими потребами; непридатність навчальних закладів для потреб таких дітей; небажання більшості учнів прийняти нездорову дитину до свого

колективу тощо. Відкрите досьє про інклюзивну освіту (на основі ЮНЕСКО) пропонує кілька вагомих аргументів щодо доцільності створення інклюзивного суспільства загалом та інклюзивної освіти. Ось така доцільність:

- з точки зору освіти, тобто розробка методів навчання, які відповідають індивідуальним відмінностям кожної людини і приносять користь усім дітям;
- у соціальному сенсі, тобто створення інклюзивних шкіл як основи для створення недискримінаційного суспільства;
- в економічному плані, тобто переважання шкіл, в яких навчаються всі діти, а не створення складної системи різних типів корекційних, спеціальних шкіл [36].

Через різні економічні, етнографічні умови та різне мислення Україна не може сліпо копіювати досвід інших країн, але створює свій власний шлях для розвитку інклюзивної освіти. У нашій країні початок інтеграційних процесів "особливих дітей" в систему масової школи розпочався в 90-х роках ХХ століття. У 2001 р. МОН, Інститут спеціальної педагогіки Академії педагогічних наук України та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» розпочали науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах», метою є розробка та впровадження механізму включення до загальноосвітніх шкіл, ранньої інтеграції цих дітей у соціальне середовище з урахуванням їх типологічних та індивідуальних особливостей. Але врешті-решт інклюзивна освіта підтримується законодавчою базою України з 2010 року, коли були внесені зміни до українського закону «Про загальну середню освіту», згідно з яким загальноосвітні школи могли повністю створити спеціальні та інклюзивні класи для дітей з особливими потребами. У жовтні 2010 р. Міністерство освіти і науки України затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 р. Кабінет Міністрів України затвердив «Порядок організації інклюзивної

освіти в загальноосвітніх школах». В даний час інклюзивна освіта поширюється в усіх регіонах України. Незважаючи на деякі позитивні результати освітнього експерименту, слід зазначити, що впровадження інклюзивної освіти в нашій країні все ще має багато проблем.

Інклюзивна освіта терміново потребує вдосконалення законодавчої бази, принципів фінансування, створення сприятливого середовища в школах, створення матеріально-технічної бази, методології та кадрового забезпечення, а також подолання соціальних та професійних стереотипів. Діти з особливими потребами дуже відрізняються за своїм характером і поведінкою від усіх і одне від одного. Протягом багатьох років в Україні більшість дітей з обмеженими можливостями здобували освіту у спеціальних закладах, які досі залишаються для них традиційною та провідною формою навчання. Однак ситуація поступово змінюється. Україна визначила собі напрямок європейської інтеграції. Як результат, в освітній політиці відбуваються деякі зміни, а саме уряд дуже обережно забезпечує рівний доступ до якісної освіти для дітей з особливими потребами та створює комфортні умови для їх навчання. Навчання та виховання цієї категорії дітей включає використання особистісно орієнтованих підходів у навчальному процесі, використання індивідуальних, групових форм роботи з урахуванням впливу різних видів розладів та захворювань на процес навчання.

В даний час в Україні діє державна система соціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, що забезпечується відповідними центральними органами виконавчої влади, зокрема спочатку Міністерством освіти і науки, Міністерством регіонального розвитку та будівництва, Міністерством охорони здоров'я, Міністерством праці та соціальної політики, Міністерством молоді та спорту України. Головну роль у впровадженні інклюзивної освіти в Україні відіграє Міністерство освіти і науки, яке:

- визначає пріоритети та можливості розвитку інклюзивної освіти в Україні;

- запроваджує в Україні інклюзивну освіту на основі найкращих світових педагогічних технологій;
- створює умови для навчання громадян;
- здійснює діяльність щодо творчого розвитку особистості, виявлення та підтримки обдарованих дітей та молоді з особливими освітніми потребами;
- розробляє національні освітні стандарти, в тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, контролює їх виконання.

Міністерство також організовує підготовку та перепідготовку кадрів у галузі освіти, науки, науки і техніки, інновацій та інтелектуальної власності, створення координаційних комісій, експертних та робочих груп для надання регуляторної та науково-організаційної підтримки інклюзивної освіти в Україні. Вітчизняні та зарубіжні вчені та експерти для роботи в таких групах, які надають консультації, аналіз ситуації та прогноз розвитку освітнього та наукового потенціалу. Міністерство праці та соціальної політики відповідає за моніторинг захисту дітей-інвалідів, дітей-інвалідів з дитинства, системи соціальних служб, організації та координації роботи, пов'язаної з їх соціальною та медичною реабілітацією, створення та розвиток реабілітаційних центрів та надання відповідних соціальних послуг.

За сприяння Міністерства праці і соціальної політики України здійснюється:

- організація підтримки діяльності установ та організацій, що забезпечують вирішення соціальних проблем дітей з особливими потребами, які здобувають освіту в інклюзивній освіті;
- вжито заходів щодо створення спеціалізованих служб з надання реабілітаційних засобів для інвалідів;
- передбачає створення та ведення національного реєстру реабілітаційних установ та централізованої бази даних про інвалідність.

Діяльність Міністерства охорони здоров'я включає:

- здійснення спонсорської допомоги дітям з особливими потребами, які відвідують загальноосвітні школи в умовах інклюзії;
- розробка заходів щодо профілактики та зменшення інвалідності серед дітей, координація роботи закладів охорони здоров'я, навчання з діагностики, лікування та профілактики захворювань;
- розробка державних соціальних стандартів у галузі охорони здоров'я;
- здійснення заходів щодо адаптації українського законодавства до законодавства ЄС та включення положень міжнародних угод у національне законодавство.

Через змагання, конкурси, змагання, турніри, виставки, мистецькі фестивалі, конференції, форуми діяльність Міністерства молоді та спорту України створює умови для розвитку та реалізації творчих інтелектуальних здібностей дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, Міністерство опікується розвитком різних форм позашкільної освіти для дітей, у тому числі дітьми з особливими потребами, розширенням мережі позашкільних навчальних закладів, здійсненням заходів у сфері соціально-правового захисту дітей з особливими освітніми потребами; створення правових, економічних та соціальних умов для функціонування та зміцнення сімей, особливо сімей з дітьми з особливими потребами. Заходи щодо зміцнення соціального партнерства між сім'єю та державою, підвищення правової обізнаності батьків та дітей щодо рівних прав незалежно від стану здоров'я, посилення відповідального ставлення батьків до створення умов для повноцінного розвитку та навчання дітей з особливими освітніми потребами є ще одним пріоритетним напрямком діяльності міністерства. Для дітей з особливими освітніми потребами одним з найважливіших питань є питання архітектурної доступності. Забезпечити безперешкодний доступ дітей з особливими потребами, включаючи дітей-інвалідів до будівель, приміщень навчальних закладів, забезпечуючи облаштування навчальних корпусів, гуртожитків, іншої

інфраструктури навчальних закладів освітньої системи з пандусами, огорожами, ліфтами.

Одним з основних напрямків державної політики в Україні є забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, що є важливою формою їх соціального захисту та реальною можливістю створити умови для подальшого самостійного життя. Сьогодні в Україні немає повної статистики щодо кількості дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в українських загальноосвітніх школах. Це показує, що така інтеграція відбувається стихійно, а інклюзивна освіта вимагає системного розвитку.

На сучасному етапі логіка освіти, включаючи спеціальну освіту, не збігається з логікою суспільства, оскільки система спеціальної освіти переживає кризу, пов'язану з критичним осмисленням своїх традиційних цінностей, труднощами в матеріальному забезпеченні спеціальних навчальних закладів освітня допомога внаслідок мінливих соціальних потреб. Виходячи з тенденцій до сегрегації дітей з особливими освітніми потребами, національна система спеціальної освіти вже не може повністю задовольнити запити суспільства. Існує невідповідність цілей системи спеціальної освіти та цілей та цінностей, заявлених суспільством. Спеціальна освіта втратила свою селективно-соціоцентричну функцію, яка певною мірою повинна відповідати цінностям, світоглядам та вимогам різних груп та категорій дітей з проблемами розвитку, забезпечувати умови для встановлення відповідності між особистістю та суспільством, представляти не тільки структуровану інформацію, а й систему цінностей, які складають основу соціалізації особистості.

Серед проблем, що перешкоджають реалізації ідеї інклюзії, значна кількість респондентів називає відсутність матеріально-технічної бази сучасних шкіл, невідповідність навчальних кабінетів вимогам дітей з особливими освітніми потребами. У рамках проблеми респонденти виділяють такі аспекти, як: перенаповненість класів, що перешкоджає індивідуалізації навчання;

відсутність транспорту для доставки дітей з особливими освітніми потребами до школи тощо. Слід також зазначити, що інтеграційний процес може мати соціально-економічні проблеми, а також недостатню підготовку вчителів для роботи в інклюзивному середовищі, відсутність професіоналів та небажання громадськості прийняти цю концепцію. Однак ці проблеми можна успішно вирішити шляхом надання необхідної підтримки школам, відповідної підготовки для інклюзивних класів та організації групи радників. Письмове опитування батьків здорових дітей та вчителів, що працюють із здоровими дітьми, показало, що більшість респондентів позитивно оцінили ідею спільного виховання здорових дітей та дітей з психофізичним розвитком, оскільки вони бачать вигоди в додаткових можливостях моральної самосвідомості, поваги, доброти, співчуття, прихильності, терпіння. Насправді акцент робиться на здатності дітей досягати демократичних життєвих цілей. Серед переваг дітей з особливими освітніми потребами є властивості, що покращують їх пристосованість: руйнування комплексів; диверсифікація спілкування; поява додаткових стимулів; почуття особистості та включеності. Вчителі, які працюють в інклюзивних класах, мають додаткові можливості для професійного розвитку, а батьки здорових дітей вчаться краще розуміти своїх дітей, формують ціннісне ставлення до життя, підвищують соціальну чутливість. Якщо проаналізувати ставлення до участі вчителів (учасників експерименту) загалом, можна виявити, що всі погоджуються на використання інклюзивних методів та визначають переваги та недоліки. Переважна більшість респондентів з обережністю змінюють практики інклюзивної освіти, що вони пояснюють відсутністю володіння традиційними технологіями. На думку респондентів, можливості співпраці під час використання інклюзивних практик значно зросли. В інтеграційних процесах брали участь не лише респонденти, а й викладачі інших навчальних закладів з різних регіонів України, реабілітаційних центрів, інститутів, міських управлінь освіти, центрів практичної психології тощо. Це допомогло розширити розуміння можливостей

використання інклюзивних практик, сприяючи впровадженню конкретних змін у практиці.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з питань державної соціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами» дозволив узагальнити наукові підходи та з'ясувати суть основних понять у галузі досліджень. Визначено такі терміни, як «соціальна політика», «соціальна держава», «соціальна безпека», «соціальна цінність», «соціальна справедливість», «соціальний захист», «діти з особливими освітніми потребами», «особливі потреби», «інклюзія», «сегрегація», «інтеграція», «інклюзивне суспільство», «інклюзивна освіта». Державна соціальна підтримка дітей з особливими освітніми потребами розглядається частково як взаємодія держави, уряду, суспільства, сім'ї, батьків та дітей з особливими освітніми потребами аналіз наукової літератури підтвердив адекватність вивчення цього питання. Вивчення основ правового регулювання соціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в Україні дає змогу визначити пропозиції щодо їх вдосконалення. Ми підтримуємо думку дослідників щодо необхідності гармонізації термінології законів України в рамках забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами відповідно до вимог міжнародних документів, тенденцій у національній освітній політиці. Запропоновано використовувати термін «дитина з особливими освітніми потребами», замість терміну «дитина, яка потребує корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (Законі України «Про загальну середню освіту») який певним чином підкреслює не порушення розвитку дитини, а навпаки наголошує на необхідності надати додаткову підтримку навчанню, яка відповідає принципам демократичного суспільства. Використання цього терміну у національному законодавстві сприятиме встановленню єдиного підходу до системи гарантій (прав) у галузі освіти для цих осіб. Вдосконалення нормативних актів покращить умови забезпечення рівних прав дітей з

особливими освітніми потребами на якісну освіту та змінить громадську думку в розумінні прав таких дітей.

