

Научная статья

УДК: 373:376

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-106-116

Внутриклассная уровневая дифференциация как модель организации учебного процесса в инклюзивном классе

Елена Владимировна Зволейко

*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия
ezvoleyko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5325-8035>*

Формой сближения систем общего и специального образования явилось создание инклюзивных классов, которые состоят из двух категорий школьников – нормально развивающихся и школьников с ОВЗ. Нормально развивающиеся школьники имеют разные уровни развития – от очень высокого до очень низкого и поэтому не могут осваивать образовательную программу на одном уровне. Школьники с ОВЗ испытывают значительные трудности при освоении общеобразовательных программ. Поскольку инклюзивный класс отличается гетерогенностью состава, учитель сталкивается с проблемой обучения учеников с учётом имеющихся неравных возможностей. Актуальность статьи обусловлена необходимостью выделения педагогической технологии, которую можно взять за основу моделирования образовательного процесса в инклюзивном классе. Статья представляет собой научный обзор по проблеме дифференцированного обучения и имеет цель – обосновать и определить ведущую педагогическую технологию, применимую в работе учителя инклюзивного класса. В исследовании использован метод анализа нормативных документов, регламентирующих начальное общее и специальное образование, метод анализа учебных и методических материалов в области дифференциации обучения, инклюзивной школы, сравнительно-сопоставительный анализ текстов, метод обобщения и систематизации педагогического опыта. В статье обосновывается и определяется ведущая педагогическая технология, применимая в инклюзивном классе – технология внутриклассной уровневой дифференциации, описан общий план организации работы учителя по внедрению этой технологии в образовательный процесс. Представлен диагностический комплекс, позволяющий решить проблему отбора учащихся в группы, имеющие индивидуально-типологические различия в выполнении учебной деятельности, с целью их внутриклассной дифференциации. По Н. Ф. Кругловой, надёжными критериями дифференциации школьников в инклюзивном классе являются индивидуальные особенности сформированности и функционирования процессов осознанной произвольной регуляции деятельности, а также качество и уровень сформированности когнитивных процессов. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой методических аспектов организации работы учителя инклюзивного класса в условиях внутриклассной уровневой дифференциации.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, модель обучения, технология внутриклассной уровневой дифференциации, инклюзивное образование, технологии инклюзивного образования, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья

Original article

Intraclass Level Differentiation as a Model for Organizing the Educational Process in an Inclusive Classroom

Elena V. Zvoleyko

*Transbaikal State University, Chita, Russia
ezvoleyko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5325-8035>*

A form of convergence between general and special education systems is the creation of inclusive classes, which consists of two categories of schoolchildren – normally developing and schoolchildren with disabilities. Normally developing schoolchildren have different levels of development – from very high to very low and therefore cannot master the educational program at the same level. Schoolchildren with disabilities experience significant difficulties in mastering general education programs. Since the inclusive class is characterized by heterogeneity of composition, the teacher is faced with the problem of teaching students taking into account the existing unequal opportunities. The relevance of the article is due to the need to highlight pedagogical technology, which can be taken as the basis for modeling the educational process in an inclusive classroom. The article is a scientific review on the problem of differentiated learning and has the goal of

substantiating and identifying the leading pedagogical technology applicable in the work of a teacher in an inclusive classroom. The method of analysis of normative documents regulating primary general and special education, the method of analysis of educational and methodological materials in the field of differentiation of education, inclusive schools, comparative analysis of texts, the method of generalization and systematization of teaching experience are used by the author. The article substantiates and defines the leading pedagogical technology applicable in an inclusive classroom – the technology of intraclass level differentiation, and describes the general plan for organizing the work of a teacher to introduce this technology into the educational process. A diagnostic complex is presented that makes it possible to solve the problem of selecting students into groups that have individual typological differences in the performance of educational activities, with the aim of their intraclass differentiation. According to N. F. Kruglova, reliable criteria for differentiating schoolchildren in an inclusive class are the individual characteristics of the formation and functioning of the processes of conscious voluntary regulation of activity, as well as the quality and level of formation of cognitive processes. Prospects for further research are related to the development of methodological aspects of organizing the work of an inclusive class teacher in conditions of intraclass level differentiation.

Keywords: differentiated learning, learning model, intra-class level differentiation technology, inclusive education, inclusive education technologies, students with disabilities

Введение. В настоящий момент система образования Российской Федерации претерпевает принципиальные изменения, одним из которых является сближение систем массового и специального образования. Формой такого сближения является инклюзивное образование – практика обучения в одном классе детей с нормальным и отклоняющимся развитием. Как отмечал Н. Н. Малофеев, история совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с детьми, не имеющими подобных ограничений, коротка: в России инклюзия получила официальное признание лишь в начале XXI в. [1].

Инклюзивное обучение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее в тексте – ОВЗ) в массовом классе должно быть построено на принципах специальной педагогики, с использованием специальных методов, приёмов и технологий коррекционно-развивающего обучения. Соблюдая эти условия, можно обеспечить ребенку доступность обучения в массовой школе.

