

УДК: 373.064.2

**Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры
дефектологии и психологической коррекции**

Мухина Анастасия Юрьевна

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИДАКТОГЕНИЙ У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ**

Аннотация. 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 школах-интернатах. 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 в развитии (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 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 различных типах образовательных учреждений.

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

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.

Введение. Успешное решение задач, связанных с социализацией детей с психофизическими нарушениями во многом зависит от процесса воспитания и обучения их в образовательном учреждении. Важным моментом является уровень компетентности и осведомленности педагога в вопросах специальной психологии и педагогики, особенности взаимодействия с коллективом учеников, стиль воспитания. Все это является факторами влияющими на эффективность обучения, мотивацию учащихся и их эмоциональный комфорт. В настоящее время увеличивается количество учащихся с психофизическими нарушениями, которые учатся в общеобразовательных школах, что приводит к открытию инклюзивных классов, а это требует создания особой среды, как в

самой школе, в коллективе детей и педагогов, так и в системе образования в целом, которая бы позволяла детям с особыми образовательными потребностями не только получать знания, но и успешно их использовать в социуме.

Цель статьи. Нарушение взаимодействия между участниками образовательной системы, а именно: педагогами и учениками, является достаточно распространенным явлением. Особое внимание следует уделить особенностям взаимодействия педагогов и учащихся с нарушениями развития. В данной статье рассматривается категория детей с задержкой психического развития (ЗПР) младшего школьного возраста, так как чаще всего именно они становятся учащимися инклюзивных классов, испытывают трудности адаптации, так как имеют нарушения эмоционально-волевой сферы и сохранную критичность мышления. Включая детей с психофизическими недостатками в инклюзивные классы возникает необходимость в организации межличностного общения данной категории детей со сверстниками и учителем. Довольно частыми в младшем школьном возрасте являются барьеры межличностного общения между детьми и педагогом. Между детьми может возникнуть непонимание, непринятие, в связи с их «несхожестью», во взаимоотношениях с педагогами может быть негативное отношение, раздражение, что влечет за собой нарушение педагогического такта [5]. Такие факторы как: слабость высшей нервной деятельности, повышенная астеничность, незрелость эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития, усиливают любое негативное влияние со стороны образовательной системы и приводят к отказу от обучения, нарушению межличностных взаимодействий [3]. Для детей младшего школьного возраста учитель является значимой личностью, авторитетом, а учеба – ведущим видом деятельности, поэтому выбор педагогом неправильного стиля воспитания и взаимодействия с ребенком может привести к возникновению дидактогений, что является достаточно распространенным явлением и в наше время. Понятие дидактогения обозначает негативное психическое состояние ребенка,

вызванное нарушением педагогического такта со стороны учителя. Выявлено, что дактогения может стать причиной развития невроза [1, с. 89]. К проявлениям нарушения педагогического такта со стороны учителя можно отнести: пренебрежительное, несправедливое, предвзятое отношение к ученику, публичное высмеивание и осуждение его ответов, поведения, внешнего вида, способностей, грубое и унижительное отношение. Исследования в области проблемы дидактогений обнаружили общие тенденции нарушения педагогического такта со стороны учителя: отсутствие готовности учителя к учету и адекватной оценке состояния ребенка и его индивидуальных особенностей, жесткое использование педагогических приемов и методов, инертность (костность) педагога.

Примечание [П1]:

Примечание [П2]:

Таким образом, возникла необходимость в исследовании дидактогений у детей с ЗПР, обучающихся в различных типах учебных заведений: в инклюзивных, интегрированных классах, и специализированных учебных заведениях [2]. Особое внимание следует уделить инклюзивным классам, ведь именно они являются фундаментом, способствующим успешной социализации детей с психофизическими нарушениями, дают опыт взаимодействия детей с типичным и атипичным развитием не только в формальной, но и в неформальной ситуации. Наше исследование направлено на выявление уровня комфортности детей с ЗПР в условиях инклюзии, интегрированных классов и специализированных учреждений, определение эффективного стиля взаимодействия учителя с учениками начальной школы.