Врахування досвіду навчання дітей з особливими освітніми потребами в європейських країнах може показати, що для переважної більшості інклюзивна освіта є основною формою навчання. Зарубіжний досвід показує, що створення доступних шкіл та спільне навчання сприяє соціальній адаптації дітей з особливими потребами, їх самостійності і, головне - формує соціальне ставлення до таких дітей та дорослих, як повноцінні люди, допомагає звичайним дітям бути більш толерантними та вчитися поважати різні особистості. Однак слід зазначити, що діти з особливими освітніми потребами мають можливість навчатися у спеціальних навчальних закладах та в закладах масового типу. Деякі зарубіжні країни, які колись повністю скасували систему спеціальних навчальних закладів на користь інклюзивної освіти, тепер визнають це помилкою. На додаток до нових форм навчання для дітей з особливими освітніми потребами, слід розробити спеціальні школи, щоб робити вибір на основі потреб дитини. Завжди є категорії дітей з особливими освітніми потребами, які з різних причин віддають перевагу навчанню в спеціальній школі. Але кожна людина, незалежно від стану здоров'я, фізичної чи психічної вади, має право на освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти здорових людей. Цей принцип, який відображений у багатьох міжнародних документах, є основою організації інклюзивної освіти. Ця форма навчання запроваджена з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами обирати навчальний заклад та форму навчання за місцем проживання, забезпечуючи всі необхідні умови.

Аналіз ситуації в галузі організації та забезпечення реальних та комфортних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах показує, що права та свободи, які мають діти у цій категорії та можуть здійснювати, не повністю гарантовані державою, органами місцевого самоврядування, державні установи тощо. Крім того, такі діти не

завжди мають можливість хоча б обов'язкової початкової освіти. Діти з особливими освітніми потребами також отримуватимуть недостатню реабілітацію та інші спеціальні послуги. В Україні, крім відсутності нормативного регулювання проблеми, існують труднощі із впровадженням інклюзивної моделі освіти через відсутність достатньої кількості експертів, матеріально-технічного забезпечення тощо, що слід вирішувати поступово після формування нормативно-правової бази. Впровадження інклюзивної освіти є складною і багатогранною проблемою. Він містить низку невирішених питань. Перш за все, йдеться про рівень, обсяг спеціальних освітніх послуг, особливо навчання за індивідуальними програмами, планами, підручниками, діагностикою та консультуванням, надання корекційних послуг у середній школі. Нові підходи вимагають роботи з батьками, роль яких є ключовою для майбутнього успіху їхніх дітей, тому батьки, діти та вчителі потребують допомоги одночасно. Перед інститутами післядипломної педагогічної освіти стоять нові завдання щодо підготовки вчителів до впровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах. Загальні знання про запровадження інклюзивної освіти дозволяють визначити основні переваги інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Такими перевагами є: можливість кращої підготовки до реальних умов життя; більше можливостей брати участь у різних заходах; засіб забезпечення суспільного сприйняття; сприятливе середовище для підвищення самооцінки та розвитку самостійності дітей з особливими потребами. Відповідно, врахування обраних переваг має стати основою для розробки управлінських рішень щодо розвитку державної соціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в Україні. Особливу увагу слід приділити поліпшенню матеріального забезпечення сучасних шкіл, підготовці фахівців для роботи в інклюзивних класах, організації необхідних консультацій та розробці позитивних демократичних орієнтирів у суспільстві для дітей з особливими освітніми потребами. Питання створення умов для безперешкодного доступу дітей з особливими потребами до навчальних закладів має бути остаточно вирішене і не повинно обмежуватися будівництвом

пандусів. Доступ до класів усіх навчальних закладів повинен бути безперешкодним. Повинні бути опорні пристрої, огорожі, ліфти, оновлені туалети. У цьому напрямку пропонується: посилення «роботи навчальних закладів та управлінь освіти у реалізації державної політики у сфері соціального захисту дітей з особливими потребами в навчальних закладах; залучення інститутів громадянського суспільства до надання послуг, включаючи освіту для цієї категорії населення; розвиток практики психологопедагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; забезпечення необхідної підготовки вчителів для підвищення їхньої готовності до роботи в інклюзивних класах; покращення матеріального забезпечення за рахунок залучення додаткових спонсорських коштів та адміністративного ресурсу; здійснення спеціальної виховної роботи серед громадськості, батьків та дітей з метою розробки сучасних демократичних настанов для дітей з особливими освітніми потребами.»

Отже, сьогодні наша держава незворотно рухається до інклюзивної освіти. Тож виникла необхідність у консолідації зусиль всіх фахівців сучасної школи: вчителів початкових класів, педагогів предметників, класних керівників, практичних психологів та соціальних педагогів, які зобов'язані підготувати та забезпечити інтеграцію дітей з обмеженими можливостями у суспільство. Найкращим чинником соціалізації є створення інклюзивних класів. Щоб сприяти соціальному розвитку дітей з особливими потребами, учителями мають застосовуватися такі стратегії роботи:

- Пропонування дітям безпечного місця, звідки вони могли б спостерігати за діяльністю інших.
- Дотримання усталеного розпорядку дня, постійного плану дій.
- Сприяння залученню дітей до груп.
- Використання позитивного підкріплення.
- Зосередження уваги на зусилля, а не на результат.

- Для дітей з особливими потребами важливою є сформованість самовизначення і самоповаги.
- Сприяння розвитку в дітей упевненості в собі.
- Навчання дітей поважати свої права та права інших, додержуватися правил і встановленого порядку дій.
- Заохочення співпраці під час ігор і взаємодії з ровесниками.
- Навчання дітей співчувати і допомагати іншим.
- Навчання дітей відповідальності.

Для успішного залучення дітей із особливими освітніми потребами необхідне позитивне ставлення до цього процесу педагогічного колективу, ефективна взаємодія вчителів з іншими фахівцями і відповідними організаціями, а також їхня готовність співпрацювати з дітьми. Зокрема, вчителям рекомендують дотримуватися таких принципів:

- Відверто обговорюйте відмінності дітей.
- Робіть наголос саме на процесі навчання, обирайте реалістичні цілі.
- Плануйте заняття так, щоб була можливість проводити оцінювання та індивідуалізоване навчання кожного учня.
- Надавайте дітям змогу діяти самостійно.
- Заохочуйте колективні види діяльності, щоб сприяти соціальному розвитку всіх дітей.
- Навчіться розуміти різницю між дітьми й толерантно ставитися до особливих дітей, але в ніякому разі не акцентувати увагу на порушенні.
- Створіть в дитячому колективі атмосферу доброзичливості, справедливості й терпимості.
- Надавайте індивідуальну підтримку, але при цьому не відокремлюйте дітей з особливими потребами від основної групи дітей.
- Намагайтеся наблизити навчальні завдання до потреб і можливостей такої дитини.

- Співпрацюйте з іншими педагогами (логопедом, психологом, лікарями) в одній команді.

На завершення слід сказати, що не існує чітко встановленої методики залучення дітей з особливими соціальними та емоційними потребами до звичайних класів. У цій справі вчителі мають спиратися на свої знання і досвід, а також використовувати сучасні ефективні педагогічні підходи, зокрема: збирати щонайбільше відомостей про дітей, створювати можливості для практичного навчання, враховувати сильні риси і потреби кожного, спостерігати, оцінювати, планувати навчання дитини та працювати спільно з іншими членами колективу.

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

3.1 Використання зарубіжного досвіду щодо застосування індивідуального підходу

У навчальних планах і програмах провідних країн Європи та Північної Америки за кількістю годин гуманітарні предмети посідають ключове місце. У 90-х рр. XX ст. середній стандарт охоплював п'ять ключових навчальних дисциплін: мову, літературу, математику, історію та природознавство. Історія – це найчастіше був четвертий компонент у багатьох країнах. У німецьких гімназіях історія, географія, іноземні мови та предмети естетичного циклу займають близько 60% навчального часу, у Італії – 50%. Майже у всіх програмах історія входить до так званого «ядра» – обов'язкової, інваріативної частини освітньої діяльності у школах. Лунають голоси про необхідність створення єдиної для всіх європейських країн Євросоюзу програми з історії, однак експерти Ради Європи проти такої уніфікації. На їх погляд, історія континенту – це не сукупність національних історій, які концентруються зазвичай на політичних чи військових успіхах певної країни, а це має бути виділення універсальних компонентів історичного процесу, характерних для кожної країни зокрема, і всіх держав Європи загалом.

Враховуючи вікові та фізіологічні особливості учнів у школах більшості країн Європи та Північної Америки передбачене вивчення історії трьома етапами:

- 1) Пропедевтичний (попередній) – вивчається у перших класах середньої школи. Виклад історії має форму країнознавства і його мета – вивчення елементів історії, географії, фольклору Батьківщини. На даному етапі

формується міфологічний рівень історичної свідомості в учнів (знайомство з традиціями, історичними пам'ятками міста, села, регіону).

- 2) Другий етап передбачає вивчення історії у 6-9 класах середньої школи і характеризується хроністичним викладом. Формується історичний опис, який створює умови для розуміння історичного процесу та людини як суб'єкта цього процесу. Школярі вже усвідомлюють причиннонаслідкові, часові, просторові, генетичні зв'язки.
- 3) Третій етап, спрямований на вивчення історії в старших класах середньої школи. Матеріал, що вивчався на хроністичному рівні тепер подається у проблемному вигляді. Формується науковий ступінь історичної свідомості у школярів. Подається цілісне пояснення історичного розвитку на глобальному, національному, локальному рівнях, відбувається оцінка історичних подій, історія постає перед учнем не як набір фактів, а як процес неперервної соціальної творчості людини.

У викладі історичного матеріалу навчальні програми пропонують на вибір кілька методів структурування матеріалу:

- лінійна побудова – послідовне розкриття питань у логічних, проблемних, хронологічних взаємозв'язках;
- концентрична – різні рівні складності розгляду матеріалу від першого загального ознайомлення з досліджуваним об'єктом до подальшого поглибленого його вивчення на всіх рівнях – концентрах;
- блочно-модульна – подання курсу певними частинами, зв'язаними логічним змістом.

Кожен із вказаних методів має свої переваги і недоліки. Так, привабливий метод концентрів, який використовується у більшості країн Євросоюзу, забезпечує повторюваність і поступову «зануреність» у проблему для школярів різного віку. Проте, тут постає проблема хронологічної послідовності навчального матеріалу. Увага зосереджується на епохальних історичних сюжетах, однак втрачається реальний історичний зв'язок між ними. На уроках

формуються і відпрацьовуються різноманітні вміння роботи з інформаційними джерелами, проте такий підхід деформує цілісний образ історії та знижує рівень фактичних знань.