Любой класс массовой школы состоит из учеников, имеющих разные уровни развития. Причём в начальной школе эти индивидуальные различия заметны в наибольшей степени. В инклюзивном классе диапазон показателей психического развития становится ещё более широким. Учителя, работающие в инклюзивных классах, ищут такие модели обучения, которые могли бы обеспечить обучение и развитие каждого ученика, исходя из его возможностей и способностей.

В связи с распространением практики инклюзивного обучения детей с ОВЗ возникает необходимость поиска педагогических технологий, адекватных новым вызовам. Дидактика инклюзивного образования находится в процессе становления, и на сегодняш-

ний день качество обучения в инклюзивном классе зависит от мастерства каждого отдельно взятого учителя [2].

Цель настоящего исследования – обосновать и определить ведущую педагогическую технологию в инклюзивном классе, описать общий план организации работы учителя по внедрению этой технологии в образовательный процесс, представить диагностический комплекс, с помощью которого можно решить проблему отбора учащихся в группы с целью их внутриклассной дифференциации.

Методология и методы исследования. Исследование опирается на подходы, положенные в основу современной концепции начального образования – общего и специального – системный, деятельностный и дифференцированный. Системный подход позволяет рассматривать педагогический процесс как единое целое, системный развивающийся объект в единстве его компонентов. Результаты начального образования сегодня рассматриваются в контексте деятельностной парадигмы образования, постулирующей, что знания усваиваются субъектом и проявляются только через активную деятельность, а процесс обучения должен строиться на постепенном усложнении содержания, способов, характера деятельности учащихся. Дифференцированный подход обусловлен необходимостью учёта в образовательном процессе индивидуальных различий в обучаемости школьников.

В исследовании использовался метод анализа нормативных документов в области начального общего и специального образования – Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) и Федерального

государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ). Применён метод анализа учебно-методических материалов в области дифференциации обучения, специальной литературы, раскрывающей проблематику инклюзивного обучения. Используются методы сравнительно-сопоставительного анализа текстов, систематизации и обобщения.

Результаты исследования и их осуждение. Начальное образование в общеобразовательной и специальной школах регламентируется ФГОС НОО (2022 г.) и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (2016 г.).

В новом ФГОС НОО (2022 г.) значительно актуализирован *дифференцированный подход* в образовании, обусловленный необходимостью учета индивидуальных различий в обучаемости школьников. В пункте 1 прописано: «ФГОС НОО обеспечивает вариативность содержания образовательных программ НОО, возможность формирования программ различного уровня сложности и направленности с учётом образовательных потребностей и способностей обучающихся»¹. Учителю дается право выбора методик и методов обучения, способов оценки знаний, применения различных форм организации образовательной деятельности, образовательных технологий. Пункт 4 гласит: «В основе ФГОС лежат представления об уникальности личности и *индивидуальных возможностях* каждого обучающегося»². В пункте 20 сказано: «Организация образовательной деятельности по программе начального общего образования может быть основана на *делении обучающихся на группы и различное построение учебного процесса в выделенных группах с учетом их успеваемости, образовательных потребностей и интересов, психического и физического здоровья*»³. Из ФГОС НОО следует, что проблема удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей школьников, имеющих нормативное развитие, но обладающих различным познавательным и личностным потенциалом, может быть решена дифференцированным подходом в обучении. Речь идёт о возможности применения

технологии уровневой дифференциации обучения в начальной школе.

В ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (2016 г.) в качестве методологической основы образовательного процесса также определен *дифференцированный подход*. Необходимость дифференцированного подхода обусловлена диапазоном различий детей с ОВЗ, который чрезвычайно велик – «от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжёлым поражением центральной нервной системы; от ребёнка, способного при специальной поддержке обучаться совместно со здоровыми сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной образовательной программе»⁴. Отдельным категориям детей с ОВЗ присущи специфические особенности развития, но и внутри каждой категории диапазон различий существенен.

Таким образом, проблема дифференциации обучения является актуальной при организации образовательного процесса для всех групп школьников – как нормально развивающихся, так и имеющих нарушения в развитии. В инклюзивном классе разброс показателей психического развития у обучающихся еще более широк, поэтому дифференциация обучения необходима.

Разработка понятия «дифференцированное обучение», его уровней, видов и форм интенсифицировалась в советский период. Необходимость дифференцированного подхода в обучении обусловлена стремлением общества к эффективному использованию возможностей каждого гражданина. Проблема дифференцированного подхода как научной основы разноуровневого обучения в педагогике советского периода была осознана в середине XX в., и наиболее известными в этой области являются труды В. М. Монахова⁵, И. Э. Унт, В. В. Фирсова, Н. М. Шахмаева, И. С. Якиманской⁶ и др. [3–5].

⁴ Концепция ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – URL: <http://mikunschool1.ru/OVZ/konceptsiya-fgos-dlya-detej-s-ovz.pdf> (дата обращения: 15.05.2023). – Текст: электронный.

