

УДК: 373.064.2

А.Ю. Мухіна

ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ

В Україні виявлено майже 865 тис. дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що становить близько 11% від загальної кількості дітей. За останні 5 років в Україні відбулися докорінні зміни щодо забезпечення якісною освітою дітей з особливими освітніми потребами. Важливою умовою вирішення цього питання є інтеграція цих дітей у суспільство, загальноосвітній навчальний простір шляхом інклюзивного навчання. Важливим аспектом в реалізації процесу інклюзивної освіти має стати вивчення та упровадження в навчальний процес як вітчизняного так і зарубіжного досвіду. В Україні продовжує реалізацію українсько-канадський проект "Впровадження інклюзивної освіти в Україні", реалізація якого триває спільно з громадськими організаціями. Так, у рамках проекту внесено зміни у законодавчі та нормативно-правові акти з питань освіти дітей з особливими освітніми потребами, розроблено відповідні програми з навчання педагогічних працівників. Усе це призводить до необхідності створення у школах, та в системі загальної освіти такого середовища, яке дозволить даній категорії дітей отримувати знання й успішно соціалізуватися у середовищі. Виникає необхідність у становленні й нормалізації системи взаємовідносин й взаємодії усіх учасників навчального процесу задля успішної інтеграції дітей з порушеннями розвитку в освітнє середовище.

Порушення взаємодії між учасниками освітньої системи, а саме: педагогами та учнями, є досить розповсюдженим явищем. Особливу увагу слід приділити особливостям взаємодії педагогів та учнів з порушеннями розвитку. В даній статті розглядається категорія дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) молодшого шкільного віку. Включаючи дітей з психофізичними вадами до інклюзивних й інтегрованих класів виникає необхідність в організації міжособистісного спілкування даної категорії дітей з однолітками й вчителем. Адже дуже часто, особливо у молодшому шкільному віці, у взаємодії дітей та педагогів виникають бар'єри міжособистісного спілкування. Через уразливість вищої нервової діяльності, підвищену астеничність, незрілість емоційно-вольової сфери дітей із затримкою психічного розвитку, будь-який негативний вплив з боку освітньої системи може призвести до відмови від навчання, порушенню міжособистісних відносин [3, с.136]. Для дітей молодшого шкільного віку вчитель є значущою особистістю, будучи для дитини авторитетом, тому вибір останнім неправильного стилю спілкування з дитиною може призвести до виникнення дидактогеній, що є розповсюдженим явищем у наш час.

Терміном дидактогенії позначають негативний психічний стан дитини, викликаний порушенням педагогічного такту з боку вчителя. Виявлено, що дидактогенія може стати причиною розвитку неврозу [1, с. 89]. До проявів порушення педагогічного такту з боку вчителя можна віднести: зневажливе, несправедливе, упереджене відношення до учня, привселюдне висміювання та осуд його відповідей, поведінки, зовнішнього вигляду, здібностей, грубе та принизливе ставлення. Дослідження у галузі проблеми дидактогенії виявили загальні тенденції порушення педагогічного такту з боку вчителя: відсутність готовності вчителя до врахування й адекватної оцінки стану дитини, негнучке використання педагогічних прийомів та методів, недостатнє врахування індивідуальних особливостей школярів, особливо з порушеннями розвитку. Таким чином, виникла необхідність у дослідженні дидактогенії у дітей із ЗПР, які навчаються в різних типах навчальних закладів: в інклюзивних, інтегрованих класах, та спеціалізованих навчальних закладах. Особливу увагу слід приділити інклюзивним класам, адже саме вони сприяють успішній соціалізації дітей з порушеним розвитком, дають можливість даній категорії дітей реалізувати себе у суспільстві й почувати себе впевнено серед інших людей. Інклюзивні класи дають можливість дітям з типовим розвитком «прийняти» й відноситися з повагою до тих дітей, які відрізняються від них, дати зрозуміти те, що ці діти мають свої особливості, та незважаючи на це, зрозуміти, що вони такі ж учні як і діти з типовим розвитком, й мають можливість гідно функціонувати у суспільстві.