Изложение основного материала. Изучению проблемы дидактогений были посвящены работы таких отечественных исследователей: К. Платонов, В. Давыдов, В. Сухомлинский, Ш. Амонашвили, М. Галагузов, В. Гурин, Н. Гуткина, Е. Дегтярев, А. Дубровский, П. Пидкасистый. Ими были описаны причины возникновения и различные формы проявления дидактогений. Непосредственно термин «дидактогения» был введен К. Платоновым, который изучал психологическое воздействие учителей и учеников друг на друга во второй половине двадцатого века.

В работах Д. Исаева, Н. Жутикова классифицированы различные психогенные ситуации в школе. Возникновение дидактогений вследствие конфликтов были исследованы В. Журавлевым, М. Рыбаков, В. Митюк. Дидактогении связывают с нарушением педагогического такта, отсутствием эмпатии, несформированностью коммуникативных навыков, затрудняющих процесс педагогического общения (И. Страхов, Н. Кузьмина, А. Маркова, К. Роджерс, Е. Рогов и другие). В специальной психологии изучением составляющих компонентов дидактогений занимались такие исследователи как И. Кулагина, А. Медведева, А. Мартыненко, С. Архипова.

Проблема дидактогений наиболее актуальна в младшем школьном возрасте, ведь именно в этот период отношения с учителем и школьное взаимодействие являются для ребенка ведущими факторами его развития, влияют на самооценку и формирование личности в целом. От того, как педагог построит процесс обучения и общения с детьми зависит результативность процесса адаптации каждого отдельного ребенка, отношение его к школе и учебе в целом.

Изучение причинно-следственных связей дидактогений, определение внешних и внутренних факторов их детерминации, влияние дидактогений на поведение ребенка уже были предметом специального изучения, однако недостаточно освещены вопросы относительно дидактогений у детей с особыми образовательными потребностями (ведь раньше с ними работали люди со специальным образованием) а также, детей, обучающихся в различных типах учебных заведений: в инклюзивных классах, интегрированных и специализированных учебных заведениях [2]. Недостаточно разработанными остаются и практические рекомендации по организации обучения школьников, которые будут исключать или сводить к минимуму нежелательные последствия для дальнейшего развития детей с ЗПР.

Цель исследования - выявление особенностей проявления дидактогений у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста и стилей общения педагогов с ними.

Изучение такого явления как дидактогения, которое тождественно понятию школьной дезадаптации, раскрывается в определении его структурных элементов, составляющими компонентами которых являются: отношение к учителю, интерес и мотивированность ученика учебной деятельностью, конфликтность, агрессивное поведение, трудности в установлении контактов с окружающими (А. Медведева, А. Мартыненко, С. Архипова) [4, с.4].

Нами был определен методологический инструментарий для диагностики школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста и особенностей стилей общения педагогов с учащимися, имеющими нарушения в развитии (ЗПР) и с нормально развивающимися детьми. Результаты исследования дали возможность сравнить особенности школьной ситуации обучения, как двустороннего процесса взаимодействия педагога с учениками, у детей младшего школьного возраста с ЗПР и типичным развитием в учебных заведениях разных типов; также были выявлены стили общения педагогов с детьми.

В результате исследования были использованы такие методики как: "Анкета для учителей начальных классов", опросник "Психологический портрет учителя" (С. Резапкина и Г. Резапкина), проективная методика "Школа зверей" по Т. Нежной, фрагменты с изображением учебной деятельности по методике Р. Жилия "Фильм-тест", и методика "Незавершенные предложения" (Ж. Нюттен, А. Орлов).

Для диагностики особенностей проявления дидактогений или школьной дезадаптации было выделено три серии экспериментального исследования, которые были направлены на: исследования выбора учителями приоритетного стиля взаимодействия с учениками начальных классов; изучение проявлений или предпосылок возникновения дидактогений на основе составляющих ее компонентов; отношение ребенка к учителю и учебной деятельности в целом; приоритеты, стремления и мотивы учебной деятельности учащихся.