⁵ Концепция дифференциации обучения в средней общеобразовательной школе / под ред. В. М. Монахова, В. А. Орлова. – М.: Просвещение, 1990. – 104 с.

⁶ Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2006. – 96 с.

¹ ФГОС НОО: приказ Минпросвещения России: [от 31 мая 2021 г. № 286]. – URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 01.05.2023). – Текст: электронный.

² Там же.

³ Там же.

Изучению проблемы дифференцированного обучения предшествовал научный поиск способов индивидуального подхода к обучающимся в учебном процессе.

Индивидуализация и дифференциация в практике обучения тесно связаны, но не тождественны. Индивидуализация – это построение учебного процесса с учетом особенностей и возможностей каждого ученика, а дифференциация – с учётом типических особенностей, характерных для некоторой группы детей.

Дифференцированное обучение – такой способ организации процесса обучения, где учащиеся организуются в группы на основе общих индивидуально-типологических особенностей (способности, уровень интеллекта и пр.). Для разных групп компоненты дидактической системы – цели, содержание, формы, методы, средства, результаты обучения могут значительно различаться.

Каждая группа учеников усваивает инвариантное содержание образования (общее

для всех групп), обогащенное фрагментами, необходимыми для каждой группы.

Три уровня дифференциации выделил Р. Гроот. Первый уровень – микроуровень (уровень класса) – выделение отдельных групп учащихся внутри класса; второй – мезоуровень (уровень школы) – выделение различных типов классов внутри школы; третий – макроуровень – создание различных типов школ. Первый уровень относится к внутренней дифференциации, а второй и третий – к внешней [6; 7].

Под *видами дифференциации* понимают формальные основания для деления учащихся¹. Дифференциация по видам осуществляется на основе индивидуально-типических особенностей учащихся – по интересам, способностям, по выбираемой профессии, по иным основаниям – социальным, экономическим, медицинским. На практике деление происходит по национальному, религиозному, имущественному признакам (см. таблицу):

Уровни и виды дифференциации [8]¹

<i>Уровни</i> <i>Виды</i>	<i>Микроуровень</i> <i>(внутренняя</i> <i>дифференциация)</i>	<i>Мезоуровень</i> <i>(внешняя</i> <i>дифференциация)</i>	<i>Макроуровень внешняя</i> <i>(дифференциация)</i>
По общим способностям	Групповая работа в рамках модели полного усвоения знаний. Уровневая дифференциация	Классы: гимназические, общеобразовательные, специальные, инклюзивные	Гимназии Лицеи
По специальным способностям		Кружки, студии, факультативы	Музыкальные, спортивные, художественные и иные школы
По особенностям психофизического развития	Учёт особенностей развития при организации учебного процесса		Специальные школы по типу недостатка в развитии
По интересам, по выбираемой профессии		Профильные классы, классы с углубленным изучением дисциплин	Колледжи. Лицеи. Подготовительные курсы при вузах
По этническому признаку			Национальные школы
По религиозному признаку			Христианские, мусульманские и другие школы
По имущественному признаку			Негосударственные общеобразовательные школы с высокой стоимостью обучения

Формы дифференциации обучения определяются различными организационными образовательными стратегиями.

Внешнюю и внутреннюю формы организации дифференцированного обучения

выделяет С. Е. Покровская. *Дифференциация внешняя* предполагает создание стабильных групп (классов), различающихся содержанием образования и требованиями, которые предъявляются ученикам. Такие

¹ Савенков А. И. Педагогическая психология. – М.: Юрайт, 2014. – 672 с.

классы формируются на основе критериев – достигнутых результатов обучения, склонностей и способностей, интересов. Суть этой формы – направленная специализация образования с целью максимального развития способностей в избранном направлении. *Дифференциация внутренняя* подразумевает деление учащихся внутри класса на группы для ведения с ними учебной работы на разных уровнях усвоения образовательной программы. Группы отличаются разным темпом изучения материала, учитель выбирает доступные для разных групп виды деятельности и методы обучения, определяет характер необходимой помощи.

Выделяют также селективную (жёсткую) и элективную (гибкую) системы формирования групп учащихся. *Дифференциация селективная* применяется в профильных классах, в классах с углубленным изучением цикла дисциплин. *Дифференциация элективная* предполагает самостоятельный выбор обучающимися учебных предметов¹.

Внутренняя дифференциация, по С. Е. Покровской, может быть одноуровневой и многоуровневой. *Одноуровневая дифференциация* состоит в том, что всех учащихся, независимо от их индивидуально-психологических различий, стремятся привести к одному уровню освоения учебного материала. Однако, как показывает практика, достижение всеми школьниками единого, тем более высокого уровня обученности, является недостижимой целью. По мнению С. Е. Покровской, в любом классе можно выделить три группы учащихся – с высоким, средним и низким уровнями обучаемости, при этом учащиеся первой группы усваивают учебный материал полностью, второй – частично, третьей – усваивают его плохо или не усваивают совсем².