Вивченню проблеми дидактогенії були присвячені роботи таких вітчизняних дослідників: К. Платонов, В. Давидов, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, М. Галагузова, В. Гурін, Н. Гуткіна, Е. Дегтярьов, А. Дубровський, П. Підкасітий. Ними були описані причини виникнення, різноманітні форми прояву дидактогенії. Безпосередньо термін «дидактогенія» був введений психогігієністом К. Платоновим, який вивчав психологічний вплив учителів та учнів один на одного у 60-ті роки 20 століття. В працях Д. Ісаєва, Н. Жутикової класифіковані різноманітні психогенні ситуації у школі. Виникнення дидактогенії унаслідок конфліктів були досліджені В. Журавльовим, М. Рибаквою, В. Митюк. Дидактогенії пов'язують з порушенням педагогічного такту, відсутністю емпатії, несформованістю комунікативних навичок, що утруднюють процес педагогічного спілкування такі дослідники: І. Страхов, Н. Кузьміна, А. Маркова, К. Роджерс, Є. Рогов та інші. У спеціальній психології вивченням окремих складових компонентів дидактогенії займалися такі дослідники: В. Мухіна, І. Кулагіна, А. Медведєва, О. Мартиненко, С. Архіпова.

Проблема дидактогенії найбільш актуальною є у молодшому шкільному віці, адже саме у цей період навчання стає найважливішим фактором розвитку дитини (вчитель - суб'єкт, який його здійснює). Вивчення причинно-наслідкових зв'язків у такому явищі як дидактогенія,

визначення зовнішніх та внутрішніх факторів детермінації дидактогеній, вплив їх на поведінку дитини вже були предметом вивчення дослідників, однак недостатньо висвітленими залишаються питання дидактогеній у дітей із ЗПР, особливо тих категорій дітей, що навчаються в різних типах навчальних закладів: в інклюзивних класах, інтегрованих класах, та спеціалізованих навчальних закладах. Недостатньо розробленими залишаються й практичні рекомендації щодо організації навчання школярів, яке буде виключати, або зводити до мінімуму небажані наслідки для подальшого розвитку дітей із ЗПР.

Мета дослідження – виявлення особливостей прояву дидактогеній у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку, та стилі спілкування педагогів з ними.

Вивчення явища дидактогенії, яке є тотожним поняттю шкільної дезадаптації, розкривається у визначенні його структурних елементів, складовими компонентами яких є: ставлення до вчителя, інтерес та мотивованість до навчальної діяльності, конфліктність, здатність до фантазування, агресивна поведінка, труднощі у встановленні контактів з оточуючими (А. Медведєва, О. Мартиненко, С. Архіпова) [4, с.4].

Визначивши методологічний інструментарій для діагностики шкільної дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку та особливостей стилю спілкування педагогів з учнями, що мають інтелектуальні недоліки (ЗПР) і з тими, що розвиваються нормально, та проаналізувавши результати дослідження були порівняні особливості шкільної ситуації навчання, як двостороннього процесу взаємодії педагога з учнем, у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР та типовим розвитком у навчальних закладах різних типів; також були виявлені стилі спілкування педагогів з дітьми зазначених категорій, та моделі навчання (інклюзивне, інтегроване, спец. класи), що є комфортними для навчання дитини молодшого шкільного віку із ЗПР.

В результаті дослідження були використані такі методики як: „Анкета для вчителів початкових класів”, опитувальник „Психологічний портрет вчителя” за З. Резапкіною та Г. Резапкіною, проективна методика „Школа звірів” за Т. Нежновою, фрагменти з зображенням навчальної діяльності з методики Р. Жила „Фільм-тест”, та методика „Незавершені речення” за Ж. Нютеном та О. Орловим.