Дослідник шкільних навчальних програм з Ради Європи П.Сальберг наголошував, що сьогодні у всьому світі відбувається перенесення акцентів із запам'ятовування фактів на застосування знань та навичок, яке більше відповідає принципам інформаційного суспільства та економіці, що базується на знаннях. Такі програми спрямовані на здобуття учнями досвіду, формування творчої особистості з власними умовисновками та судженнями, критичним підходом до розгляду подій минулого. У програмах такого типу зміст навчання подається у вельми загальному вигляді. Відкидається традиційний метод побудови викладання з довгим ланцюжком подій, фактів, імен. Зате більш докладніше розписані розумові операції, що мають виконувати учні під час навчання. У більшості країн Європи, а також у США та Канаді вивчення історії в початковій та середній школі (з 7 до 14 років) обов'язкове, а з 16 років – за вибором. Систематичний курс історії продовжується з варіаціями близько 5 років (з десятилітнього віку). В середньому на вивчення історії відводиться 2 години на тиждень. У більшості країн Заходу немає єдиних державних стандартів історичної освіти, а є гнучкі нормативи для різних рівнів освіти та різних типів навчальних закладів. Лише в окремих державах (наприклад у Нідерландах) існують офіційно затверджені єдині вимоги до змісту навчання. При цьому змінюється кількість часу, що виділяється на вивчення різних історичних періодів.

За спостереженнями Р.Страдлінга, сьогодні практично половина часу в програмах відводиться вивченню XIX-XX ст. При цьому велика увага приділяється вивченню сучасної історії, що охоплює період останніх 25-30 років. Отже, вивчення історії в зарубіжній школі на сучасному етапі є важливим освітнім компонентом, для якого є характерною орієнтація на

потреби учнів, виховання у них гуманізму, громадянськості, багаторакурсного критичного мислення та мультикультурного світогляду.

Актуальним завданням шкільної історичної освіти є розвиток у школярів нестандартного, творчого мислення. Так, в основі спеціальної методики, розроблена британським педагогом Е. Боно, лежить ідея паралельного конструктивного мислення, при якому різні точки зору і підходи не зіштовхуються, а співіснують. Він символічно пов'язав різні типи мислення з кольоровими шапками:

- біла шапка – інформація. У цьому режимі мислення важливими є лише безсторонні та об'єктивні факти;
- чорна шапка – критика. Дозволяє розвинутися критичним оцінкам, побоюванням, обережному підходу;
- жовта шапка – логічний позитив. Вимагає переключити увагу на пошук позитивних рис і переваг ідеї, що розглядається;
- червона шапка – почуття та інтуїція. Можливість висловитися про свої емоційні враження, інтуїтивні здогадки, однак без докладних обґрунтувань;
- зелена шапка – креативність. Висування нових ідей, гіпотез, альтернатив, дослідження нових можливостей;
- синя шапка – керівництво процесом. Передбачена для роботи не зі змістом завдання, а для керування самим процесом роботи, для формулювання цілей і висновків навчальної діяльності.

Таким чином, учень має у певний момент «надягти» ту чи іншу шапку та подивитися на проблему із ракурсу певного типу мислення, далі слід «поміняти» шапку та застосувати інший підхід. Використання метода Боно на уроках історії має такі переваги: «шість шапок» дозволяють зробити розумову навчальну діяльність цікавою і захоплюючою; дозволяє уникнути плутанини, адже використовуються типи мислення послідовно усією групою учнів; метод визнає значимість усіх компонентів навчальної роботи (емоції, факти, критика,

нові ідеї) та включає їх у роботу у потрібний момент, уникаючи деструктивних факторів.

Модель уроку історії та суспільствознавчих дисциплін відповідно до методики Гунтера (Hunter, 1984) поділяється на сім основних етапів, кожний із яких має чітку послідовність і наступність:

1. Виявлення зацікавлення / Спонукальна мета. Перш ніж розпочати урок, учитель повертає увагу учнів, стисло розглядає попередній матеріал або перевіряє відповідні уміння та навички, зацікавлює учнів і готує їх до сприйняття нового навчального матеріалу.
2. Пояснення теми та мети уроку. Учитель повідомляє учням, чого вони повинні досягти наприкінці уроку і чому це важливо, корисно та яке відношення має до їхнього життя. Треба показати зв'язок між навчальним матеріалом і життям.
3. Подання нової навчальної інформації. Педагог подає нову інформацію або навчальний матеріал, використовуючи відповідну методику й наочні матеріали: наприклад – усний опис, пояснення, фільм, малюнок, картину, підручник.
4. Моделювання нових умінь/поведінки. Цей елемент є необхідним не для всіх уроків, але стає обов'язковим при навчанні вмінь. Учитель демонструє бажану поведінку або вміння на конкретних прикладах. Наприклад, як виділяти основну думку, аналізувати відеофільм. При цьому до мети слід просуватися поетапно, зосереджуючись на суттєвих елементах.
5. Закріплення / Перевірка розуміння. Оцінити розуміння й роботу учнів щодо засвоєння матеріалу та виявити вміння можна: ставлячи запитання класу; одержуючи відповіді від окремих учнів; вимагаючи сигналу від усіх учнів, якщо вони знають відповіді (наприклад, підніміть руку, хто вважає воду природним ресурсом); за допомогою індивідуальної усної або письмової відповіді на завдання.

6. Забезпечення керованої практичної роботи. Учитель дає можливість учням на практиці використати нову інформацію, вміння, ставлення та значення. У той час, коли учні займаються практичною роботою, учитель уважно розглядає їхні початкові спроби, виправляючи неточності, непорозуміння чи помилки, даючи додаткові вказівки за необхідності, а також схвалюючи правильні відповіді. Він/вона ходить по класній кімнаті, відповідає на індивідуальні запитання, пропонує допомогу, заохочує похвалою під час того, як учні виконують письмове завдання або практикують нове вміння.
7. Організація самостійної практики. Учні повинні мати нагоду самостійно пройти та засвоїти нову інформацію, вміння, ставлення або значення. Це може виявлятися у формі завдання в класі, дослідницької роботи в бібліотеках та домашньої роботи. Тут немає учителя, який міг би допомогти учневі, як це було під час керованої практичної роботи. Це може відбуватися після того, як закінчився груповий урок та учні повернулися на свої місця, перейшли до навчального центру, бібліотеки або додому. Таким, наприклад, може бути урок, присвячений аналізу фільму.

У США вже з 30-х рр. ХХ ст. поширеними стали дидактичні ігри у формі історичної гри-імітації подій. Вони відбуваються за такою схемою: учні вводяться у історичну ситуацію; поділяються на групи, ролі, отримують ігрове завдання; висувається припущення для розв'язання завдання (1 крок); так як виконавці постають перед нестачею інформації для вирішення проблеми, то вони звертаються до нових джерел, поповнення інформації про проблему з метою всебічного аналізу питання (2 крок).

Важливим аспектом роботи з учнем на уроці історії є удосконалення та корекція ментальної карти (відображення особистих просторових уявлень – авт.). Як відзначає європейський експерт Ф.Пінжель: «Школярі вже (на момент початку навчання) володіють цілком сформованою внутрішньою ментальною

картою, яка підказує їм, що в оточуючому світі далеко від них, а що вони сприймають як близьке й актуальне. Причому дистанція між реальною ментальною картою та реальною географічною виявляється вельми суттєвою». Американські вчителі організують дослідження ментальної карти на спеціальних заняттях з історії окремих регіонів світу. Спочатку школярі малюють на чистих аркушах ментальну карту жителів відповідного регіону, спираючись на власні знання та уявлення. Потім вони об'єднуються у робочі групи, порівнюють свої карти і обговорюють їх за таким планом:

- 1) наскільки точні ці карти;
- 2) чому ви вважаєте, що саме ваша карта точна й правильна (завдяки раніше отриманим знанням, книгам, повідомленням ЗМІ, зустрічам з людьми із цього регіону подорожам туди тощо);
- 3) які аспекти регіонального соціокультурного простору Ви показали краще за інших;
- 4) що ви вважаєте найбільш характерною рисою регіону, виявленою при співставленні і порівнянні ментальних карт.

Після обговорення картографічних проєктів школярі порівнюють свої роботи з реальною картиною регіону й оцінюють її за такими параметрами: локалізація, розміри, форма, географічний рельєф, політична карта регіону. Виконання цих завдань актуалізує раніше отримані знання, виявляє пробіли у знаннях й питання, що найбільш цікаві учням. Далі учні переходять до обговорення нових сюжетів і в якості самостійного дослідження школярам пропонуються теми доповідей, присвячених географії, демографії, історії, політичному становищу, економіці, соціальному та культурному життю регіону. Складання ментальної карти й обговорення її у робочих групах може стати початком цілого циклу проблемних уроків, де розглядаються питання глобалізації, єдності й різноманіття сучасного світу, впливу людини на оточуюче середовище, соціальних наслідків науково-технічної революції, перспектив постіндустріальної цивілізації та ін.

Важливо наголосити, що ментальна карта одночасно є ефективним засобом діагностики особистих просторових уявлень учнів, за якими стоїть уже сформована система поглядів на світ, ставлення до себе та інших, норми міжособистісних та міжкультурних відносин, визначена життєва позиція та ціннісні орієнтири. Схематично зображення світу учнями можна розділити на декілька видів просторових уявлень:

- центристські, де власна країна виконує роль центру світової системи;
- знайомий світ, з якими учні ототожнюють себе з точки зору культурних традицій, і який, відповідно, чіткіше за інших зображається на ментальних картах;
- егоцентричний світ, в якому фактично існує одна країна (континент), пов'язаний з територією свого проживання, а інший світ повністю ігнорується;
- світ як відкриті підсистеми, де на схематичних малюнках учнів простежуються ознаки асиметрії, поляризації, ієрархічності, панування одних над іншими, взаємозалежність, конфлікти, нерівномірне розміщення людських природних ресурсів;
- роз'єднаний світ, де не завжди присутня гармонія, відкритість, дружнє ставлення й просторова єдність. Усе, що невідоме для учня, сприймається та передається на карті як щось дивне, складне і віддалене, асоціюється з недовірою та свідчить про бажання ізолюватися від невідомого світу.

З поданих типів ментальних карт найкраще розвивати четвертий, адже він найбільш сприяє для формування толерантного ставлення до інших держав, націй, етносів, що, як вже зазначалося, є стрижневим завданням шкільної історичної освіти у провідних країнах.

Нідерландський педагог Е.Сторк під час викладання історії на пропедевтичному рівні на першому уроці ділить учнів на 4 групи та пропонує написати відповідь на запитання «Що таке історія?». Далі це обговорюється й одразу ж виявляється, що різні люди по-різному інтерпретують це поняття.

Учитель пояснює, що виклад історії залежить від таких факторів: «Які питання ми задаємо?», «Які джерела знаходимо?», «Як їх тлумачимо?». У історії важливо уникати протиставлення «Ми – вони». Далі дається завдання скласти вісь часу власного життя, починаючи з народження. Так формується відчуття та усвідомлення часу. Домашнє завдання: покласти до конверта три джерела, які можуть розповісти що-небудь про власне життя школяра (це може бути дитяча фотографія, білет у кіно тощо). На другому уроці вчитель розсаджує дітей групами, відбувається аналіз речей з конвертів і тим самим з'ясовуються особливості джерел та учні знайомляться з поняттям «факт», «інтерпретація», «непрямі значення», «упередження», «письмові та неписьмові джерела». Учні спочатку самі, а потім, обмінюючись, розглядають речі інших груп. Школярами усвідомлюється, наскільки може різнитися їх оцінка та характеристика речей (Хто? Де? Коли?) з реальним їх походженням. Висновок – історія може порізно бачитися у класі, а значить і в суспільстві. Третій урок присвячений проблемі походження людини. Вчитель звертає увагу на Біблійну та дарвінівську версію походження людини. Крім того, розповідається легенда про походження Землі і людей жителів Африки або американських індіанців. Учні виділяють у них спільні та відмінні риси. Мета – закласти основу для розуміння школярами оцінок і стереотипів минулого. Це дозволяє надалі спокійно, з точки зору мультикультурності та багатогранності розглядати болючі проблеми вітчизняної та всесвітньої історії.