Многоуровневая внутренняя дифференциация заключается в том, что, занимаясь по единой программе, учащиеся могут её усваивать на разных уровнях, однако, не ниже базового (обязательного) уровня. Разработчики технологии уровневой дифференциации предполагают, что содержание образования по каждому предмету может быть освоено на трех уровнях – базовом, продвинутом и углублённом. Как указывает С. Е. Покровская, при отборе содержания

материала по уровням возникает проблема выделения обязательного ядра (инвариантного компонента, обязательного для всех) и вариативной части содержания образования [9, с. 34].

Необходимо различать дифференциацию и вариативность в образовании. Известно, что содержание образования по какому-то предмету у разных учителей может существенно различаться. Различия обуславливаются уровнем предметной подготовки учителя, его представлениями о необходимом содержании преподаваемого предмета и методических приёмах изложения, субъективным опытом и ценностными ориентациями педагога, психологическим статусом педагога (тип темперамента, ораторские способности). Всё это делает процесс обучения вариативным³.

Разработка теоретических основ уровневой дифференциации содержится в трудах Н. П. Гузика, В. М. Монахова, В. В. Фирсова, И. С. Якиманской и др. Целевой аудиторией предложенных дидактических систем являются учителя и учащиеся обычных классов, тем не менее, они содержат ряд продуктивных идей для инклюзивной школы.

Технологию *урвневой дифференциации на основе обязательных результатов обучения* разработал В. В. Фирсов [4]. Автор предлагает ввести два стандарта – стандарт базового (обязательного) уровня подготовки, который должен достичь каждый учащийся и стандарт повышенного уровня, который может освоить старательный и способный ученик. Между этими уровнями находится своеобразная «лестница» деятельности, постепенное восхождение по которой обеспечивает ученику обучение на посильном уровне, в «зоне ближайшего развития». Как отмечает В. В. Фирсов, «принципиальное отличие нового подхода состоит в том, что уровневая дифференциация основывается на планировании результатов обучения: явном выделении уровня обязательной подготовки и формировании на этой основе повышенных уровней овладения материалом. Сообразуясь с ними и учитывая свои способности, интересы, потребности, ученик получает право и возможность выбирать объем и глубину усвоения учебного материала, варьировать свою учебную нагрузку. Именно такой подход приводит к тому, что дифференцированная

³ Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2006. – 96 с.

¹ Покровская С. Е. Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах. – Минск: Беларуская наука, 2002. – 132 с.

² Там же.

работа получает прочный фундамент, приобретает реальный, осязаемый и для учителя, и для ученика смысл. Резко увеличиваются возможности работы с сильными учениками, так как учитель уже не связан необходимостью спросить все, что он давал на уроке, со всех школьников» [4]. Идея о важности определения требований к базовому (обязательному) уровню подготовки как основы дифференцированного обучения в отечественной педагогике пока проработана слабо.

Модель «Внутриклассной (внутрипредметной) дифференциации» предложена Н. П. Гузиком [10]. Автор выделяет три типа дифференцированных программ: «А», «В», «С». Программа «С» – это базовый стандарт, ученик должен овладеть материалом на уровне его воспроизведения. Программа «В» обеспечивает достижение уровня, когда ученик может выполнять задания на применение полученных знаний, а программа «А» – когда учеником достигается уровень творческого применения знаний.

Условия осуществления дифференцированного подхода раскрыла И. С. Якиманская: предварительное изучение индивидуальных особенностей учащихся, умение учителя выделять трудности, характерные для разных групп учащихся, умение программировать обучение разных групп, предоставлять возможность выбора содержания и формы заданий, осуществлять обратную связь, создавать мотивацию успешности учения¹.

На практике чаще всего учителя реализуют только элементы уровневого дифференцированного обучения. Для сильных учеников учитель подбирает дополнительные задания (творческие, повышенной сложности), для неуспевающих проводит дополнительные занятия во внеурочное время. Некоторые учителя пытаются реализовать уровневую внутреннюю дифференциацию, когда класс делится на две – три группы, и учитель самостоятельно определяет степень сложности работы каждой группы. Слабоуспевающим могут уменьшать количество заданий, или их упрощать, могут увеличивать время на выполнение задания. Слабым учащимся оказывают разнообразную помощь в ходе выполнения работы, например, применяя прием «повторного объяснения». Такая форма организации обучения называется *многорузневая внутренняя дифференциация*

¹ Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

с селективным способом создания учебных групп (С. Е. Покровская) [9, с. 36].

Инклюзивный класс отличается гетерогенностью состава, а учитель сталкивается с проблемой обучения учеников с учетом имеющихся у них неравных возможностей. Внутриклассная уровневая дифференциация обучения может стать эффективной моделью организации учебного процесса в инклюзивном классе, поскольку позволяет учитывать интересы разных групп школьников. С позиции психологии, уровневый подход позволяет реализовать потенциал в развитии личности конкретного ребенка; с позиции педагогики уровневый подход означает особую организацию образовательного процесса, предполагающую эффективное использование потенциала обучающихся [11].