Для діагностики особливостей прояву дидактогеній або шкільної дезадаптації було виділено три серії експериментального дослідження, які були спрямовані на: дослідження вибору вчителями пріоритетного стилю взаємодії з учнями початкових класів; вивчення проявів або передумов виникнення дидактогеній на основі складових її компонентів; відношення дитини до вчителя й до навчальної діяльності загалом; пріоритети, прагнення та мотиви навчальної діяльності учнів. Діагностичні методики відповідали віковим та інтелектуальним особливостям учнів.

За результатами проведення методики тест-опитувальник

„Психологічний портрет вчителя” за З. Резапкіною та Г. Резапкіною та „Анкета для вчителів початкових класів”, яка була розроблена та адаптована за методиками Т. Ключовою, В. Бойко та І. Юсуповою, були виявлені такі результати: спілкування з колегами є пріоритетним як для вчителів загальноосвітніх (100%), й інклюзивних класів (100%), так і для більшості вчителів інтегрованих класів (66.7%), такі показники свідчать про групову залежність від думки колег, що пояснюється низькою самооцінкою вчителів. У відношеннях з таким вчителем діти почувають себе некомфортно, напружено, не бачать в цій дорослій людині союзника. Лише декілька вчителів інтегрованих класів (33.3%) віддають перевагу спілкуванню з дітьми, що свідчить про гуманістичну направленість педагога, й безумовне прийняття учнів. Нестабільний психоемоційний стан притаманний більшості вчителів загальноосвітніх (66.7%), й інклюзивних класів (66.7%), та меншій кількості вчителів інтегрованих класів (33.3%) що може пояснюватися підвищеною вродженою чутливістю нервової системи, неблагополучним збігом обставин, й особистісними особливостями, які визначають неадекватну реакцію на даний збіг. Неблагополучний психоемоційний стан зустрічається у деяких вчителів інклюзивних класів (33.3%), частіше за все він проявляється у вигляді гострої реакції на дратівливі чинники; низькою емоційною стійкістю; тривожністю й наявністю психосоматичної симптоматики. Благополучний психоемоційний стан притаманний вчителям загальноосвітніх (33.3%) й інтегрованих (66.7%) класів. Така емоційна стабільність, передбачуваність і працездатність вчителя благотворно впливають на психологічний клімат у школі й класі. Висока самооцінка, яка сприяє створенню на уроці атмосфери живого спілкування, передбачає тісний контакт з учнями й можливість надання їм психологічної підтримки, притаманна вчителям інтегрованих класів (66.7%). Низька самооцінка спостерігається у деяких вчителів загальноосвітніх (33.3%) й інклюзивних (33.3%) класів. Таким педагогам властиво принижувати значення особистості іншої людини та підвищувати власну самооцінку за рахунок учнів. Більшість вчителів загальноосвітніх (66.7%) й інклюзивних класів (66.7%), й невелика кількість вчителів інтегрованих класів (33.3%) мають нестійку самооцінку, яка залежить від збігу обставин. Таким чином, під час творчого підйому вчитель добре взаємодіє з учнями, а під час пригніченого стану - негативно впливає на учнів, таким чином учні не можуть цілковито довіряти такому вчителю, й будувати повноцінні товариські стосунки з вчителем. Виявлено, що прихильниками авторитарного стилю спілкування й виховання дітей є вчителі загальноосвітніх (66.7%) й інклюзивних класів (66.7%). На уроках таких вчителів діти відчують себе незатишно, втрачають активність і самостійність, їх самооцінка падає. Можливі конфліктні ситуації. Авторитарний стиль в чистому вигляді являє собою стресову виховну стратегію, особливо для учнів із затримкою психічного розвитку.