Німецький історик-дидакт С.Барш приділяє увагу особливостям викладу історичного матеріалу в аудіальній формі, адже є відсоток учнів, які погано сприймають письмовий текст (дислексики). До того ж, згідно соціологічного опитування 2010 р. близько 18,8% 15-річних учнів мають низькі показники навичок читання, а певна частина з них легше засвоюють текст на слух. Особливо вона актуальна для розвитку історичного мислення у дітей з поганою навчальною успішністю.

Провідний шотландський методист Й.Маккеллар пропонує при вивченні історії війн відійти від традиційних схем опису бойових дій, дипломатичних переговорів і мобілізаційних заходів. Він запрошує вивчати повсякденне життя людей під час Другої світової війни. Учитель може виділити чотири тематичні блоки: життя під бомбардуваннями; життя дітей під час війни; як люди розважалися в той час, тобто чи мали вони психологічну розрядку (танці, перегляд кінофільмів); життя в умовах карткової системи. Можна вибрати тему війн Шотландії з Англією у XIV ст., при цьому обов'язково демонструється фільм «Хоробре серце», звертається увага на тогочасне озброєння, одяг, будинки, тобто вивчається розмаїтий образ суспільства.

У процесі вивченні історії-географії, французькі школярі знайомляться із Біблією як із першоджерелом, що дає змогу якнайшвидше пізнати історію єврейського народу, зрозуміти історичні витоки іудейської та християнської релігії. На думку багатьох французьких учителів, без знання Біблії учням важко орієнтуватись в історико-культурних пам'ятках минулого – живописних, архітектурних, літературних тощо.

Людська увага на інформаційному ринку – це певний аналог матеріальної потреби на ринку звичайних речей. І одне, й інше забезпечує попит для масової продукції. Але якщо матеріальні потреби можуть зростати, то людська увага фізично обмежена. Це зумовлює мозаїчне мислення і коли ця різноманітність досягає певного рівня, то майже все стає поверхневим і фрагментарним. Відтак, школяр, який захоплюється багатоманітністю інтернету орієнтується не на глибину і системність розуміння, а на ковзання по поверхні, перебирання незв'язаних сенсів. Головна проблема у тому, що дитина, поглинаючи величезну кількість інформації, не розділяє її на важливу і другорядну. Це призводить до алогічного мислення, коли учні легко вибудовують асоціативні зв'язки, але важко розуміють причинно-наслідкові. Наприклад, вони не можуть з першого разу запам'ятати, що Мольєр – драматург, а не живописець (маляр, мольберт), що динаміка – рух, а не вибух (динаміт), що історичне джерело –

документ, а не рухомий потік води. Для еклектичної свідомості також характерний комплекс «буріданового осла» – хвороблива нездатність вибрати інформацію, завершити її обробку. Показовою є практика написання рефератів і творчих робіт на основі різних джерел. Тексти учнів є не логічним, а механічно зв'язаним потоком думки, без логічного завершення. В якості одного з компонентів індивідуальної інформаційної безпеки пропонується візуалізована метафора, що вимагає мінімуму уваги, але несе багато інформації. Вона навантажує сенсову, а не механічну пам'ять, а тому вельми ефективна. Завдання таких метафор – не репрезентувати, а пояснювати фактичний матеріал. Це відповідає запитам сучасної свідомості, яке є алгоритмічним й визнає продумані візуальні схеми, що забезпечують легкість і надійність запам'ятовування.

Американський педагог і мислитель Дьюї активно використовував речові джерела у навчальному процесі. Так, учні самі займалися ткацтвом та вишивкою для розуміння відправної точки технічного прогресу у цих заняттях. Він вважав, що у викладанні історії слід переходити від форми розповіді та біографій, до самостійної постановки питання, що можливо лише з набуттям учнем практичного досвіду. У США, Німеччині, Данії функціонують музеї як школи соціального життя. Група дітей разом із педагогом стають общиною раннього залізного віку. Вони освоюють соціальний досвід предків, власноруч виконують усі трудові операції. У англійському Гладстонбері, де є руїни одного з найдавніших монастирів, учнів зустрічає монах у рясі та розповідає як функціонувало господарство монастирської кухні, будівля якої збереглася до наших днів. У Великобританії більшість музеїв мають служби здачі в користування школам експонатів з поясненнями і коментарями до них.

Школа французького педагога Селестіна Френе. Френе запропонував при вивченні історії систему організації співробітництва груп школярів з одним або кількома дорослими, зайнятих спільним пошуком, дослідженням, творчістю. Він зазначав, що школа має розвивати не лише абстрактне мислення але й

практичне розуміння (здоровий глузд), здатність до теоретичних побудов (дар учених). Звідси – пріоритет досвіду, умінь, навичок учнів і вторинність знань. Заняття з історії відбуваються у лабораторії з робочими картками, словником, довідником та іншим інформаційним матеріалом. Учням на вибір пропонується 3-4 теми, з яких вони визначають ту, яку хочуть опрацювати у групі або індивідуально.

С. Френе – переконаний противник використання системного підручника. Він стверджував, що підручники виключають можливість індивідуального навчання, придушують органічний інтерес дитини, нав'язують їй непосильну логіку дорослого, прищеплюють сліпу віру у друковане слово. Замість підручників Френе пропонував систему карток: картки-інформації; картки-методички з інструкціями щодо вивчення теми, на що слід звернути увагу, рекомендована література тощо. Ключовий момент у навчанні – створення вільного тексту з теми, обраної учнем. Для його підготовки учень працює у лабораторії з необхідними картками. Далі текст обговорюється у групах, а кращі роботи відіграють роль навчального посібника. В школах Френе немає контрольних робіт та іспитів, але учні глибоко засвоюють матеріал завдяки таким факторам: працюють самостійно; оформляють результати у вигляді тексту і самі друкують його; обговорюють його не лише в групі, а й пишуть листа друзям з іншого міста (це обов'язкова форма роботи), де ще раз обговорюють проблему. Учитель у школі Френе наочними засобами створює атмосферу теми (наприклад, при вивченні історії Стародавньої Греції надягає білу тогу). При такій системі навчання відсутня формальна система оцінювання, бо це, на думку Френе, суб'єктивне судження дорослого про роботу дитини. На зміну їм педагог запропонував графіки індивідуальних результатів на тиждень та самоконтроль. При цьому головне для вчителя не оцінка, а процес прищеплення смаку до навчання, формування потреби у навчальній діяльності як стимул активізації роботи учнів.

Отже, можна сказати що досвід зарубіжних практикуючих педагогів-істориків відзначається не тільки широкою палітрою різноманітних форм, а також методами проведення й подачею корисних прикладів для вітчизняних колег.

3.2 Подолання вчителем труднощів і проблем під час застосування індивідуального підходу на уроках історії в середній школі.

Учитель історії – центральна постать у системі шкільної історичної освіти. Від його компетентності як історика і педагога, від його, повторимось, уміння зацікавити та доступно подати історичні факти залежить не просто рівень знань учнів, але й формування з них майбутніх громадян (адже викладання історії в школі має величезний виховний компонент). Проблема поглиблюється ще й тим, що сьогодні в українському суспільстві відбувається певна переоцінка ролі вчителя. З одного боку, недостатній розмір зарплати, матеріальнотехнічного забезпечення шкіл не стимулює підвищення його професійного рівня, а соціальний статус в суспільстві знижується одночасно зі зростанням інформаційних технологій в житті учнів. Часто це призводить до скептицизму щодо ролі вчителя, або навіть нігілістських тверджень про, мовляв, його «непотрібність» з огляду на «широкі можливості самоосвіти, які надає дітям Інтернет». Це нерідко зумовлює посилення у педпрацівників відчуття відчуження від результатів власної праці (а відчуження – надзвичайно важлива проблема в життєдіяльності як учителів шкіл, так і викладачів вишів).

Однак, з іншого боку, фахівці розуміють, що сьогодні, коли учні мають поглиблений доступ до найрізноманітніших джерел інформації, роль учителя як провідника у бурхливому інформаційному морі лише зростає. В умовах втрати сучасною школою монополії на освіту (а вчителем, відповідно, на монопольний статус носія знань), шкільний учитель, щоб залишитися ключовою фігурою в навчально-виховному процесі, повинен відповідати низці вимог.

Вимоги до сучасного шкільного вчителя історії:

- 1) наявність таких якостей, як:
 - чітка громадянська позиція;

- система цінностей, до яких входять визнання багатоманітності світу та толерантності до його проявів (окрім жорстокості та насильства);
- демократичний стиль роботи, тактовність і справедливість;
- висока комунікативна культура, здатність залучати учнів до планування та регулювання освітнього процесу;
- науковий світогляд (вчитель не може бути носієм архаїчних ідей та забобонів);
- загальна ерудиція, начитаність;
- витримка, самовладання;
- акуратність і зовнішня охайність

2) Володіння міждисциплінарними зв'язками з іншими предметами (суспільствознавством, основами філософії, правом, географією, літературою, культурологією та ін.).

3) Вільне володіння сучасними інформаційними та комунікативними технологіями та їхнє вміле використання на уроках історії.

Надзвичайно важливий вплив на виховання учня справляє й особа самого вчителя. Особистісна орієнтація виховання передбачає цілісність особи вихователя, неприпустимість її відчуження від його праці, затвердження його унікальності під час вирішення педагогічних завдань. Педагогічний процес – це ще й самореалізація вчителя з певною самостійністю, що прагне досягти своїх цілей, змісту, використати відомі засоби навчання. Учитель – це значно більше, ніж просто учений. Великий учений може і не бути вчителем. Вчитель – це також актор. Він веде свою роль, і від його таланту (або бездарності) залежить увага (або байдужість) публіки. Бо клас – теж глядачі. Але вчитель – більш ніж актор. Навіть народний артист ніколи не несе відповідальності за свого глядача. А вчитель – несе. Учитель – це ще і режисер-постановник. Хай він поки не сам обирає п'єсу та її учасників, але він розподіляє ролі і сам стежить за грою своїх підопічних. Учительство – це, перш за все, покликання і талант. Особистісний

підхід виявляється в тому, як вчитель звертається до дітей. Учитель, що любить дітей, вже в першому класі не звертатиметься до них за прізвищем, а тільки за іменами. Учитель, що любить дітей, не побоїться визнати свою помилку, вибачитися перед учнями, якщо буде в чомусь неправий. Він ніколи не дозволить собі погрожувати своїм вихованцям. Школа – будинок радості – не може бути місцем переляканих дітей. Нічого немає страшніше в школі, ніж учитель, що приходить в клас з холодним серцем. Дитина живе на уроці власним духовним життям, і це життя не приймає насильства, примусу, які породжують рабську психологію. Нормальна дитина, якщо вона не хвора, жваво реагує на все, що відбувається на уроці. На репліки, на жарти, на цікаву інформацію. Абсолютна тиша на уроці – далеко не ідеальна умова навчання. Це добре знають фізіологи і психологи. Погано знають це лише консервативні вчителі. Особистісний підхід вимагає від вчителя створення в класі атмосфери гарного настрою. Будь-який лікар скаже, що гарний настрій, усмішка, сміх – кращі ліки. Ненормально, коли під час відповіді учень відчуває страх, тривожність, пригніченість. Без доброго ставлення вчителя до учня, без підбадьорення не народиться на уроці спілкування, а без спілкування немає виховання.