В современной дидактике происходит поиск новых методических подходов для инклюзивной школы. Появились понятия «дидактика многообразия», «безбарьерная дидактика», «инклюзивная дидактика». К перспективной модели организации учебного процесса в инклюзивных классах авторы относят дифференцированное обучение [12].

Сотрудники Федерального центра инклюзивного образования (г. Москва) оперируют понятием «технологии инклюзивного образования», под которыми понимают такие, которые ведут к созданию условий для доступного, качественного образования всех детей, обучающихся в инклюзивном классе [13, с. 85]. Е. В. Самсонова выделяет две группы технологий, применяемых в инклюзивной практике: организационные и педагогические. Организационные технологии обеспечивают организацию инклюзивного процесса, к ним относятся технологии проектирования, командного взаимодействия участников образовательного процесса, организации доступной среды. Педагогические технологии включают методы и приемы, которые оказываются эффективными в практике инклюзии:

- 1) направленные на освоение академических компетенций – знаний, умений, навыков (сюда относятся технологии индивидуализации, дифференцированного обучения);
- 2) направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций;
- 3) позволяющие проводить коррекцию учебных и поведенческих трудностей;
- 4) технологии оценивания учебных достижений [13].

Инклюзивный класс состоит из двух категорий школьников – нормально развивающихся и школьников с ОВЗ. Школьники с ОВЗ, как правило, имеют средний и ниже среднего уровня развития. Диапазон психического развития нормально развивающихся школьников чрезвычайно широк – от очень высокого уровня до очень низкого – они также не могут осваивать образовательную программу на одном уровне [14]. Поэтому необходимо обеспечить вариативность образовательных программ, то есть формировать программы различного уровня сложности [Там же]. Дифференциация обучающихся в учебном процессе закреплена в положении ФГОС НОО (2022): «организация образовательной деятельности по программе НОО может быть основана на *делении обучающихся на группы и различном построении учебного процесса в выделенных группах с учетом их успеваемости, образовательных потребностей*»¹. Таким образом, ФГОС НОО регламентирует, что нормально развивающиеся школьники, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать её *на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований* [Там же].

Школьники с ОВЗ, обучающиеся инклюзивно по адаптированной программе, также должны освоить содержание образования не ниже уровня обязательных требований: уровень их образования должен «соответствовать по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию обучающихся, не имеющих ограничений по здоровью, в те же сроки обучения»².

В инклюзивном классе находятся разные группы школьников, они неизбежно будут осваивать образовательную программу на разных уровнях. Следовательно, ведущей педагогической технологией в таком классе должна стать *технология внутриклассной уровневой дифференциации обучения*. Учащиеся класса должны быть поделены на группы для проведения с ними учебной работы на разных уровнях усвоения программного материала [14; 15]. Для каждой группы

¹ ФГОС НОО: приказ Минпросвещения России: [от 31 мая 2021 г. № 286]. – URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 01.05.2023). – Текст: электронный.

² ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки РФ: [от 19 декабря 2014 г. № 1598]. – URL: <http://www.base.garant.ru/70862366> (дата обращения: 01.05.2023). – Текст: электронный.

учащихся учитель реализует разноуровневое содержание обучения, модифицирует методы и приемы обучения, предлагает различные виды помощи.

При разноуровневом обучении актуальной становится проблема дифференциации учащихся, то есть проблема отбора учащихся в группы. Для уровневой дифференциации предлагалось использовать такие педагогические показатели, как уровень успеваемости (Л. В. Занков), уровень самостоятельности в познавательной деятельности, степень действенности интереса к учению (Е. С. Рабунский), уровень умственного развития – предпосылки к учению (обучаемость) и уровень приобретенных знаний (обученность) (Н. А. Менчинская), темп продвижения (З. И. Калмыкова), познавательные интересы, учебная мотивация (А. К. Маркова)³.

Н. А. Менчинской выделены психологические показатели, связанные с особенностями мыслительной деятельности (соотношение операций анализа и синтеза, гибкость или ригидность мышления и пр.), индивидуальными различиями школьников в усвоении знаний, которые влияют на процесс обучения (полнота выделения и оперирования существенными признаками, устойчивость теоретических обобщений, способность к переносу усвоенных знаний, чувствительность к помощи учителя) [16; 17].

Учитывать все показатели в образовательном процессе, на наш взгляд, не представляется возможным. В качестве наиболее обоснованных педагогических критериев дифференциации учащихся могут выступать их *обученность и обучаемость*: по словам А. И. Савенкова «педагоги во все времена стремились отделять детей хорошо и легко обучающихся от тех, кому учение дается с трудом»⁴.