Ліберально-поступливий стиль спілкування обирають вчителі як загальноосвітніх (33.3%), інклюзивних (33.3%), так і інтегрованих класів (33.3%). Такий педагог здійснює організацію та контроль діяльності учнів без системи, виявляє нерішучість і коливання, відчуває почуття залежності від учнів. Для цих педагогів характерна низька самооцінка, почуття тривоги і невпевненості в собі, незадоволеність своєю роботою, що також негативно відображається на взаєминах з учнями. Лише вчителі інтегрованих класів (66.7%) використовують у своїй педагогічній діяльності демократичний стиль спілкування з учнями, що є більш ефективним способом спілкування та виховання дітей із ЗПР. Високий рівень суб'єктивного контролю спостерігається у вчителів загальноосвітніх (33.3%), інклюзивних (66.7%) і інтегрованих класів (100%). Такі люди приймають на себе відповідальність за все, що відбувається в їхньому житті, пояснюючи це своїм характером і вчинками, а не зовнішніми обставинами (допомога або перешкоди з боку інших людей і обставин). Низький рівень суб'єктивного контролю бачимо у деяких вчителів загальноосвітніх класів (66.7%). Ступінь задоволеності своєю професійною діяльністю є вкрай низькою, такі педагоги більш за інших схильні до феномену «згоряння». Й лише у невеликої кількості педагогів інклюзивних класів (33.3%) спостерігається несформованість суб'єктивного контролю, що свідчить про недостатню сформованість відповідальності за відносини й обставини свого життя.

Таким чином, показники за різними шкалами педагогів різних навчальних закладів значно відрізняються один від одного.

Для підтвердження або спростування отриманих даних за першою методикою було проведено анкетування вчителів. Дані, які стосуються вибору стилю спілкування вчителя з дітьми були підтверджені, більшість вчителів загальноосвітніх (66.7%) й інклюзивних класів (66.7%) вважають, що організація дисципліни, наказовий тон спілкування є припустимими у вихованні й навчанні усіх категорій дітей. Деякі вчителі (22.2%) утрималися від відповіді на запитання, що стосується методів стимулювання активності дитини, й дали відповідь «не знаю», це явище можна коментувати як відсутність в педагогічній практиці методів стимулювання взагалі, або як рідке використання останнього. Що стосується очікування вчителів від власного класу, то, переважна більшість відповідей була «успішності у навчанні», частіше за все вона була аргументована наявністю атестаційних комісій, від яких залежать педагоги, таким чином цю відповідь можна коментувати як перевага до відносин з колегами, а не з учнями, переважне бажання до організації та налагодження дисципліни, ніж міжособистісних стосунків учнів та з учнями, що знаходить своє підтвердження у попередній методиці. Також було виявлено, що деяка кількість вчителів підтримують ініціативу інклюзивного навчання (77.8%), інша частина (22.2%) – неоднозначно відноситься до інклюзивного навчання, й аргументують свою точку зору тим, що діти із ЗПР відразу потрапляють до лав невстигаючих,

нерозуміють навчальний матеріал, унаслідок чого-порушують дисципліну, але, у той же час, вони, знаходячись в колективі дітей з типовим розвитком, орієнтуються на таких учнів, й прагнуть покращити свої результати. Даний феномен, за Л.Виготським називається “орієнтування на успішного учня”, що можна побачити в інклюзивних класах.

Аналізуючи отримані результати можна зробити висновок, що для більшості вчителів притаманна низька самооцінка, залежність від думки колег, нестабільність психоемоційного стану, та низький рівень суб’єктивного контролю. Також переважна більшість вчителів загальноосвітніх та інклюзивних класів використовують у своїй педагогічній діяльності авторитарний стиль спілкування з дітьми, що є неприпустимим, адже за усіма показниками, даний стиль є антипедагогічним й являється однією з причин, що викликають дидактогенії у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. До використання ліберально-поступливого стилю спілкування припускається невелика кількість вчителів усіх класів, хоча даний стиль спілкування й не викликає виникнення дидактогеній, він також є неприпустимим у спілкуванні з дітьми. До демократичного стилю припускаються лише вчителі інтегрованих класів, що є важливим у правильному вихованні дітей із ЗПР. Таким чином, дітям із ЗПР комфортніше за все буде навчатися в інтегрованих класах, де вчителі організують найбільш сприятливу атмосферу для навчання.