Особистісний підхід неможливий без педагогічного такту, коли відчуття міри в поведінці та діях учителя включають високу гуманність, повагу до учня, справедливість, витримку і самовладання у стосунках з дітьми, батьками, колегами. Також неможливий особистісний підхід без почуття толерантності. В основі толерантності (терпіння) лежить здатність учителя адекватно оцінювати реальну ситуацію, з одного боку, і можливість передбачати вихід з ситуації – з іншого. Формування у себе толерантності – одне з найважливіших завдань професійного виховання вчителя в умовах особистісно-орієнтованого навчання. Насправді учнів, які не хочуть вчитися і не прагнуть знань, не дуже багато. І, якщо не враховувати здібності учня, його таланти, нехтувати захопленнями дітей, навчання перетворюється на працю без радості. Тоді з'являються низькі оцінки навіть з улюбленого предмета.

Особистісно-орієнтований підхід вимагає від вчителя обрання прийомів і методів педагогічної підтримки як пріоритетних способів діяльності на уроці, стимулювання учнів до виконання завдань колективно та індивідуально, визначення форми їх виконання. Треба розвивати в дітях творчу активність, допитливість (не плутати з цікавістю), ініціативність, самостійність. Необхідно спонукати прагнути до знань, вірити у власні здібності і пам'ять, волю і розум. Ефективною також є похвала. Її необхідно використовувати як засіб заохочення. Похвала надихає учнів, вселяє в них нові сили. І все ж таки помилки і промахи побачити легше, ніж відзначити успіх, що ледве намітився. Але це вже залежить від майстерності учителя. Створення на уроках ситуації успіху є одним із пріоритетних завдань особистісного навчання. Завдання вчителя – вивільнити творчу енергію школяра, укріпити його віру у власні сили, спрямувати їх у потрібному напрямі – й успішних учнів стане більше. Застосовуючи особистісно-орієнтований підхід, більшість учителів використовують педагогічні прийоми для актуалізації і збагачення досвіду дитини, проектують характер навчальної взаємодії, враховуючи особистісні особливості кожного учня, використовують різноманітні форми спілкування, особливо діалогу і полілогу. Учні повинні навчитися мислити, міркувати, аналізувати, бачити проблему і знаходити способи для її вирішення. Не можна використовувати заучування, схематизацію матеріалу. Готуючи та проводячи навчальні заняття, педагоги повинні дотримуватися принципів самоактуалізації, індивідуальності, суб'єктивності, вибору, творчості, успіху, довіри і підтримки. Тільки за реалізації цієї умови можна виховати активно мислячу особистість, а не слухняного виконавця.

Особливу роль в особистісно-орієнтованому підході у навчанні відіграє знання вчителем психології. Він не зможе побудувати свою роботу за принципами особистісно-орієнтованого підходу, не знаючи психологічних особливостей учнів. Адже діти дуже різні. Один дуже активно працює на уроці, інший знає відповідь, але в нього не вистачає сміливості – боїться відповідати,

у одного проблеми з дисципліною, у іншого – із слуховою пам'яттю і т. ін. Тобто вчитель повинен будувати свою роботу, вивчаючи своїх учнів, враховуючи їхні особливості. Адже формування особистості – це своєрідний закон розуміння людиною власного буття, поведінки і стосунків зі світом, а рівень її розвитку визначається здатністю підтримати і захистити суверенний простір своєї індивідуальності. Внутрішній світ особи є своєрідним віддзеркаленням того життєвого простору, в якому відбувається її становлення. Це стосується навіть простору у фізичному сенсі слова. Постановка цілей особистісного розвитку учнів має власну специфіку в тому сенсі, що в традиційній педагогіці даний аспект був представлений не як мета, а як засіб досягнення якихось інших цілей – засвоєння, дисциплінування, залучення. Особа відігравала лише роль механізму. В освіті важливим був результат, дія, яку ця особа повинна мала виконати.

Сьогодні учневі потрібна педагогічна підтримка, яка виражає власне суть гуманістичної позиції педагога щодо дітей. Її суть висловив Амонашвілі в трьох принципах педагогічної діяльності: «любити дітей, олюднити середовище, в якому вони живуть, проживати в дитині своє дитинство». Предметом педагогічної підтримки стає процес визначення разом із дитиною її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважають їй зберігати людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя. Стосунки вчителя з дітьми повинні будуватися на основі особистісного, а не формально-ділового підходу. Учитель, реалізуючи в педагогічній діяльності адаптаційну (для рефлексії) і діяльнісно-творчу функції освіти, абсолютно по-іншому організовує процес навчання і виховання дітей порівняно з традиційною системою. Перша функція полягає в тому, щоб «учити дітей вчитися», розвивати в їх особі механізми самосвідомості, саморегуляції і в широкому сенсі слова означає здатність подолати власну обмеженість не тільки у навчальному процесі, але й у будь-якій людській діяльності. Друга функція

передбачає розвиток у дитини «уміння думати і діяти творчо», формування в особі дитини творчих здібностей через творчо-продуктивну діяльність з урахуванням мотиваційно-аксиологічних сторін особистості.

У новому освітньому просторі картина світу у свідомості дитини будується в процесі спільної діяльності дитини з дорослими та однолітками. Тут дитина має право на пошук, помилку і маленькі творчі відкриття. У цьому процесі пошуку істини відбувається перехід від відчуженого знання, через особисті відкриття до особистого знання. Мета кожного конкретного вчителя в сукупному особистісно-розвиваючому просторі школи органічно узгоджується з цілями інших педагогів, з цілісною особово-розвиваючою життєвою ситуацією вихованця. Учитель просто зобов'язаний забезпечити на уроці надходження свіжих відомостей з найрізноманітніших джерел; дати пораду, що прочитати, подивитися, почути, надати бажаним можливість доповнити вчительське оповідання і заохотити їх за це вищою оцінкою. Педагог не стільки вчить і виховує, скільки стимулює учня до психологічного і соціальноетичного розвитку, створює умови для його самовдосконалення. Разом із тим, неабияке значення має характер інформації, що повідомляється учням, яка впливає як на інтелектуальну, так і на емоційну сферу їх сприйняття. Учитель ніколи не досягне успіху, якщо не зуміє встановити контакт з дітьми, заснований на довірі, взаєморозумінні й любові. Попри те, що в нашій школі вже багато років триває реформування, сучасна школа гостро потребує гуманізації стосунків дітей і дорослих, демократизації життєдіяльності шкільного товариства. Тому очевидна необхідність використання особистісно-орієнтованого підходу, за допомогою якого можна підтримувати процеси самопізнання і самотворення особистості дитини, розвитку її неповторної індивідуальності.

Як же бути вчителю (особливо вчителю-початківцю), щоб, як вже зазначалося, не зазнати фіаско в педагогічній діяльності, і тим самим не поставити під удар освітньо-виховний процес своїх учнів? Якраз методика викладання – це те, що допомагає вчителю не зазнати на початках невдачі, а

навпаки – розвинути надалі свої природні педагогічні здібності. Саме тому методика як галузь знань та навчальна дисципліна тісно пов'язана із низкою інших дисциплін, в яких вона запозичає матеріал, методи та підходи.

Учитель суттєво обмежений рамками програми в питанні що викладати, однак значно вільніший у питанні як викладати (тобто, у виборі передбачених сучасною методикою методів та прийомів викладання конкретного історичного матеріалу). Пов'язано це з тим, наголосимо, що завдання викладання історії полягає не лише у наданні історичної освіти, але й вихованні майбутнього громадянина та розвитку людини як особистості. Тому для того, щоб викладання історії в школі враховувало ці три комплексні та взаємопов'язані завдання (надати освіту, виховати громадянина та розвинути особистість), існують навчальні програми з історії, різні методичні вказівки та 10 рекомендації, які розробляються відповідними інституціями (формально – для полегшення роботи вчителя, а нерідко, на жаль, для її ускладнення).

Отож, навчання історії в школі – складний процес, який охоплює такі взаємопов'язані компоненти:

1. Мета навчання – попередньо визначені результати освіти, виховання та розвитку школяра.
2. Зміст навчання – система знань, умінь і навичок, а також досвід емоційно-чуттєвого ставлення до історичних і соціальних явищ.
3. Вікові особливості та пізнавальні можливості учнів – їхні індивідуальні та вікові соціально-психологічні спроможності сприйняття та засвоєння історичного матеріалу.
4. Організація навчання історії – форми, методи, методичні прийоми та засоби роботи вчителя та учня.
5. Результати навчання – рівень (вже не накреслений, а дійсний) освіти, виховання та розвитку учнів у підсумку навчально-виховного процесу.

Всі перераховані компоненти мають історичний характер (тобто не є встановленими раз і назавжди, а змінюються у процесі розвитку суспільства). Мета навчання історії відображає зрушення, які відбуваються в соціумі. Зміна мети, відповідно, зумовлює і зміни змісту навчання, на що впливають розвиток історії як науки, а також педагогіки та психології. Разом усе це веде й до змін у методах, засобах, прийомах навчання. Методика викладання історії також розвивається, враховує зміни компонентів навчального процесу, а також вимог суспільства, відповідно до соціально-економічних, культурних (та, на жаль, нерідко й політичних) потреб держави. Усі перераховані вище компоненти (мета, зміст, організація, можливості, результати), які у сукупності становлять систему навчання історії, власне і є предметом методики викладання історії як дисципліни. За визначенням педагогів О. Пометун та Г. Фреймана, це можна сформулювати так: предмет методики викладання історії – це певна система навчання історії, яка містить взаємопов'язані компоненти та закономірні зовнішні та внутрішні зв'язки цієї системи, котрі зумовлюють її функціонування. Об'єктом же методики викладання історії є весь процес навчання як педагогічна взаємодія між вчителем та учнем, спрямований на формування та розвиток особистості школяра засобами історії.

В чому ж полягає секрет успішного вчителя? А полягає він у гармонійному поєднанні низки компонентів фахової майстерності, які разом являють собою цілий комплекс фахових знань, умінь і навичок. У сучасній педагогіці це дедалі частіше визначається поняттям «компетенції». Як зазначає О. Пометун, під терміном «компетенція» розуміється, насамперед, те коло повноважень організації, установи або особи, у якому реалізується діяльність останніх. У межах своєї компетенції кожна особа може бути компетентною або не компетентною з певних питань, тобто мати компетентність у певній сфері діяльності. Зрозуміло, що вчитель історії повинен володіти особливим набором компетенцій, необхідних для успішної реалізації його професійної діяльності.

[34,С. 3-12]

Отже, з яких компонентів складається фахова майстерність учителя історії в школі? Із останніх увагу привертають такі:

- володіння конкретним історичним знанням;
- розуміння теорії навчально-виховного процесу;
- вміння запроваджувати конкретне історичне знання та теорії навчально-виховного процесу в життя, реалізовувати в межах конкретного уроку історії;
- набутий практичний досвід;
- природні педагогічні здібності;
- творчість.

Розглянемо ці компоненти докладніше.