Подход к дифференциации школьников, где в основу деления положены критерии обученности и обучаемости, достаточно хорошо разработан в педагогике. Обученность – это количественная характеристика степени усвоения учебного материала, это достигнутый уровень знаний, умений и навыков, осознанность их применения на практике. Обучаемость – это готовность ученика к

³ Зволейко Е. В., Калашникова С. А. Обучение детей с задержкой психического развития в инклюзивном классе: дифференцированный подход: учеб.-метод. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2022. – 124 с.

⁴ Савенков А. И. Педагогическая психология. – М.: Юрайт, 2014. – 672 с.

усвоению новых знаний, возможности его потенциального развития. На потенциал существенное влияние оказывает познавательный интерес – стремление проникнуть в глубину изучаемых явлений. Познавательный интерес предстаёт как синтез сложных личностных процессов, соединение интеллектуальных, эмоциональных, волевых факторов. Г. И. Щукина выделила три вида познавательного интереса: ситуативный (интерес проявляется эпизодически); активный интерес (ученик испытывает устойчивое эмоционально-положительное отношение к предмету познания); личностный интерес (демонстрирует избирательную активность и направленность личности в отношении предмета познания) [18].

По показателям обученности и обучаемости можно выделить три группы учащихся. Первую группу составляют ученики с высокой степенью обученности и обучаемости, со сформированной познавательной мотивацией, с высоким потенциалом развития. Вторая группа – обучающиеся, способные усваивать материал на базовом уровне, со слабо выраженной мотивацией, средним темпом усвоения знаний, но хорошим потенциалом развития. Третья группа – обучающиеся с низким уровнем обученности и обучаемости, с отсутствием мотивации к обучению, средним или низким потенциалом развития.

На успешность учебной деятельности влияет большой комплекс психических качеств, необходимо выделить надежные критерии дифференциации школьников в инклюзивном классе. Успешность ученика в учебной деятельности, согласно Н. Ф. Кругловой, в наибольшей степени определяют такие характеристики, как:

- 1) уровень и качество сформированности познавательных процессов;
- 2) особенности сформированности и функционирования процессов произвольной регуляции деятельности.

Как считает Н. Ф. Круглова, именно эти характеристики являются базовыми для учебной деятельности, определяют ее ход и существенно различаются у разных групп школьников¹. Проведя диагностику состояния этих базовых характеристик, можно выявить *индивидуально-типологические особенности построения учебной деятельности у разных групп школьников*, и на этой основе провести их дифференциацию [14].

¹ Круглова Н. Ф. Причины неуспеваемости в школе и пути их устранения: метод. пособие. – М.: Вербум-М, 2004. – 120 с.

Изучать уровни сформированности регуляторно-когнитивной структуры построения учеником своей учебной деятельности предлагает Н. Ф. Круглова. Дифференциация школьников должна проводиться на основе критериев: степени самостоятельности в учебной работе, уровня самоанализа (рефлексии) учебной деятельности и поведения, уровня и качества сформированности регуляторных звеньев и когнитивных процессов, определения зоны ближайшего развития, степени потребности в помощи и выявления влияния напряжённой образовательной среды на учебную деятельность [Там же].

В результате диагностики становится возможным выделить три группы учащихся, которые будут различаться между собой по *особенностям построения регуляторно-когнитивной структуры деятельности*: самостоятельные учащиеся, несамостоятельные учащиеся, условно самостоятельные учащиеся².

Учитель распределяет учащихся класса в три группы, отличающиеся индивидуально-типологическими характеристиками выполнения учебной деятельности. Обучающиеся с ОВЗ входят в третью группу.

В организации учителем работы по внедрению уровневой дифференциации в классе можно выделить подготовительный и основной этапы.

На этапе подготовки учитель:

- определяет критерии, по которым будет делить учащихся на группы;
- изучает индивидуальные особенности развития учащихся по выбранным критериям, распределяет обучающихся по группам с учётом их обобщённо-типологических характеристик.

На основном этапе учитель:

- разрабатывает методическое обеспечение для каждой группы (разноуровневые задания, способы контроля, оценки);
- реализует дифференцированный подход к обучающимся в ходе учебной работы;
- контролирует результаты работы учащихся;
- вносит коррективы в образовательный процесс.

Итак, обучение учащихся в инклюзивном классе возможно только на основе технологии уровневого обучения. Важно понимать, что в ходе обучения состав групп может меняться в зависимости от продвижения конкретных учащихся.

² Там же.

Изучение школьников в целях дифференциации можно проводить по диагностическому комплексу, разработанному Н. Ф. Кругловой¹. Автором предложен комплекс методик, который позволяет оценить уровень сформированности психологической основы учебной деятельности (уровень когнитивного развития) и существенные особенности организации процесса саморегуляции психической деятельности [14].

Критериями дифференциации учащихся выступают:

- степень самостоятельности в учебной работе;
- уровень самоанализа своей учебной деятельности и поведения;
- качество сформированности регуляторных звеньев и познавательных процессов;
- зона ближайшего развития, потребность в помощи;
- влияние напряжённой образовательной среды на учебную деятельность [Там же].