За результатами проведення методики „Школа звірів” за Т. Нежновою, та фрагментів з зображенням навчальної діяльності з методики Р. Жилия „Фільм-тест” було визначено, що у дітей із ЗПР, які навчаються в інклюзивних класах є більше передумов до виникнення дидактогеній, що можна побачити в ряді специфічних проявів: стосунки з вчителем у них є більш напруженими, ніж в учнів інтегративних класів; спостерігаються прояви агресивної поведінки, конфліктності й труднощі у встановленні контактів з оточуючими. Що стосується інтересу та мотивованості до навчальної діяльності, то вони менш вираженими є в учнів із ЗПР, які навчаються в інтегрованих класах, та спеціалізованих освітніх закладах. Це може бути пов’язано з відсутністю учнів з типовим розвитком у класах, які своєю успішною навчальною діяльністю мотивували б цих дітей до навчання. Таким чином можна зробити висновок, що інклюзивні класи стимулюють дітей з порушеним розвитком до самовдосконалення, але в той же час, педагогічний процес, який передбачає взаємодію вчителя з учнями та прийоми викладання матеріалу потребують значних змін.

За допомогою методики „Незавершені речення” за Ж. Нютеном та О. Орловим було виявлено, що діти із ЗПР, що навчаються в інклюзивних класах мають пріоритетним ігрову діяльність замість навчальної, через свою неуспішність у навчальній діяльності, вони мають занижену самооцінку. Але, знаходячись у колективі дітей з типовим

розвитком, вони мають зовнішні мотиви до навчання, хочуть бути такими, як їх успішні однолітки, й через те вони змагаються за успішність й вірять у те, що стануть такими, як їх однокласники. Під час проведення методики, більшість дітей відмічали: «Поганий учень це той, хто погано навчається, погано читає й пише»; «гарний учень не бавиться, гарно читає й пише, його не ругають»; «я хотів би щоб мене більше хвалив учитель, щоб менше сердився на мене»; «я люблю навчатися»; «я не хотів би, щоб мене у школі наказували»; «якщо я неухажливий на уроці, я погано пишу, погано поводити себе, балакаю»; «мені цікаво на уроках, коли ми пишемо й читаємо»; «мені цікаво, коли у нас малювання, труд, я не люблю математику, читання». Дана категорія дітей не виокремлює особистісні якості під час надання характеристики особистості; дуже часто діти вказують на те, що якщо б у них була певна якість, або матеріальний предмет, то вони змогли б навчатися набагато краще ніж зараз; такі діти недостатньо усвідомлюють правила поведінки; порушують дисципліну на уроці, за рахунок чого намагаються повернути до себе увагу, але у той же час вони прикладають зусилля, хоча й мінімальні, задля кращого навчання.

Діти, які навчаються в інтегрованих класах й спеціалізованих навчальних закладах також, як і учні інклюзивних класів мають пріоритетним ігрову діяльність замість навчальної. Однак у даної категорії дітей є свої особливості: у них немає тих зовнішніх мотивів до навчання, що є у дітей, які навчаються в інклюзивних класах, й менша кількість з них намагається налагодити своє навчання, більшість учнів цікавить ігрова діяльність. Інтерес та мотивованість до навчальної діяльності, є менш вираженими у цих учнів. Під час проведення методики, більшість дітей відмічали: «більш за все у школі я люблю перерви»; «більш за все у школі я люблю поїсти, погратися»; «у школі завжди треба думати, мені це набридає», «у школі треба читати, писати»; «у школі треба навчатися, а мені іноді хочеться погратися вдома своїми іграшками», тільки декілько учнів відмітили, що їм подобається навчання. Тобто, діти не бажають прикладати зусилля для свого навчання, їм нема на кого орієнтуватися у цій діяльності, незважаючи на це, такі діти мають менше проблем з самооцінкою й спілкуванням з однолітками, ніж діти із ЗПР з інклюзивних класів, адже у класі немає дітей з типовим розвитком, які могли б пригнічувати їх, та насміхатися з них.

