

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДЕЗАДАПТОВАНИМ ШКОЛЯРАМ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РОСІЇ

Анотація. У статті простежено розвиток російської педагогічної думки з проблеми організації педагогічної допомоги дітям ризику шкільної дезадаптації; проаналізовано досвід загальноосвітніх шкіл Російської Федерації щодо створення класів компенсуючого навчання, педагогічної уваги та вирівнювання і соціально-педагогічного супроводу дітей з проблемами розвитку.

Ключові слова: діти ризику шкільної дезадаптації, класи компенсуючого навчання, соціально-педагогічний супровід.

Аннотация. В статье прослеживается развитие русской педагогической мысли по проблеме организации педагогической помощи детям риска школьной дезадаптации; анализируется опыт общеобразовательных школ Русской Федерации относительно классов компенсирующего обучения, особого педагогического внимания и выравнивания, а также социально-педагогического сопровождения детей с проблемами развития.

Ключевые слова: дети риска школьной дезадаптации, классы компенсирующего обучения, социально-педагогическое сопровождение.

Annotation. In article development of Russian pedagogical thought on a problem of the organisation of the pedagogical help to children of risk school disadaptation is traced; experience of comprehensive schools of Russian Federation concerning classes of compensating training, special pedagogical attention and alignment, and also socially-pedagogical support of children with development problems is analyzed.

Key words: children with development problems, children with disadaptation problems, classes of compensating training.

Серед нагальних проблем кардинального оздоровлення української системи освіти важливе місце займає проблема створення і запровадження у практику дієвої системи соціально-педагогічної профілактики і виправлення шкільної дезадаптації дітей.

Зниження показників соціальної захищеності і здоров'я школярів, педагогічна занедбаність, межові порушення значимих для навчання психофізіологічних і вищих психічних функцій спричиняють труднощі в навчанні і освоєнні соціальної ролі учня, знижують самооцінку та віру в себе. Згідно з результатами дослідження, проведеного автором, кількість учнів з ознаками шкільної дезадаптації становить, згідно з узагальненими даними, 25 – 30%. (Для аналізу адаптованості дітей та їх реакції на шкільне навантаження використано бесіди з учнями, їх батьками та вчителями, анкетування батьків, педагогічне спостереження за дітьми в різних ситуаціях їх шкільного життя, тестування, аналіз педагогічної та медичної документації.)

Потрібно зазначити, що в людинознавчих науках протягом століть накопичувались дані, які вказували на те, що межові недоліки психічного розвитку далеко не завжди мають біологічну етіологію. Часто вони прямо співвідносяться з особливостями соціального середовища та дефектами виховання.

У вітчизняній науковій літературі є невелика кількість робіт, які розкривають психологічні аспекти шкільної дезадаптації (Г.М. Федоришин, Л.В. Дзюбко, С.І. Сабанадзе), однак комплексних досліджень, присвячених виявленню соціально-педагогічних чинників адаптаційних порушень школярів у процесі шкільної соціалізації, їх діагностиці, корекції та попередженню, поки що немає.

Аналіз зарубіжної наукової літератури свідчить про те, що у країнах Східної та Західної Європи, в Японії і особливо у США починаючи з другої половини ХХ століття наукова думка з цієї проблематики розвивалась досить інтенсивно.

З огляду на схожість освітніх умов, фізіологічних, вікових і статистичних характеристик учнів та особливостей і тенденцій розвитку теорії й практики соціально-педагогічної роботи для української науки є досить цікавим російський досвід теоретичного осмислення, концептуалізації та практичної організації соціально-педагогічної допомоги дезадаптованим школярам. Цей досвід частково розкритий у працях російських педагогів, психологів, дефектологів, медиків, а також у нормативних освітніх документах Міністерства освіти Російської Федерації.

Метою статті є аналіз наукової думки Росії з проблем подолання шкільної дезадаптації та досвіду роботи російських освітніх закладів щодо надання соціально-педагогічної допомоги дезадаптованим учням.

У числі перших, хто прийшов до висновку про те, що порушення дитячого розвитку можуть бути викликані не лише біологічними причинами, були вчені В.П. Кащенко, Л.С. Виготський, П.П. Блонський, С.Т. Шацький, А.С. Макаренко та ін. [3; 6; 7]. Роки революції та громадянської війни дали їм в руки колосальний фактичний матеріал, який дозволив до числа факторів, які спричиняють порушення розвитку, окрім біологічних включити ще й соціальні та соціально-педагогічні. 20-ті – початок 30-тих років ХХ століття були відзначені виключною практичною активністю в організації педагогічної роботи з важкими дітьми, які постраждали від несприятливих умов життя й виховання. Однак після відомої постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року „Про педологічні викривлення в системі наркомпросу” були закриті цілі наукові напрями, а проблематика важкого дитинства випала з російської педагогіки на кілька десятиліть [7, с.9].