Володіння конкретно-історичним знанням означає, що вчитель глибоко знає і розуміє матеріал тих тем, які він викладає учням на уроках, готовий дати відповідь на будь-яке запитання учнів, володіє загальною та історичною ерудицією. Жалюгідне враження справляють учителі (часто це практиканти чи початківці), які знають тему уроку на рівні, меншому, ніж написано в підручнику. Жодної поваги не матиме в учнів учитель, який веде урок, не відводячи очей від підручника чи конспекту, чи не може відповісти на запитання учнів, або якого останні постійно ловлять на неточностях чи явних помилках. Тому вчитель має постійно працювати над удосконаленням рівня своїх конкретно-історичних знань, щоб знати більше, ніж подає підручник. І в жодному разі він не повинен приховувати своє незнання матеріалу за брехнею. Це прямий шлях до педагогічного фіаско.

Розуміння теорії навчально-виховного процесу передбачає володіння теоретичним знанням із методики викладання так само як, і з нерозривно пов'язаними з нею психологопедагогічними дисциплінами (педагогікою, дидактикою, психологією та ін.). Саме ці знання дають можливість учителю-початківцю не ніяковіти перед учнями на початках своєї кар'єри, а, спираючись

на них, розпочати шлях професійного зростання та вдосконалення власної фахової майстерності.

Методика, як вже зазначалося, озброює вчителя історії змістом та засобами навчання, необхідними прийомами для ефективною історичною освітою, виховання та розвитку учнів. Зокрема, розробляючи систему навчання історії, вона допомагає вчителю дати для себе відповідь на такі важливі запитання:

- яку мету потрібно і можна ставити перед уроком та предметом історії в цілому?
- чого саме навчати? (структура курсу та відбір матеріалу);
- якою має бути робота учнів на уроці?
- який тип уроку сприяє досягненню оптимальних результатів?
- як викладати? (які методи та прийоми застосовувати?);
- як враховувати результат навчання та як його вдосконалювати?
- які встановлювати міждисциплінарні зв'язки та ін.

У цьому контексті методика тісно пов'язана із педагогікою, предметом якої є дослідження сутності розвитку людини і визначення відповідно до цього загальної теорії навчання і виховання як спеціально організованого процесу. Якщо академічна історія впливає на зміст шкільного курсу історії, то педагогіка визначає обсяг та рівень абстракції історичних знань у шкільній історії. Зокрема, тут дуже важливу роль відіграє така частина педагогіки, як дидактика (теорія навчання, від давньогрец. «*didaktikos*» – «повчальний»). Остання (чию назву запровадив, за одними даними, чеський педагог Ян Амос Коменський, а, за іншими, – німецький педагог Вольфганг Ратке) саме й відповідає на визначальні для методики запитання «Для чого вчити?» (тобто зміст освіти), «Як навчати?» (принципи і методи навчання) та «Як учитись?» (методи і прийоми самоосвіти).

Психологія встановлює об'єктивні закони розвитку, функціонування різних проявів свідомості (наприклад запам'ятовування та забування

навчального матеріалу). Якщо навчання відповідає цим об'єктивним законам, то досягається як міцність запам'ятовування, так і успішний розвиток функції пам'яті загалом. І навпаки: історія засвоюватиметься учнями важко, якщо у процесі навчання не будуть дотримані зв'язки між особливостями вікових та пізнавальних можливостей учнів та логікою розкриття історичного процесу. Особливо важливо для успішного педагога володіти знаннями з вікової психології, адже вона дає змогу побудувати структуру уроку, вибрати необхідні методи та прийоми відповідно до пізнавальних можливостей конкретного класу. Наприклад, молодших школярів більше цікавлять конкретні історичні деталі (одяг, звичаї, зброя тощо). Вони потребують не стільки історичної точності, скільки яскравих вражень від пізнання історії. Старшокласники вже не стільки нагромаджують історичні факти, скільки намагаються їх осмислити; зростає значення і кількість знань, отриманих самостійно, частішають уроки-лекції.

Вагоме місце посідає така філософська дисципліна, як теорія пізнання (гносеологія). Остання розглядає формування знань людини не як разовий та одномоментний акт, а як тривалий (фактично безкінечний) процес, який має свої етапи: зміцнення, поглиблення та ін. Отже, опанування історії учнями має базуватися на врахуванні загальних етапів пізнавального процесу.

Тут відомі випадки, коли багаторічне ігнорування вимог методики, гносеології та вікової психології в інституційних масштабах справляло руйнівний вплив на систему шкільної історичної освіти. Доцільно назвати два найхарактерніші приклади. Перший із них – розвиток шкільної історичної освіти упродовж 1920-х – першої половини 1930-х рр., коли під впливом освітніх експериментів більшовиків відбулося виключення історії з переліку шкільних дисциплін із включенням історичного матеріалу в контекст суспільствознавчого циклу, а також відмова від урочної системи з переходом до лабораторно-бригадного та інших методів. У підсумку ж проведене в середині 30-х рр. обстеження історичних знань в учнів продемонструвало погане

володіння історичними фактами та хронологією, знеособлення історичного процесу, невміння використовувати історичні карти, нерозуміння причиннонаслідкових зв'язків історичних подій та слабе розуміння учнями історичної перспективи, внаслідок чого вони історичні події тлумачили, як сучасні. Другим характерним прикладом є Франція 70 – 80-х рр. ХХ ст., де мала місце у чомусь подібна (хоча й зовсім інша за причинами та змістом) ситуація. Там, в умовах тріумфу в академічній історії наукової школи «Аннали», відбувся невдалий експеримент із запровадження «анналівських» методологічних підходів (зокрема, виведення на перший план «історії без людини» та ігнорування «подієвої історії») у шкільну історичну освіту. Однак наслідки виявилися згубними: викладаючи історію економічних і соціальних структур, колективної ментальності, педагоги зіштовхнулись із тим, що запропоновані учням знання попросту не закріплювалися у їхній пам'яті (школярі не могли зв'язати їх із певним місцем у часі і просторі). Забуття подієвої історії фактично обернулося історичним невіглаством школярів. Без уміння запроваджувати конкретне історичне знання та теорії навчально-виховного процесу в життя реалізовувати в межах конкретного уроку історії уся ця набута під час отримання спеціальності інформація залишиться мертвим вантажем у голові колишнього студента. Однак рідко в кого таке вміння відчувається зразу, найчастіше воно проявляється з роками, під час практичної діяльності.

Набутий практичний педагогічний досвід. Як зазначалося, жодна теорія у чистому вигляді ніколи не замінить практичний досвід. Коли автори цього видання були студентами-практикантами, то, зізнаємося, різні класифікації принципів і методів, яких нас навчали на лекціях із педагогіки та методики, не сильно допомогли у проведенні перших у житті уроків. Тому-то (окрім названого вище прислів'я «Теорія без практики – мертва, практика без теорії – сліпа»), є ще один відповідний афоризм: «Практика без теорії цінніша, ніж теорія без практики» (Марк Фабій Квінтіліан). Величезна роль належить набуттю практичного педагогічного досвіду як на практичних заняттях, так і

під час педпрактики (часто після останньої студент і приймає остаточне рішення, чи пов'язувати життя із вчителюванням). Однак найцінніший досвід формується лише у процесі багаторічної практичної фахової діяльності під час роботи в школі, адже дає можливість відшліфувати вміння і навички вчителя.

Природні педагогічні здібності. На думку обивателя, робота вчителя нібито не потребує особливих якостей. Однак це вкрай помилкова думка (навіть якщо не брати до уваги величезний перелік вимог до педагога-практика). Вчитель повинен мати відповідну витримку для роботи з дітьми, а отже, людям зі слабкою нервовою системою працювати в школі не рекомендується. Людина, яка обирає для себе професію вчителя, не повинна боятися виступати перед людьми і, звісно, має відчувати симпатію до дітей (а бажано, взагалі їх любити). До того ж, професія педагога має подібність до актора, а отже, вчитель повинен володіти певним артистизмом, уміти грати інтонаціями (бо монотонна розповідь приспить учнів у кращому разі, або відразу відіб'є інтерес до історії – у гіршому). Інколи (досить зрідка) трапляються природні, «інтуїтивні» педагоги (про них ще кажуть, учитель від Бога), які, навіть не володіючи теорією, інтуїтивно обирають саме ті методи, прийоми та підходи, які допомагають їм домогтися оптимальних результатів.

Творчість. Робота вчителя не терпить рутинності (навіть більше, рутинна убиває майстерність учителя, стаючи одним із чинників посилення у педпрацівників почуття відчуження від результатів своєї праці). Як актор не має права монотонно відтарабанити свою роль (бо в нього, мовляв, нежить, чи голова болить, чи просто немає натхнення), так і педагог не має жодного права бути нетворчим. Він повинен постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність, застосовувати нові прийоми і методи, вдало комбінувати типи уроків тощо.

Отже, як бачимо, знання з методики викладання з формального погляду – лише один компонент фахової майстерності успішного педагога. Однак, якщо замислитися глибше, то можна дійти обґрунтованого висновку, що без цього

компонента можуть розсіпатися всі інші. Можна мати високий рівень конкретно-історичних знань, природну схильність до педагогіки, потяг до педагогічної творчості й артистизм, однак через відсутність знань із методики викладання попросту не знати, куди і як оптимально застосовувати усі ці компоненти. Напевно, хіба що педагоги від Бога не потребують теоретичних знань із методики так, як усі інші вчителі-початківці. Однак і педагог від Бога, без відповідних методичних знань може бути приречений щоразу винаходити велосипед, вигадуючи в процесі вчителювання те, що давним давно вже відкрито і розроблено до нього.

ВИСНОВКИ

У процесі роботи над нашим дослідженням ми дійшли наступних висновків, що особливу увагу в теорії та практиці виховання сьогодні приділяють проблемі індивідуального розвитку учнів. Відомо, що «індивідуальний підхід» як принцип навчання й виховання учнів завжди був присутній у педагогіці, проте його сутність завжди залишається відкритим питанням для подальших наукових досліджень. Принцип індивідуального підходу підкреслює необхідність систематичного вивчення не тільки соціально-типового, але й індивідуально-неповторного в особистості кожної дитини, він є активним, формувальним, розвивальним принципом, який передбачає творчий розвиток індивідуальності учня. Здійснення індивідуалізації навчання на практиці для сучасного педагога є нелегким завданням, зважаючи на завантаженість вчителя, велику кількість учнів в класах (особливо у великих містах), а останнім часом і через запровадження освітніх нововведень, пов'язаних з переходом на дистанційну форму навчання. Тому ця проблема наразі набуває актуальності, особливо в умовах впровадження в систему освіти України європейських стандартів, що базуються на індивідуалізованих стратегіях розвитку. Коли ми говоримо про індивідуальний підхід, то маємо на увазі не пристосування цілей й основного змісту виховання до окремої дитини, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей для того, щоб забезпечити повноцінний розвиток особистості.

Індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарованостей дитини. Результативний освітній процес передбачає застосування індивідуального набору методів виховання та навчання. У зв'язку з мінливістю сучасного світу, розвитком науки та технологій виробництва суспільство потребує освоєння все нових і нових знань. Для їх успішного опанування треба забезпечити відповідність певних знань типу учнів, що неможливо без особистісного підходу до процесу навчання, тобто урахування інтересів, нахилів, здібностей,

темпераменту, характеру, а також своєрідності сприймання, мислення, пам'яті, уяви кожної дитини. Тому лише через індивідуальні особливості можливий дієвий вплив на особистість, що в результаті стане запорукою якісної освіти. На прикладі врахування темпераменту учнів можна побачити великі резерви у поліпшенні навчання учнів. Індивідуальний підхід до учнів слід розглядати як цілеспрямовану діяльність вчителя з навчання й виховання кожної особистості в умовах спільної роботи з класом. Засобом вираження індивідуального підходу у навчальному процесі є диференціація та індивідуалізація навчальної діяльності учнів. Диференціація передбачає врахування подібних, типових особливостей груп учнів. Індивідуалізація спрямована на врахування специфічних індивідуальних особливостей учнів всередині кожної з виділених за певними категоріями груп. Це означає, що, в принципі, кожен учень повинен навчатися індивідуально.