По результатам проведения методики тест-опросник "Психологический портрет учителя" и "Анкета для учителей начальных классов", которая была

разработана и адаптирована исходя из методик Т. Клюева, В. Бойко и И. Юсуповой, были обнаружены следующие результаты: для большинства учителей инклюзивных классов и общеобразовательных учреждений присуща низкая самооценка, зависимость от мнения коллег, нарушение психоэмоционального состояния (нестабильность), и низкий уровень субъективного контроля (73%). Также подавляющее большинство учителей общеобразовательных и инклюзивных классов использовали в своей педагогической деятельности авторитарный с элементами либерально – попустительского стиля общения с детьми (86%), что является крайне нежелательным, по всем показателям, синтез этих стилей является наименее эффективным в обучении и воспитании детей с ЗПР, и может привести к дидактогениям у детей младшего школьного возраста с нарушенным развитием. Авторитарный стиль с элементами демократического используют только учителя интегрированных классов (97%) и специализированных образовательных учреждений, что является важным в правильном воспитании детей с ЗПР.

Таким образом, детям с ЗПР комфортнее всего будет учиться в интегрированных классах и специализированных учреждениях, где учителя организуют наиболее благоприятную атмосферу для обучения. Ведь основной контингент педагогов данных учебных заведений составляют молодые, уверенные в себе учителя со специальным образованием.

По результатам проведения методики "Школа зверей" по Т. Нежновой, и фрагментов изображением учебной деятельности по методике Р. Жилия "Фильм-тест" было определено, что у детей с ЗПР, обучающихся в инклюзивных классах есть больше предпосылок к возникновению дидактогений, что можно увидеть в ряде специфических проявлений: отношения с учителем у них более напряженные (67% и 37%), чем у учащихся интегрированных классов; наблюдаются проявления агрессивного поведения, конфликтности и трудности в установлении контактов с окружающими (57% и 24%). Что касается интереса и мотивации к учебной деятельности, то они являются менее выраженными у

учащихся с ЗПР, обучающихся в интегрированных классах и специализированных образовательных учреждениях. Это может быть связано с отсутствием учеников с типичным развитием в классах, которые своей успешной учебной деятельностью мотивировали бы этих детей к обучению. Таким образом можно сделать вывод, что инклюзивные классы стимулируют детей с нарушенным развитием к самосовершенствованию.

С помощью методики "Незавершенные предложения" (Ж. Нюттен, А. Орлов) было выявлено, что у детей с ЗПР, обучающихся в инклюзивных классах остается приоритетной игровая деятельность вместо учебной, «неуспешность» последней приводит к заниженной самооценке. Но, находясь в коллективе детей с типичным развитием, они имеют внешние мотивы к обучению, хотят быть такими, как их успешные сверстники, и потому они соревнуются за успешность и верят в то, что станут такими, как их одноклассники (72%). Большинство детей отмечали: «Плохой ученик это тот, кто плохо учится, плохо читает и пишет»; «Хороший ученик не играет, хорошо читает и пишет, его не ругают»; «Я хотел бы, чтобы меня больше хвалил учитель, чтобы меньше сердился на меня»; «Я люблю учиться»; «Я не хотел бы, чтобы мне в школе приказывали»; «Если я невнимательный на уроке, я плохо пишу, плохо веду себя, болтаю»; «Мне интересно на уроках, когда мы пишем и читаем»; «Мне интересно, когда у нас рисование, труд, я не люблю математику, чтение». Данная категория детей не выделяет личностные качества при предоставлении характеристики личности успешного ученика; очень часто дети указывают на то, что если бы у них было определенное качество, или материальный предмет, то они смогли бы учиться гораздо лучше чем сейчас; такие дети недостаточно осознают правила поведения; нарушают дисциплину на уроке, за счет чего пытаются привлечь к себе внимание, но в то же время они прикладывают усилия, хотя и минимальные, для лучшего обучения.