Інтерес до неї значно посилювався у 70-х роках ХХ століття. Тоді були здійснені медико-соціологічні, медико-педагогічні, соціально-психологічні дослідження М.А. Алемаскіна, Б.Н. Алмазова, А.С. Белкіна, А.В. Ведьонова, В.А. Гурьєва, Н.С. Мансурова, Г.М. Миньковського, І.А. Невського, в яких вивчався зв'язок між порушеннями дитячого розвитку і навчальною неуспішністю, другорічництвом, педагогічною занедбаністю дітей [4; 6; 7].

Результати досліджень А.Н. Леонтьєва, А.Р. Лурії, А.А. Смирнова зафіксували факт якісної неоднорідності цієї категорії учнів, до якої відносились педагогічно занедбані діти, діти з розумовою відсталістю, сенсорними порушеннями, мінімальною мозковою дисфункцією, емоційними дефектами. Було поставлене питання про те, що для подолання шкільної дезадаптації учнів цих різнохарактерних груп потрібні неоднакові педагогічні умови [4; 5; 7].

Зусиллями дефектологів Т.А. Власової, В.В. Ковальова, К.С. Лебединської, В.І. Лубовського, І.Ф. Марковської, М.С. Певзнер та ін. була виділена з усієї маси невстигаючих група дітей із затримкою психічного розвитку та обґрунтована необхідність створення для них спеціальних шкіл, а згодом і класів у загальноосвітній школі. Разом з тим було зазначено, що діти з затримкою психічного розвитку – це лише частина невстигаючих в умовах загальноосвітнього навчання [7, с.10].

Аналіз якісних особливостей процесу навчання невстигаючих школярів знайшов відображення також в роботах Т.П. Антонової, Ю.К. Бабанського, А.А. Бударного, Ю.З. Гільбуха, Л.В. Занкова, З.М. Істоміної, З.І. Калмикової та ін. [5; 7]. Ці вчені встановили, що велика група невстигаючих учнів має знижену здатність до навчання при відсутності у них патологічних змін в інтелектуальних процесах. Була висловлена думка про те, що своєрідність процесу навчання таких школярів може і повинна бути врахована в загальноосвітній школі; також було підняте питання про недостатність тих підходів до диференціації дітей за можливостями навчатись, які використовувались у дефектології.

Останнім часом у російській педагогіці спостерігається значне збагачення цієї проблемної сфери. Дослідження Б.Н. Алмазова, Н.В. Вострокнутова, Р.В. Овчарової,

Г.Ф. Кумаріної, Л.Я. Оліференко та ін., присвячені соціальній та соціально-психологічній дезадаптації особистості дозволили більш повно і диференційовано вивчити як фактори, що призводять до порушень у розвитку, так і механізми, які зумовлюють вплив первинного дефекту на картину розвитку індивіда в цілому [2; 4; 7].

Вчені Г.Ф. Кумаріна, М.Е. Вайнер, Ю.М. В'юнкова на основі аналізу наукової думки виділяють серед численних факторів відхилень у розвитку дитини три основних групи: біогенні, соціогенні і психогенні [7, с.11]. Цими вченими зроблено висновок про те, що будь-яка вада чи обмеження потенціальних можливостей дитини, на якому б рівні індивідуальної організації вони не відбулись, обов'язково зачіпають її в цілому і ведуть до порушення взаємодії індивіда з середовищем та до вторинних особистісних деформацій. Ними також подано статистичні дані про частоту різних причин відхилень у розвитку. Так, вади і обмеження на рівні біологічної організації людини зустрічаються у 8 – 10 % дитячої популяції, в той час як кількість дітей, що постраждали від несприятливих умов розвитку і потребують внаслідок цього педагогічної допомоги, коливається від 20 до 50 % [7, с.11].

Враховуючи системний вплив дестабілізуючих факторів на розвиток дитини, російська система допомоги дітям з проблемами у навчанні все активніше починає базуватися на основі міждисциплінарного підходу з залученням сил спеціалістів з різних галузей знань.