Реалізація індивідуального підходу до учнів у навчальному процесі вимагає від вчителя знання вікових та індивідуальних психофізіологічних, психологічних, особистісних відмінностей школярів. При цьому треба постійно мати на увазі, що вчитель повинен не тільки пристосовувати навчання до індивідуальних особливостей учнів, а й розвивати їх, що сприяє підвищенню ефективності і результативності навчання. У реалізації індивідуального підходу до навчання школярів є велика проблема величезної кількості цих індивідуальних відмінностей, які треба одночасно враховувати у навчальному процесі. Питання полягає в тому, щоб виділити більш інтегральні показники відмінностей у навчанні та звести їх до невеликої кількості. Дослідники виділяють такі найважливіші індивідуальні особливості учнів, що виявляються у навчанні:

1. Навченість, що виявляється у наявності певного обсягу систематизованих знань і вмінь їх використовувати, у системі вироблених навичок;

2. Здатність до навчання (особливості уваги, сприймання, пам'яті, оволодіння необхідними логічними операціями, навчальними прийомами, гнучкість мислення тощо);
3. Ставлення учнів до навчання, в основі якого лежать мотиви учіння;
4. Рівень самооцінки і домагань учнів у сфері навчання.

Як показує теоретичний аналіз та інші експериментальні дослідження, можна ввести один інтегральний критерій індивідуалізації – сформованість учня як суб'єкта навчальної діяльності. Диференціацію навчання школярів проводять в умовах фронтальної роботи. Так, застосування багатоваріантних завдань допомагає слабшим учням піднятися на високий рівень, а сильним поглибити свої знання та розвинути здібності. За такої організації занять орієнтування на «середнього» учня не допустимо. Середній учень може і повинен навчатися добре. Варто тільки знайти причину того, що йому заважає у навчанні: прогалини у знаннях, недостатній рівень пізнавальної самостійності, відсутність інтересу, невпевненість, слабка працездатність чи інші причини. Подолати ці труднощі можна в умовах диференціації навчання. Індивідуальний підхід передбачає побудову всієї системи виховання з урахуванням фізичних і духовних своєрідностей особистості кожної дитини, що зумовлюється деякими природженими відмінностями (тип вищої нервової діяльності тощо) або тими, що виникають внаслідок специфічних умов життя дитини та особливостей її виховання. Врахування індивідуальних відмінностей дитини є однією з важливих умов успіху у вихованні.

В історії освіти розуміння ролі індивідуалізації навчання змінювалось залежно від соціальної ситуації. Тривалий час індивідуальним підходом до навчання нехтували через домінування принципу виховання особистості через колектив. Зараз колективізм все ще відіграє помітну роль у освітній системі, й індивідуалізація навчання поки що не реалізовується в повній мірі й має епізодичний характер. Окрім того, як вже зазначалось, у педагогів часто не

вистачає часу для вивчення особистості кожного з метою ефективного застосування методів навчання та виховання.

Хоча сучасна українська педагогіка останніх десятиліть стоїть на позиціях важливості індивідуалізації навчання, на практиці в навчальних закладах не завжди орієнтовані на пристосування до кожного окремого учня чи студента, оскільки на перший план виходить забезпечення всіх однаковим стандартом освіченості та вихованості. Оригінальності мислення, підходу до вирішення задач не приділяється достатньо уваги, натомість оцінюється виконання загальних для всіх правил, вимагається дотримання встановленого для всіх порядку. Зважаючи на це, проблема особистісного підходу до навчання на теперішній час не втрачає актуальності. Результати навчання будуть значно кращими, якщо виявити та врахувати здібності вихованців та опиратись на них. Знання темпераменту та характеру особистості дасть змогу встановити добрі стосунки з кожним, що теж сприятиме успішності. Знаючи мотивацію, враховуючи емоційний та психічний стан кожного, можна краще зрозуміти учня та ефективно вирішувати проблеми, які виникають в процесі навчання. Раціональний підбір методів та засобів впливу, заснований на індивідуальних особливостях, збільшить пізнавальний інтерес учнів чи студентів, їх активність, самостійність у пошуку рішень поставлених задач та забезпечить результативність навчання.

Важливим психологічним фактором у здійсненні індивідуального підходу до учнів є їх самооцінка. Відомо, що вже під кінець старшого дошкільного віку у дитини складається більш чи менш виразна і стійка оцінка своїх можливостей, якостей. Таким чином, вже з першого класу вчителю доводиться враховувати індивідуальні відмінності самооцінки кожного учня. Якщо у дитини склалася неадекватна, над міру висока самооцінка, то у неї, як правило, виявлятимуться такі риси, як зазнайство, неповага до товаришів, прагнення виділитися з-поміж них, бути в усьому першою тощо. Зловживання з безпідставним осудом у сімейному і шкільному вихованні, надмірна строгість у

ставленні до дитини й оцінці її дій можуть спричинити іншу крайність, коли у дитини поступово виникає неадекватна, занижена самооцінка, яка теж негативно позначається на всій поведінці учня, зумовлюючи такі особливості, як боязкість, замкненість у собі, невпевненість у власних силах, безініціативність та інші. Одним з важливих аспектів індивідуального підходу є врахування особливостей темпераменту учнів, що зумовлюється типом їх нервової системи. Наприклад, стосовно учня-сангвініка доцільно проявляти більше вимог до сталості уподобань, стійкості реакцій на явища оточення. Меланхолік потребує частого підбадьорювання, схвалення, завдяки чому можна підвищити рівень його упевненості у владних силах. У контактах з флегматиком вчитель зважає на повільність його реакцій, а разом з тим долає його інертність, тактовно стимулюючи швидкість рухів мовлення, варіацію почуттів. У холерика, враховуючи його неврівноваженість, слід формувати стриманість та саморегуляцію своїх дій та вчинків. Врахування цих індивідуальних відмінностей тим важливіше, чим молодший учень.

Важливу роль в індивідуальному підході відіграє також врахування психічних станів учня, настрою, загального фізичного самопочуття, стомлюваності в процесі навчання. Загальною і важливою умовою забезпечення результативності індивідуального підходу є органічне поєднання впливів учителя на окремого учня з впливами на нього колективу ровесників. Як показує практика, переважна більшість впливів учителя на самого учня досягає своєї мети при умові широкого використання виховних можливостей учнівського колективу.

Видатний український вчений-педагог Я.Ф.Чепіга всебічно підходив до дослідження питань навчання та виховання молодших школярів. Виховний процес він розглядав як керований саморозвиток дитини на основі ґрунтовних знань про неї, тому підкреслював, що педагогові важливо розуміти складний внутрішній світ дитини, постійно вивчаючи фізіологічні та психологічні особливості її розвитку. Вирішальне значення має любов до вихованців, повага

до їх інтересів та прагнень. Таке ставлення передбачає визнання індивідуальності кожного учня з власним комплексом уявлень, світоглядом та самопочуттями, з індивідуальними періодами розвитку, а своїми вродженими та набутими властивостями.

Особливо актуальними сьогодні є погляди вченого щодо важливості вміння педагога спонукати учнів до виконання навчальних задач без нав'язування. Це означає, що вчитель створює умови для удосконалення та самовиховання дитини, замість правил чи інструкцій використовуючи прикладами, в першу чергу особисті, що забезпечить глибокий та одночасно м'який вплив. Скеровуючи вихованців на діяльність, яка сприятиме їх всебічному розвитку, він залишає їм певну свободу дій, яка підвищує зацікавленість та активність у навчанні. Знання, здобуті в процесі власних пошуків, мають більшу цінність, ніж ті, що передані вчителем, наголошував Я. Ф. Чепіга.

Отже, саме завдяки продуманій організації процесу розвитку дитини, спрямуванню її енергії на правильний шлях проявлятимуться індивідуальні здібності. При реалізації принципу індивідуального підходу важливий правильний підбір методів естетичного виховання вчителем, що дасть змогу кожному втілити власні індивідуальні творчі здібності, реалізувати інтереси. За таких умов у навчально-виховному процесі існує свобода вибору, повага до вихованця, до його почуттів та переживань. Навіть найслабкіші учні мають відчувати добре, тепле ставлення педагога до них. Побачивши особливості окремої дитини, вчитель повинен знайти та розвивати ту її здібність, яка переважає та є індивідуальною.

Особистісний підхід до учнів обґрунтовано у дослідженнях авторитетного українського педагога й психолога Г.С.Костюка, який вважав неефективним орієнтацію навчання на абстрактного, «середнього» учня, оскільки максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів можливий лише при урахуванні індивідуальних особливостей. Науковець наголошував, що

варто однаково зосереджуватись як на відмінниках, так і на відстаючих. Така думка наразі є вартою уваги, так як дуже часто педагоги застосовують індивідуалізовані методи навчання переважно до найбільш здібних учнів, не приділяючи достатньо часу менш успішним.

Увагу таким учням можна виявляти через частіші запитання й звертання, привітне ставлення, розуміння, підбадьорювання. Підтримка вчителя додає учневі впевненості, допоможе подолати страх перед невдачами, почуття неповноцінності, сприятиме розумовому вдосконаленню. Позиція вченого щодо ефективного використання навіть дещо обмежених навчальних можливостей відстаючих учнів, схвалення вчителем навіть найменших їхніх досягнень є надзвичайно актуальною для становлення особистості учнів в умовах гуманізації сучасної освіти.

Великого значення набуває діалог між учителем та учнями, який дає змогу встановити теплі, дружні стосунки та познайомитись з здібностями, нахилами, душевними настроями кожного. Вчитель організовує навчальний процес так, щоб зацікавити, надає необхідну допомогу, зберігши при цьому максимум самостійності школяра. Під час спілкування з педагогом учні діляться враженнями, навчаються вільно висловлювати свою точку зору, мають право на власну думку. Результатом є зміцнення почуття успіху, радості від самостійності відкриття. Емоційний стан кожного учня, за переконанням вчених-педагогів, так само слід враховувати в процесі індивідуалізації навчання, як і особливості його інтелекту чи здібності. Сором'язливість, неухважність чи збентеження, наприклад, може негативно вплинути на засвоєння матеріалу, а ігнорування їх вчителем призводить до низького оцінювання учнів. Учні потребують розуміння вчителя, тактовного ставлення та прагнення відчувати кожного. Тому науковці намагались довести, що в умовах уважного ставлення вихованці можуть показати значно кращі результати в навчанні.

Як вже зазначалось, впродовж тривалого періоду педагогічна наука була зосереджена на ідеї колективного виховання, поставивши на другорядне місце особистість учнів, прояв їх індивідуальності. Хоч останнім часом питання особистісного підходу знову набуло актуальності, колективна свідомість все ще створює перешкоди для втілення ідеї індивідуалізації навчання. Це проявляється в недооцінці оригінальних та нестандартних рішень, важливості виховання самостійності та відповідальності. В результаті дітям важко організувати власну навчальну діяльність (про що свідчить зокрема негативне ставлення більшості батьків та учнів до дистанційної форми навчання), вчитись мислити критично, ретельно аналізувати інформацію замість її відтворення чи заучування. Тому принцип індивідуального підходу важливо впроваджувати з урахуванням вищезазначених умов: при виборі методів навчання забезпечити співпрацю всіх учасників навчального процесу, що направлений на розвиток освіченості, вихованості особистості кожного учня. Групові методи навчальної діяльності можуть бути ефективними лише при урахуванні індивідуальності учня. Періодична співпраця у тимчасових групах стимулює кожную особистість досягти вищих результатів, сприяє індивідуальному розвитку, прояву ініціативи та відповідальності.

