

УДК: 373.064.2

АНАЛІЗ ПРОЯВУ ДИДАКТОГОГЕНІЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Мухіна А.Ю.

Кандидат психологічних наук

Янушоніс А.В.

Успішне розв'язання завдань, пов'язаних із соціалізацією дітей з порушеннями розвитку, потребує значної уваги до питань формування особистості. У наш час збільшується кількість учнів з психофізичними порушеннями, які навчаються в загальноосвітніх школах, це означає, що збільшується й кількість інклюзивних класів. Усе це призводить до необхідності створення у школах, та в системі загальної освіти такого середовища, яке дозволить даній категорії дітей отримувати знання й буде успішно сприяти цьому. Таким чином, в першу чергу виникає необхідність у становленні й нормалізації системи взаємовідносин й взаємодії усіх учасників навчального середовища 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. Між дітьми виникає неприйняття, непорозуміння з даною категорією дітей у зв'язку з їх «несхожістю», у взаємовідносинах із педагогами дуже часто також виникає неприйняття, негативне відношення, що тягне за собою порушення

педагогічного такту [5]. Через уразливість вищої нервової діяльності, підвищеної астеничності, незрілості 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]. 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 дидактогеній 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 дидактогеній у дітей із ЗПР, які навчаються в різних типах навчальних закладів: в інклюзивних, інтегрованих класах, та спеціалізованих навчальних закладах [2]. Особливу увагу слід приділити інклюзивним класам, адже саме вони сприяють успішнішій 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 дидактогеній 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. Підкасистий. Ними були описані причини виникнення, різноманітні форми прояву дидактогеній. 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 дидактогеній 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. Страхів, Н. Кузьміна, А. Маркова, К. Роджерс, Є. Рогов та інші. У спеціальній психології вивченням окремих складових компонентів дидактогеній займалися такі дослідники: В. Мухіна, І. Кулагіна, А. Медведєва, О. Мартиненко, С. Архіпова.

Проблема дидактогеній найбільш актуальною є у молодшому шкільному віці, адже саме цей період є сензитивним як для розвитку особистості загалом, так і для адаптації дитини до освітнього процесу. Вивчення причинно-наслідкових зв'язків у такому явищі як дидактогенія, визначення зовнішніх та внутрішніх факторів детермінації дидактогеній, вплив дидактогеній 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 [2]. 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, проєктивна методика „Школа звірів” за Т. Нежновою, фрагменти з зображенням навчальної діяльності з методики Р. Жилия „Фільм-тест”, та методика „Незавершені речення” за Ж. Нюттеном 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: для більшості вчителів інклюзивних класів та загальноосвітніх закладів притаманна низька самооцінка, залежність від думки колег, порушення психоемоційного стану (нестабільність), та низький рівень суб’єктивного контролю. Також переважна більшість вчителів загальноосвітніх та інклюзивних класів використовують у своїй педагогічній діяльності авторитарний з елементами ліберально - поступливого стилю спілкування з дітьми, що є небажаним, адже за усіма показниками, дані стилі є найменш ефективними у навчанні й вихованні дітей із ЗПР, й являються однією з причин, що викликають дидактогенії у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями розвитку. До використання авторитарного стилю з елементами демократичного припускаються лише вчителі інтегрованих класів й спеціалізованих освітніх закладів, що є важливим у правильному вихованні дітей із ЗПР.

Таким чином, дітям із ЗПР комфортніше за все буде навчатися в інтегрованих класах та спеціалізованих закладах, де вчителі організують найбільш сприятливу атмосферу для навчання. Адже основний контингент педагогів даних навчальних закладів складають молоді, впевнені у собі вчителі зі спеціальною освітою.

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 способи викладання матеріалу потребують значних змін.

За допомогою методики „Незавершені речення” за Ж. Нюттеном 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 неуважний на уроці, я погано пишу, погано поведжу 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 привернути 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

зкладах 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 любляють 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 і 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.

Література

1. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. - М.: Когито-Центр, 2009. – 192 с. **2. Дмитренко Я.В.** Профилактика дидактогений 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.

References

1. Belopolskaya N.L. Psichologicheskaya diagnostika lichnosti detei s zsderykoi psihicheskogo razvitiya. – M.: Kogito – Centr, 2009. – 192 c. **2. Dmitrenko Y.V.** Profilaktika didaktogeniy u mladshih skolnikov/ Y.V.Dmitrenko, S.A.Arhipova.- Krasnodar, 2009. – 4 c. **3. Kulagina I.Y.** Lichnost' skolnika ot zaderjki psichologicheskogo razvitiya do odarennosti. Uchebnoe posobie dlya studentov I prepodavatelej – M.: TC «Sfera», 1999. – c. 192 **4. Martinenko O.A.** Korekciya dezadaptivnoi povedinki molodshih scolyariv. – Ch.;Vid-vo «Ranok», 2011. – 1 c.76 **5. Mukhina V.S.** Vozrastnaya psichologiya; fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo; Uchebnok dlya stud. vuzov. – 4-e izd., stereotip. – M.:Izdatskiy centr «Akademiya», 1999. – 456 c.

Мухіна А.Ю., Янушоніс А.В. Порівняння педагогічної взаємодії вчителів й учнів при різних моделях організації педагогічної освіти

У статті розглядається проблеми виникнення та прояву дидактогеній 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 дидактогеній, узагальнення та систематизації теоретичних положень. Було проаналізовано стан проблеми дидактогеній 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 обґрунтовані 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.

Мухіна А.Ю., Янушоніс А.В. Сравнение педагогического взаимодействия учителей и учеников при разных моделях организации педагогического образования

В статье рассматриваются проблемы возникновения и проявления дидактогений 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 дидактогений в разных типах образовательных учреждений.

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

Mukhina A.Y., Ianushonis A.V. 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.