Динамічні спостереження за дітьми ризику в різних умовах організації їх навчання, проведені лабораторією корекційної педагогіки АПН Росії, виявили, що в залежності від сприятливих чи несприятливих умов ці діти або дезадаптуються і „скочуються” у патологію, або реабілітуються і за формами поведінки, результатами і продуктивністю діяльності виходять на рівень норми.

Спроби осмислити і узагальнити вимоги до умов життя дітей ризику в школі, логіку та зміст педагогічної роботи з ними стали основою того напряму дослідницької і практичної діяльності, який сьогодні відображений у понятті „корекційна педагогіка”. У сучасну педагогічну науку цей термін був уведений російським вченим Г.Ф. Кумаріною у 1988 р., однак першими розкрили його зміст В.П. Кашенко та В.В. Мурашов, які у 1929 р. підготували працю „Лікувальна (корективна) педагогіка”, яка уже тоді позначила даний вектор у розвитку наукового знання [7, с.12].

На думку Г.Ф. Кумаріної об'єктною областю корекційної педагогіки є ситуації і стани ризику у розвитку дитини, адаптаційні порушення, які виявляються у взаємодії індивіда з середовищем і не зумовлені факторами органічної етіології, явища соціально-психологічної, шкільної дезадаптації. Вченою розмежовані ситуації та стани ризику. Ситуації ризику – це порушення рівноваги та гармонії між особистістю та середовищем. Причиною їх виникнення можуть бути різноманітні обставини: характер вимог, які пред'являє до дитини шкільне життя, виявляється вищим від її можливостей відповідати їм; оточуюче середовище не здатне забезпечити задоволення актуальних потреб і соціальних амбіцій дитини, через що її інтереси переміщуються зі сфери шкільного життя та навчальної діяльності в інші, в тому числі соціально небезпечні сфери самореалізації; має місце конфлікт у сфері особистісно значимих для дитини стосунків або внутрішній конфлікт, і сила викликаних ним переживань блокує мотиви навчальної діяльності, стає руйнівною для здоров'я. А стани ризику виникають внаслідок подібних ситуацій ризику. Для них є характерним те, що здорова, здатна навчатися за загальноосвітніми програмами дитина у процесі навчання виявляє адаптаційні порушення. В залежності від того, на якому рівні індивідуальної організації виявляються адаптаційні порушення, стани ризику поділяються на такі групи: стани ризику академічної неуспішності; стани соціального ризику; стани ризику для здоров'я; стани комплексного ризику [7, с.13 – 14].

Як бачимо дане трактування терміну „корекційна педагогіка” дещо відмінне від того, як його пояснює українська наукова думка. У нашій країні корекційна педагогіка – це загальноприйнята назва теорії та практики спеціальної освіти осіб з відхиленнями у

фізичному та психічному розвитку, для яких освіта у звичних педагогічних умовах є неможливою або дуже утрудненою. Фактично це синонім до терміну „дефектологія”.

Однак в російській педагогічній науці щодо дефектології використовується загальноприйнятий міжнародний термін „спеціальна педагогіка”, який співвідноситься з сучасними гуманістичними орієнтирами світової системи освіти. В англійській мові це „*special education*”, у французькій – „*education speciale*”, в німецькій – „*Sonderpädagogik*”, в іспанській – „*pedagogia especial*” [8, с.5]. Російські вчені Н.М. Назарова, Л.І. Аксьонова, Б.О. Архипов та інші вважають, що перенос терміну „корекційна педагогіка” на всю галузь спеціальної педагогіки приводить до того, що вся глибина і багатогранність педагогічної діяльності у сфері спеціальної освіти і її сутнісний зміст (особистісний розвиток, задоволення особливих освітніх потреб людей з обмеженими можливостями життєдіяльності, їх габілітація та реабілітація освітніми засобами, корекція та компенсація вторинних відхилень, соціокультурна адаптація, педагогічна допомога сім’ї та багато іншого) зводяться лише до виправлення (корекції) [8, с.11].

Корекційна ж педагогіка розглядається російськими вченими Г.Ф. Кумаріною, М.Е. Вайнер як галузь педагогічних знань, предметом якої є розробка та реалізація в освітній практиці системи умов, які передбачають сучасну діагностику, профілактику і корекцію педагогічними засобами порушень соціально-педагогічної адаптації розумово і фізично збережених дітей, їх труднощів у навчанні і засвоєнні соціальних ролей, відповідних віковому етапові розвитку. Її завдання забезпечити педагогів і батьків знаннями про характер та можливі причини виникнення ситуацій та станів ризику у дітей, про способи їх педагогічного виявлення, попередження і подолання, про можливі методи оздоровлення умов виховання (сімейного та суспільного), конструювання середовища життєдіяльності, здатного протистояти негативним тенденціям [7, с.14].