Диагностический комплекс Н. Ф. Кругловой включает три методики, предъявляемые ученикам и анкету для учителей. Методики «Чёрно-красная таблица», «Контур», «Специальный вербальный тест», позволяют изучить уровень развития познавательных процессов, оценить развитие способности к произвольной регуляции собственной учебной деятельности. Анкета для учителей содержит перечень вопросов, позволяющих раскрыть особенности протекания регуляторно-когнитивных процессов построения учебной деятельности отдельными учениками.

Все методики регистрируют одни и те же показатели сформированности регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности, но на разных видах стимульного материала – наглядно-образном, знаково-счетном, вербально-понятийном. Для каждого из этих видов учебной деятельности определены характеристики выполнения учащимися каждого задания, которые позволяют составить обобщённую характеристику психологической структуры построения учебной деятельности конкретным учеником. Учитель проводит качественную оценку результатов диагностики, квалифицируя ошибки и анализируя структуру когнитивных и регуляторных процессов.

¹ Круглова Н. Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника: учеб.-метод. пособие / под ред. О. А. Конопкина, В. И. Панова. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. – 247 с.

Заключение. В статье обосновано применение технологии внутриклассной уровневой дифференциации, как наиболее адекватной педагогической технологии при организации работы инклюзивных классов. Гетерогенность состава инклюзивного класса побуждает учителя обеспечить вариативность образовательных программ, методов и приемов работы, форм оказываемой помощи для того, чтобы учитывать образовательные возможности различных групп школьников. При организации разноуровневого обучения учитель предварительно должен изучить индивидуальные особенности обучающихся, определить критерии для объединения учащихся в группы, разработать разноуровневые задания, учитывая образовательные возможности обучающихся. Реализуя дифференцированный подход к обучающимся в ходе учебной работы, учитель модифицирует методы обучения, использует специально разработанные средства обучения, анализирует результаты работы учащихся, вносит коррективы в образовательный процесс. Основная цель работы учителя инклюзивного класса – стимулирование познавательной самостоятельности всех обучаемых.

Одной из сложных проблем при организации уровневого обучения является задача отбора учащихся в группы, которая может быть решена с опорой на разные научно-теоретические и методологические позиции: разные авторы предлагают различные основания для дифференциации учащихся. В диагностическом комплексе Н. Ф. Кругловой за основу дифференциации берутся такие обобщённо-типологические характеристики учеников, как уровень когнитивного развития и особенности организации процесса саморегуляции собственной психической деятельности. На наш взгляд, именно эти характеристики влияют на обучаемость и обеспечивают обученность.

Внутриклассная уровневая дифференциация обучения может стать эффективной моделью организации учебного процесса в инклюзивном классе, поскольку позволяет учитывать интересы разных групп школьников. Перспективами дальнейшего исследования проблемы дифференцированного подхода в инклюзивных классах мы определяем разработку методических аспектов организации работы учителя инклюзивного класса в условиях внутриклассной уровневой дифференциации.

Список литературы

1. Малофеев Н. Н. От институционализации к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями. Текст: электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. № 34. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-34/from-institutionalization-to-inclusive-education-of-children-with-special-educational-needs> (дата обращения: 08.05.2023).
2. Баринаева Е. Б. Особенности реализации инклюзивного образования в Российской Федерации на современном этапе. Текст: электронный // Современное образование. 2020. № 1. С. 53–63. DOI: 10.25136/2409-8736.2020.1.32248. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32248 (дата обращения: 22.09.2023).
3. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.
4. Фирсов В. В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. М.: Просвещение, 1994. 76 с.
5. Шахмаев Н. М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе / под ред. М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975. С. 251–281.
6. Гроот Р. Дифференциация в образовании // Директор школы. 1994. № 6. С. 2–5.
7. Гроот Р. Дифференциация в образовании // Директор школы. 1995. № 4. С. 12–18.
8. Осмоловская И. М. Дифференцированное обучение: некоторые вопросы теории и практики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 1999. № 5. С. 6–12.
9. Покровская С. Е. Внешняя и внутренняя дифференциация обучения как разнородность разнородной подготовки школьников // Педагогические проблемы разнородной подготовки школьников и студентов в условиях реформирования образования. Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 1998. С. 32–39.
10. Гузик Н. П. Лекционно-семинарская система обучения химии. Киев: Радянська школа, 1979. 94 с.
11. Лисовская Т. В. Разнородное содержание обучения как условие успешного инклюзивного образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2020. № 2. С. 57–68.
12. Близнюк О. А. Модели организации учебного процесса в инклюзивных образовательных условиях // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 11. С. 98–104. DOI: 10.23670/IRJ.2020.101.11.089.
13. Самсонова Е. В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сб. материалов III Междунар. науч.- практ. конф. / под ред. С. В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 84–95.
14. Зволейко Е. В. К вопросу об уровне дифференциации обучающихся в инклюзивном классе и ее критериях // Специальное и инклюзивное образование: тенденции, проблемы, перспективы: материалы конференции / под ред. Н. П. Рудаковой, Е. А. Лариной. Благовещенск: БГПУ, 2023. С. 9–16.
15. Зволейко Е. В. Применение технологии дифференцированного обучения в работе учителя инклюзивного класса // Психолого-педагогическое образование в ЗабГУ: традиции и современность: материалы конференции / под ред. Т. К. Клименко. Чита: ЗабГУ, 2021. С. 112–119.
16. Менчинская Н. А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М.: Просвещение, 1971. 272 с.
17. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избранные психологические труды. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 448 с.
18. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Просвещение, 1971. С. 16–27.