Діти із типовим розвитком, навчаючись у школі, бачать пріоритетним саме навчальну діяльність, тобто у них є сформованою внутрішня позиція школяра, згідно з віковими нормативами психічного розвитку дітей за Л. Виготським, Д. Ельконіним. Більшість дітей відмічали, що: «Вчителі люблять дітей, які не задираються, слухняні, добрі, хороші, гарно навчаються, роблять домашні завдання, не бояться вчителя, не бігають по класу, стараються»; «Я люблю вчитися, тому що я стану розумним зможу працювати вчителем»; «мені цікаво на

уроках, тому що там постійно розповідають щось цікаве»; «я завжди уважно слухаю вчительку; я ніколи не відволікаюся, навіть якщо мені не цікаво»; «мені не подобається у школі те, що вчителі ругають дітей, за погану поведінку». Таким чином, діти з типовим розвитком, які є успішними у навчальній діяльності глибше, ніж діти із ЗПР розуміють певну проблему, при оцінюванні інших учнів оперують особистісними якостями людей, і мають пріоритетним налагодження дисципліни.

Таким чином, проведення експериментального дослідження показало, що у дітей із ЗПР, які навчаються в інклюзивних класах, вірогідність виникнення дидактогеній та проявів шкільної дезадаптації є більшою, ніж у інших категорій дітей. Це може бути пов'язано з особливостями діяльності вищої нервової системи та розладами у розвитку емоційно-вольової сфери даної категорії дітей. Навчаючись разом із дітьми з типовим розвитком діти із ЗПР мають зовнішню мотивацію до навчання, через що й прагнуть стати кращими, незважаючи на свою неуспішність у навчальній діяльності. Діти, які навчаються у спеціалізованих навчальних закладах та інтегративних класах мають менший показник виникнення дидактогеній, порівняно з учнями інтегрованих класів. Це пов'язано з менш вираженим інтересом та мотивованістю до навчальної діяльності даної категорії дітей, відсутності дітей з типовим розвитком у класі. Більшість з цих учнів цікавить ігрова діяльність, й менша кількість дітей намагається налагодити своє навчання.

На основі отриманих даних щодо вибору стилів спілкування педагогів з дітьми було виявлено, що більшість вчителів інклюзивних класів, серед стилів спілкування з дітьми, обирає авторитарний з елементами ліберально-поступливого, який є менш ефективним, у вихованні та навчанні дітей із ЗПР, й у більшості випадків сприяє виникненню дидактогеній. Більшість вчителів спеціалізованих навчальних закладів та інтегрованих класів серед стилів виховання й спілкування обирають авторитарний з елементами демократичного, що є найбільш сприятливим для успішного навчання дітей із ЗПР.

Отже, діти із ЗПР, які навчаються в інклюзивних класах більш ніж інші категорії дітей підвержені появленню дидактогеній й проявів дезадаптації, адже, знаходячись у класі з дітьми з типовим розвитком, вони є менш успішними у своїй навчальній діяльності, хоча, незважаючи на це, вони прагнуть стати кращими; у більшості вчителів інклюзивних класів стилем спілкування з дітьми є авторитарний з елементами ліберально-поступливого, який є менш ефективним, а іноді й неприпустимим у вихованні дітей взагалі, а особливо – з дітьми із затримкою психічного розвитку, що й відіграє важливу роль при виявленні проявів дидактогеній.

Список використаної літератури

1. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. - М.: Когито-Центр, 2009. – 192 с. **2. Дмитренко Я.В.** Профилактика дидактогеней у младших школьников/ Я.В.Дмитренко, С.А.Архипова. – Краснодар, 2009. – 4 с. **3. Кулагина И.Ю.** Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. Учебное пособие для студентов и преподавателей — М.: ТЦ «Сфера», 1999. — с.192 **4. Мартиненко О.А.** Корекція дезадаптивної поведінки молодших школярів. – Х.: Вид-во «Ранок», 2011. – 1 с.76 **5. Мухина В. С.** Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.