В освітньому просторі сучасної Росії у корекційній педагогіки є безпосередня сфера застосування – це система корекційно-розвивальної освіти, яка отримала широке розповсюдження у різних типах навчальних закладів, і насамперед у середніх загальноосвітніх школах. Головна мета такої системи освіти створення в умовах загальноосвітньої школи такого освітнього середовища, яке виключає можливість негативного впливу на дитину, а навчальну діяльність перетворює на лікувальну. Таким чином утверджується поняття „терапія педагогічним середовищем”. Дане середовище розглядається як сукупність умов і технологій, які передбачають профілактику, своєчасну діагностику і корекцію станів ризику шкільної дезадаптації у розвитку дітей.

Серед загальнопедагогічних принципів корекційно-розвивального навчання провідним є принцип нормативності освіти, який забезпечує для дітей ризику рівні позиції з однолітками в освітньому процесі, не допускає стосовно них зниження освітньої планки, зумовленої стандартами освіти, передбачає можливість вільного переходу на інші освітні рівні в рамках основної загальної освіти, рівні з ровесниками перспективи в отриманні професійної, вищої та середньої освіти відповідно до їх здібностей [2, с.8].

Визначальною ознакою даної системи навчання є органічне поєднання навчально-виховних стратегій з діагностичними, охоронно-оздоровчими, корекційно-розвивальними і соціальними стратегіями. Конкретні соціально-педагогічні завдання реалізуються насамперед у змісті освіти. Програми корекційно-розвивальної роботи є обов’язковим доповненням до нормативної загальноосвітньої програми. Вона включає в себе структурні блоки, які передбачають: 1) охорону здоров’я дитини і корекцію психосоматичних проблем у її розвитку специфічними медичними і неспецифічними педагогічними прийомами і методами роботи; 2) розвиток соціально-моральних якостей дітей, необхідних для успішної адаптації в шкільних умовах (усвідомлення кожною дитиною своєї нової соціальної ролі – ролі учня та обов’язків і відповідальності, які вона накладає, уміння організувати свою поведінку відповідно до правил шкільного життя, адекватно вести себе в навчальній ситуації); 3) формування змістовної навчальної мотивації, послідовне заміщення первинного зовнішнього інтересу до школи, формальних мотивів

учіння, які спостерігаються у більшості дітей групи ризику на початковому етапі їх навчання, пізнавальними інтересами; 4) розвиток до необхідного рівня психофізіологічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність: фонематичного слуху, артикуляційного апарату, дрібних м'язів руки, просторової орієнтації, координації у системі „око – рука”; 5) збагачення кругозору і розвиток мови до рівня, який дозволив би дітям включитися у навчальний процес, спілкуватися відповідно до його логіки і свідомо сприймати навчальний матеріал; 6) розвиток особистісних компонентів пізнавальної діяльності (пізнавальної активності, самостійності, довільності), подолання інтелектуальної пасивності, безініціативності, які характерні більшості дітей ризику; 7) формування навчальної діяльності дітей і корекцію недоліків в її основних структурних ланках: інформаційно-орієнтаційному, оперативно-виконавчому, контрольно-оціночному. Розробляються також індивідуальні корекційні програми, що враховують індивідуальні проблеми конкретної дитини, виявлені у процесі її вивчення. Індивідуальна програма, організовуючи роботу вчителя з дитиною, одночасно повинна спрямовувати також і роботу з нею вихователів, батьків, шкільних спеціалістів [7, с.61].