Информация об авторе

Елена Владимировна Зволейко, доктор педагогических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30); ezvoleyko@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5325-8035>.

Для цитирования

Зволейко Е. В. Внутриклассная уровневая дифференциация как модель организации учебного процесса в инклюзивном классе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 4. С. 106–116. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-106-116.

Статья поступила в редакцию 15.06.2023; одобрена после рецензирования 17.07.2023; принята к публикации 20.07.2023.

References

1. Malofeev, N. N. From institutionalization to inclusive education of children with special educational needs. Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy, no. 34, 2018. Web. 08.05.2023. <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/from-institutionalization-to-inclusive-education-of-children-with-special-educational-needs> (In Rus.)
2. Barinova, E. B. Features of the implementation of inclusive education in the Russian Federation at the present stage. Modern education, no. 1, 2020. Web. 22.09.2023. https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32248 (In Rus.)
3. Unt, I. E. Individualization and differentiation of learning. M: Pedagogika, 1990. (In Rus.)
4. Firsov, V. V. Differentiation of learning based on compulsory learning outcomes. M: Prosveshchenie, 1994. (In Rus.)
5. Shakhmaev, N. M. Differentiation of education in the secondary school / editor M. N. Skatkin. M: Prosveshchenie, 1975. (In Rus.)
6. Groot, R. Differentiation in education. Headmaster of the school, no. 6, pp. 2–5, 1994: 251–281. (In Rus.)
7. Groot, R. Differentiation in education. Headmaster of the school, no. 4, pp. 12–18, 1995. (In Rus.)
8. Osmolovskaya, I. M. Differentiated learning: some issues of theory and practice. Bulletin of the Tomsk State University. Series Pedagogica, vol. 5, pp. 6–12, 1999. (In Rus.)
9. Pokrovskaya, S. E. External and internal differentiation of education as a kind of multi-level training of schoolchildren. Pedagogical problems of different-level training of schoolchildren and students in the conditions of education reform. Minsk, 1998: 32–39. (In Rus.)
10. Guzik, N. P. Lecture and seminar system of teaching chemistry. Kiev: Radyanskaya shkola, 1979. (In Rus.)
11. Lisovskaya, T. V. Miscellaneous education contents as a condition for successful inclusive education. Pushkin Leningrad State University Journal, no. 2, pp. 57–68, pp. 2020. (In Rus.)
12. Bliznyuk O. A. Models of organizing the educational process in inclusive educational conditions. International scientific research journal, no. 11, 2018. Web. 22.09.2023. <https://research-journal.org/archive/11-101-2020-november/modeli-organizacii-uchebnogo-processa-v-inklyuzivnyx-obrazovatelnyx-usloviyax> (In Rus.)
13. Samsonova, E. V. Basic pedagogical technologies of inclusive education. Inclusive education: results, experience and perspectives. Sat mater. conf. / editor S. V. Alekhina. M: MGPPU, 2015: 84–95. (In Rus.)
14. Zvoleyko, E. V. On the issue of level differentiation of students in an inclusive class and its criteria // Special and Inclusive Education: Trends, Problems, Prospects. Sat mater. conf. / editors N. P. Rudakova, E. A. Larina. Blagoveshchensk: BGPU, 2023: 9–16. (In Rus.)
15. Zvoleyko, E. V. Application of differentiated learning technology in the work of an inclusive class teacher. Psychological and pedagogical education in ZabSU: traditions and modernity. Collected mater. conf. / editor T. K. Klimenko. Chita: ZabGU, 2021: 112–119. (In Rus.)
16. Menchinskaya, N. A. Psychological problems of school failure. M: Prosveshchenie, 1971. (In Rus.)
17. Menchinskaya, N. A. Problems of training, education and mental development of the child: selected psychological works. M: Institut prakticheskoy psihologii; Voronezh: MODEK, 1998. (In Rus.)
18. Schukina, G. I. The problem of cognitive interest in pedagogy. M: Prosveshchenie, 1971: 16–27. (In Rus.)

Information about author

Zvoleyko Elena V., Doctor of Pedagogy, Associate Professor; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); ezvoleyko@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5325-8035>.

For citation

Zvoleyko E. V. Intraclass Level Differentiation as a Model for Organizing the Educational Process in an Inclusive Classroom // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 106–116. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-106-116.

**Received: June 15 2022; approved after reviewing July 17 2023;
accepted for publication July 20 2023.**