Мухіна А.Ю. Особливості взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу при різних моделях його організації

У статті розглядається проблеми виникнення та прояву дидактогеней у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, які навчаються в різних типах навчальних закладів, а саме: в інклюзивних класах, інтегрованих та спеціалізованих навчальних закладах. Здійснено аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної наукової літератури з метою з'ясування стану вивчення проблеми дидактогеней, узагальнення та систематизації теоретичних положень. Було проаналізовано стан проблеми дидактогеней в наш час та обрано методологічний інструментарій для діагностики шкільної дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку та особливостей стилю спілкування педагогів з учнями, що мають інтелектуальні недоліки (ЗПР) і з тими, що розвиваються нормально. Зазначено, що особливості шкільної ситуації навчання, як двостороннього процесу взаємодії педагога з учнем, у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР та типовим розвитком у навчальних закладах різних типів(в інклюзивних класах, інтегрованих та спеціалізованих навчальних закладах) є різним. Виявлені та обгрунтовані найбільш комфортні моделі навчання та стилі спілкування вчителів з дітьми різних типів навчальних закладів. Визначені основні напрямки подолання проблеми дидактогенії в різних типах навчальних закладів.

Ключові слова: дидактогенії, інклюзія, інтеграція, затримка психічного розвитку, стилі спілкування.

Мухина А.Ю. Особенности взаимодействия между субъектами педагогического процесса при различных моделях его организации

В статье рассматриваются проблемы возникновения и проявления дидактогеней у детей младшего школьного возраста с ЗПР, которые обучаются в разных типах образовательных учреждений, а именно: в

инклюзивных классах, интегрированных и специализированных типах образовательных учреждений. Осуществлен анализ общей и специальной психолого-педагогической научной литературы с целью выяснения состояния изучения проблемы дидактогений, было произведено обобщение и систематизация теоретических данных. Было проанализировано состояние проблемы дидактогений в настоящее время и выбран методологический инструментарий для диагностики школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста и выбора учителями определенных стилей общения с детьми, которые имеют нарушения интеллекта (ЗПР) с детьми с типичным развитием. Указано, что особенности школьной ситуации обучения, как двустороннего процесса взаимодействия педагогов с учениками разных типов образовательных учреждений (инклюзивных классов, интегрированных и специализированных типах образовательных учреждений) являются разными. Определены и обоснованы наиболее комфортные модели обучения и стили общения учителей с детьми, которые обучаются в разных типах образовательных учреждений. Определены основные направления преодоления проблемы дидактогении в разных типах образовательных учреждений.

Ключевые слова: дидактогении, инклюзия, интеграция, задержка психического развития, стили общения.

Mukhina A.Y. Comparison of pedagogical interaction teachers and pupils in different organization models pedagogical education

In the (following) article are described the problems of the violation of pedagogical tact with children with mental retardation in the primary school. Represented the analysis of the researches of the particular manifestations in children violations pedagogical tact in different types of educational institutions: inclusive classes, integrated and special types of educational institutions. Made the analysis of the general and special psychological and pedagogical literature. There were check the condition of the studying problem about school disadaptation, and had been produced generalization and systematization of theoretical results. Stated that the singularities the school learning situation, as a bilateral process of interaction of teachers with pupils of different types of educational institutions (inclusive classes, integrated and specialized types of educational institutions) are different. Been highlighted styles of communication of teachers with pupils who are the most favorable for a better development of the child with mental retardation. There are determined and proved. Determined and proved the most comfortable learning model and communication styles of teachers with children who are studying in different types of educational institutions.

Key words: violation of pedagogical tact, inclusion, integration, mental

retardation, styles of communication.