Для детей, которые учатся в интегрированных классах и специализированных учебных заведениях также, как и для учеников инклюзивных классов приоритетной является игровая деятельность. Однако,

данную категорию детей отличает отсутствие внешних мотивов к обучению, меньшая заинтересованность и активность, нежели у детей, которые учатся в инклюзивных классах (34% и 57%). Интерес и мотивация к учебной деятельности менее выражены у данной категории детей. При проведении методики, большинство детей отмечали: «больше всего в школе я люблю перерывы»; «Больше всего в школе я люблю поесть, поиграть»; «В школе всегда надо думать, мне это надоедает», «в школе надо читать, писать»; «В школе надо учиться, а мне иногда хочется поиграть дома своими игрушками», незначительный процент школьников указал, что им интересно учиться. То есть, дети не желают прикладывать усилия для своего обучения, им не на кого ориентироваться в этой деятельности, несмотря на это, такие дети имеют меньше проблем с самооценкой и общением со сверстниками, чем дети с ЗПР в инклюзивных классах, ведь в классе нет детей с типичным развитием, на которых бы они могли равняться, а сами дети могли бы их обижать, насмехаться, подавлять.

Дети с типичным развитием, учась в школе, ориентируются сугубо на учебную деятельность, то есть у них имеется сложившаяся внутренняя позиция школьника (92%). Большинство детей отмечали, что: «Учителя любят детей, которые не задираются, послушных, добрых, хороших, которые хорошо учатся, делают домашние задания, не боятся учителя, не бегают по классу, стараются»; «Я люблю учиться, я стану умной и буду работать учителем»; «Мне интересно на уроках, потому что там постоянно рассказывают что-то интересное»; «Я всегда внимательно слушаю учительницу; я никогда не отвлекаюсь, даже если мне не интересно»; «Мне не нравится в школе то, что учителя ругают детей за плохое поведение». Таким образом, дети с типичным развитием, которые являются успешными в учебной деятельности глубже, чем дети с ЗПР понимают определенную проблему, при оценке других учеников оперируют личностными качествами людей (89%).

Таким образом, проведение экспериментального исследования показало, что у детей с ЗПР, обучающихся в инклюзивных классах, вероятность

возникновения дидактогений и проявлений школьной дезадаптации значительно выше, чем у детей в норме. Это связано с особенностями высшей нервной деятельности и эмоционально-волевой сферы данной категории детей. Учась вместе с детьми с типичным развитием дети с ЗПР имеют внешнюю мотивацию к обучению, из-за чего и стремятся стать лучше, несмотря на свою неуспешность в учебной деятельности. Дети, которые учатся в специализированных учебных заведениях и интегративных классах имеют меньший показатель возникновения дидактогений по сравнению с учениками интегрированных классов. Это связано с менее выраженным интересом и мотивацией к обучению данной категории детей, отсутствия детей с типичным развитием в классе. Большинство из этих учеников интересуется игровой деятельностью на переменах, в столовой и во время уроков.

Выводы. На основе полученных данных по выбору стилей общения педагогов с детьми было выявлено, что большинство учителей инклюзивных классов предпочитают авторитарный стиль с элементами либерально-попустительского, который является менее эффективным в воспитании и обучении детей с ЗПР, и в большинстве случаев способствует возникновению дидактогений. Большинство учителей специализированных учебных заведений и интегрированных классов среди стилей воспитания и общения выбирают авторитарный с элементами демократического, что является наиболее благоприятным для успешного обучения детей с ЗПР.

Таким образом, дети с ЗПР, обучающиеся в инклюзивных классах более нежеле другие категории детей подвергнуты проявлению дидактогений и дезадаптаций; учителя без специального образования часто «быстро выгорают» при взаимодействии с детьми, имеющими эмоциональные расстройства (как при ЗПР), что сказывается на их взаимодействии и отношении. Именно поэтому их стилем воспитания является либо авторитарный, либо либерально-попустительский. А наиболее приемлемым, как выяснилось, для детей с задержкой психического развития является авторитарный стиль в единстве с демократическим. Также, выяснилось, что для детей с ЗПР наличие детей с

типичным развитием в классе является как стрессом, так и стимулом для развития и совершенствования, здесь правильную тактику должен задать сам педагог. Учет полученных результатов на практике даст возможность повысить эффективность обучения данной категории детей, а также сделать процесс пребывания их в школе более комфортным и естественным.

Литература

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.