Аналіз цілеспрямованих спостережень в навчально-виховному процесі за розвитком дітей дають підстави стверджувати, що недостатня увага до індивідуальних відмінностей і особливостей розвитку дитини в процесі навчання і виховання значно обмежує правильне визначення потенційних можливостей, а відтак і обґрунтування суб'єктивних умов розвитку і здійснення диференційованого підходу в справі виховання особистості. Тому кожен викладач повинен уміти вивчати своїх дітей, грамотно слідкувати за їх розвитком. Такі знання служать для педагога ніби міркою, з якою він підходить до кожного вихованця, допоможе вчасно помітити прояви здібностей, відшукати причини тих чи інших відхилень, затримок, зорієнтуватися у оптимальних засобах виховного впливу з метою забезпечення повноцінного

розвитку кожній дитині. З цією метою проводиться система спостережень за поведінкою дитини, результати якої фіксуються у спеціальному щоденнику спостережень.

Отже, лише глибоке вивчення й знання особливостей кожної дитини створює умови для успішного врахування всіх особливостей у процесі виховання й навчання. Індивідуальний підхід має позитивний вплив на формування особистості за умови здійснення його в певній послідовності й системі, як безперервний, чітко організований процес. Прийоми й методи індивідуального підходу не є специфічними, вони загально педагогічні. Творче завдання викладача – відібрати із загального арсеналу засобів ті, які є найбільш дієвими в конкретній ситуації, відповідають індивідуальним особливостям дитини.

Проведений науковий пошук переконав, що прогресивна педагогіка другої половини XIX ст. закликала всіх, без винятку, діячів народної освіти керуватись у розробці загально дидактичних принципів і методів навчання, визначенні змісту навчального матеріалу, створенні навчальних програм, написанні навчальних посібників загальними особливостями дитячої природи. Найбільш відомі представники прогресивної педагогічної думки у своїх міркуваннях щодо раціонального вирішення проблеми індивідуального підходу наголошували на необхідності вироблення певної системи роботи вчителя, спрямованої на розвиток природних властивостей дитини.

У ході дослідження виявлено умови індивідуалізації навчально-виховного процесу:

- теоретична професійна підготовка вчителя (знання з анатомії, фізіології, психології, педагогіки, які сприяють глибокому вивченню вихованців, їхніх психологічних особливостей);
- володіння викладачем методикою «педагогічної діагностики» особистості вивчення (темпераменту, схильностей, навичок, ступеню здібностей до засвоєння знань, особливості уваги, уяви, пам'яті, манери висловлювання

- думок, розвитку мовленнєвих навичок, волі, сприйнятливості, кмітливості);
- взаємозв'язок школи і сім'ї, який дозволяв мати більш конкретне уявлення про школяра, та вплив оточуючого середовища;
 - опора на позитивне в особистості дитини з метою її подальшого розвитку;
 - доцільна організація дитячої діяльності та розумна вимогливість до кожної конкретної дитини.

Аналіз підходів до вказаної проблеми переконав, що всі вони мали спільну думку щодо її вирішення. А саме: індивідуалізація навчально-виховного процесу вимагає не лише вивчення природних якостей дитини, її властивостей, рис характеру та темпераменту, але також проявлення їх у різних ситуаціях як особистого, так і громадського життя (в конфліктах із середовищем, позитивних чи негативних відчуттях, переживаннях тощо). У своїх доробках щодо методики вивчення природи дитини відомі представники прогресивної педагогічної думки пропагували такі методи: «мистецтво безпосереднього спостереження» за дітьми, що дає змогу відповідно до наслідків спостереження видозмінювати засоби педагогічного впливу на дітей; відвідування дітей удома – засіб для вивчення дитини як члена сім'ї та покращення взаєморозуміння з її найближчим оточенням; ведення спеціальних щоденників-журналів для записів спостережень за дитиною.

Побачити вияв індивідуальних особливостей дитини – ще не означає зрозуміти їх, розкрити причини, що їх зумовили. Особливості дитини зовні можуть бути однаковими, а історія розвитку – різна. Тому змінювати чи перетворювати ту ж саму рису особистості різних дітей однаковими прийомами не можна. Вивчаючи можливості дітей, ми впливаємо на них, а навчаючи й виховуючи, розкриваємо такі індивідуальні особливості дітей, які використовуються потім у подальшій роботі з ними. Індивідуально працювати з дитиною – це, насамперед, знайти й використати такі особливості, що сприяють

найбільш сприятливому залученню дитини до діяльності дитячого колективу. Реалізація індивідуального підходу до дітей вимагає від вчителя глибоких знань психології, фізіології дітей молодшого шкільного віку, методів та прийомів роботи для впровадження індивідуалізованих програм розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Баханов К.О. Організація особистісно-орієнтованого навчання / К.О. Баханов. - Х.: Основа, 2008. - 159 с.;
2. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. – Запоріжжя: Просвіта, 2000.
3. Баханов К. О. Лабораторно-практичні роботи з історії України (методичний посібник для учителів) / К. О. Баханов. – К. : Генеза, 1996. – 208 с.
4. Баханов К.О. Методичний посібник з історії України. 7 клас. Традиції та інновації у навчанні історії в школі. – К.: Генеза, 2001. – 296 с.: іл.
5. Білоконний С. Індивідуалізація навчання як педагогічна проблема у контексті особистісно-зорієнтованої освіти / С. Білоконний // Педагогіка вищої та середньої школи. - Кривий Ріг, 2005. - вип. 11. - С. 339-347;
6. Войтенко В.І. Індивідуальний підхід до особистості у шкільній практиці другої половини ХІХ ст. // Педагогіка і психологія. - Збірник наукових праць. - Випуск 16. - Харків. - 2008. - С. 102-108
7. Венцева Н.О. Дискусійні методи на уроках історії України: 7-8 класи. – Х.: Основа, 2007.
8. Васецька П. Темперамент в індивідуальному стилі діяльності молодших школярів // Початкова школа. - 1999. - №6. - С. 7-8.
9. Вашуленко М.С. Нові підходи до шкільної освіти // Педагогічна газета. 2000. – №10 (76). – С.4.
10. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб / О.В. Скрипченко та ін. 2-ге вид. - К.: Каравела, 2007. - 400 с.
11. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник - К.: Либідь, 2005.- 400 с.
12. Витрикуш Н. Особистісно-орієнтований підхід до викладання історії / Н. Витрикуш // Історія України. - 2006. - №10. - С. 16-20;

13. Гриневич І.І. Індивідуальний підхід як історико-педагогічна проблема // Педагогіка і психологія: Збірник наукових праць. - Вип. VIII. - Харків: ХДПУ. - 2003. - С. 94-104.
14. Гупан Н., Пометун О. Проблеми конструювання змісту шкільної навчальної програми з історії України для 8-го класу. Український педагогічний журнал. 2016. № 3. С. 121–131.
15. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник;
16. Гаврилюк Ж.М. Методичне забезпечення вивчення культурознавчих тем на уроках історії України.// Історія України. Уроки з історії культури повному. 7-11 класи. – Х.: Основа, 2006.
17. Десятов Д. Л. ; Вступ. стаття Баханова К. О. Методика розвитку історичного мислення засобами наочності// – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 141с.
18. Дятленко Н.,Софій Н.,Кавун Ю. Оцінка впливу інклюзивної моделі освіти на учасників проекту – К.: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2005. – 11с.
19. Діяльність центрів соціальних служб для молоді України. Сучасний стан і перспективи розвитку. К., 1999, – с. 52– 55.
20. Дубровська Л.О. Вивчення дітей як основа індивідуального підходу в педагогічній спадщині І.Г.Песталоцці та А.Дістервега // Педагогіка і психологія: Збірник наукових праць. - Вип. 15. - Київ-Запоріжжя. - 2005. - С. 163-165.
21. Єфімова С.М. Вивчення стану готовності педагога до інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу // Наук, записки Інституту психології АПН України ім. Г.С. Костюка. – Вип. 26. – К., 2005. – С. 55–58.
22. Єремєєва В.М. Індивідуалізація як перспективний спосіб створення технологічних систем професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження :

- монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 210–230.
23. Загальна психологія / За ред.. С.Д. Максименка. Підручник. - 3-тє вид., переробл. і доп. - Вінниця: Нова Книга, 2006. - 688 с.
24. Інклюзивна освіта: основні положення [Електрон. ресурс] / Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». – Режим доступу: <http://kiev.convdocs.org/docs/28170/index-206377.html>.
25. Костенко Г.А., Яременко О.Б. Особистісно орієнтований підхід у навчанні учнів з різними типами темпераменту // Початкова школа.-2001. -№33.
26. Конвенція ООН про права інвалідів // Офіційний вісник України. – 2010. – № 17, № 101.
27. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/>.
28. Колупаєва А. Інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку// Науково-методичний журнал. «Нова педагогічна думка». – Рівне, №1. 2004 р.
29. Кареліна О. В. Стан упровадження технологій дистанційного навчання до української системи неперервної освіти учнів та студентів з функціональними обмеженнями здоров'я / О. Кареліна // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 1.
30. Кузьменко В. У. Індивідуальний підхід: десять кроків // Дошкільне виховання. — 2006. — № 7. — С 10—12.
31. Мисан В. О. Сучасний урок історії: навчально-методичний посібник / Віктор Мисан. – К. : Шк. світ, 2010. – 120 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

32. Назаренко О. В. Науково-педагогічна спадщина вчених Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (20–50-ті роки ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Назаренко ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 234 с.
33. «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» від 05.02.1993 № 2998-ХІІ. А також в Основах законодавства України про культуру, в Основах законодавства України про охорону здоров'я
34. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.
35. Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020 р. Державний стандарт загальної середньої освіти. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/.
36. Про впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: реалії та перспективи. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/35124/
37. Про становлення інвалідів України та основи державної політики щодо вирішення проблем громадян з особливими потребами: Державна доповідь. – К.: Соцінформ, 2002. – ст.160.
38. Сергеев С. М. Урахування індивідуальних особливостей студентів у навчанні та вихованні // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – № 2 (46). – С. 388–396.
39. Скорик Т. В. Інклюзивна освіта в Україні: реалії та перспективи розвитку / Т. Скорик // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. [Електрон. ресурс]: 2011. – № 83. – Режим доступу : <http://bo0k.net/index.php?p=article&id=14512>.
40. Савчин М.В. Вікова психологія: Навчальний посібник. - К.: Академвидав, 2005. - 360 с.

41. Сисоєва С.О. Психологія та педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання. - К.: Міленіум, 2005. - 520 с.
42. Тимошенко С. Особистісно-орієнтоване навчання в процесі вивчення історії / С. Тимошенко // Історія в школі. - 2003. - №9. - С. 11-12;
43. Турянська О. Методи особистісно-орієнтованого навчання в школі / О. Турянська // Історія в школах України. - 2002. - №1. - С. 27-32;
44. Яковенко Г. Методика навчання історії. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с