У Російській Федерації у багатьох звичайних загальноосвітніх школах відкрито класи компенсуючого навчання, в яких вчать діти ризику зі збереженим інтелектом, здатні опанувати загальноосвітніми програмами. В них передбачено меншу наповнюваність (9 – 12 чоловік) [2, с.12]. Зараховуються діти в такі класи зі згоди батьків та згідно з рішенням шкільного консилиуму. Навчаються школярі в таких класах рік у рік з ровесниками зі звичайних класів. У навчальний план таких класів вводяться спеціальні лікувально-оздоровчі і корекційно-розвивальні заняття (ритміка, лікувальна фізкультура, заняття з логопедом, психологом) за рахунок годин регіонального і шкільного компонентів. На базі кожного класу працює група продовженого дня для тих школярів, які цього потребують, де враховуються підвищена втомлюваність дітей ризику, плануються оптимальне для них чергування видів діяльності, праці і відпочинку. Передбачається включення дітей ризику в широке коло занять за інтересами, які проводяться в школі в позаурочний час. Формування довільної поведінки як найважливішої умови успішного шкільного навчання та корекція недоліків у поведінці відбувається у спільній цілеспрямованій діяльності дорослих і дітей, в ході якої здійснюється розвиток особистості дитини, її освіта і виховання (дитина засвоює не тільки знання, але й норми, правила поведінки, набуває досвіду соціально схвалюваної поведінки). Вчителі й батьки виступають партнерами у вихованні учнів. У своїй взаємодії вони керуються спеціальною програмою розвитку дитини, спираючись на сильні сторони сімейного і шкільного виховання.

Створення класів компенсуючого навчання передбачене законом РФ „Об образовании” (ст. 17, п. 4), наказом Міністерства освіти РФ №333 від 8 вересня 1992 р. Практику створення і функціонування таких класів регламентує нормативний документ Міністерства освіти РФ „примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях” [2].

Одним із варіантів класів компенсуючого навчання є класи педагогічної підтримки. Так називаються класи для дітей ризику, коли вони первинно створюються в середній ланці школи.

Необхідно диференціювати класи компенсуючого навчання від класів вирівнювання, які починаючи з 1981 р. також створювались у багатьох російських школах. Практика їх створення і функціонування визначена в інструктивному листі Міністерства освіти РРФСР від 3 червня 1988 р. № 10-136-б „О специальных классах выравнивания для детей с задержкой психического развития” [7, с.63]. Класи вирівнювання створюються для дітей з більш глибокими порушеннями розвитку, які класифікувались медиками як затримка психічного розвитку. Діти направляються в такі класи з першого року навчання, якщо затримка психічного розвитку була виявлена вже на етапі дошкільного дитинства, але у більшості випадків з другого року навчання. Відповідне рішення приймає медико-

педагогічна комісія. Термін навчання у початковій ланці освіти у цих класах на один рік довший, ніж у звичайних. Відповідних змін зазнають і навчальні програми.

Доповнюючи одні одних, класи компенсуючого навчання і класи вирівнювання поряд з іншими формами корекційно-розвивального навчання створюють платформу для того, щоб кожна дитина, яка має особливі освітні потреби, навчаючись в загальноосвітній школі, отримала той вид і той об'єм необхідної їй допомоги, якої вона потребує.

У Російській Федерації створено розвинуту систему соціально-педагогічного супроводу дезадаптованої дитини в загальноосвітній школі. Видано чимало нормативних документів, наукових та праць, розроблено спеціальне науково-методичне і програмне забезпечення. Досвід російської системи освіти потребує детального вивчення і може бути творчо розвинений у роботі українських загальноосвітніх шкіл.

Література

1. Вестник образования. – 1992. – №11. – С. 5 – 12.
2. *Вострокнутов Н.В.* Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – М., 1995. – С.8 – 11.
3. *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т.5.
4. *Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В.* Основы коррекционной педагогики / Под ред. *В.А. Сластинина.* – М.: Академия, 1999. – 280 с.
5. *Калмыкова З.И.* Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. – М., 1982.
6. *Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция.- М.: Академия, 2000. – 304 с.
7. *Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Г.Ф Кумариной.* – М.: Академия, 2001. – 320 с.
8. *Специальная педагогика: / Под ред Н.М. Назаровой–* М.: Академия, 2000. – 400 с.

УДК 37.013.42

Ю.Б. Ступаченко

ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ НА ПРИКЛАДІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ А.С. МАКАРЕНКА

Анотація. У статті аналізуються соціально-педагогічні умови формування емоційної культури неповнолітніх правопорушників на прикладі педагогічної системи А.С. Макаренка.

Ключові слова: емоційна культура, неповнолітні правопорушники, педагогічна система А.С. Макаренка.

Аннотация. В статье анализируются социально-педагогические условия формирования эмоциональной культуры несовершеннолетних правонарушителей на примере педагогической системы А.С. Макаренко.

Ключевые слова: эмоциональная культура, несовершеннолетние правонарушители, педагогическая система А.С. Макаренко.

Annotation. The social pedagogical conditions of the forming of the emotional culture of the delinquents juveniles that based on the example of the A. S. Makarenko's system are analysed in research.

Key words: emotional culture, delinquents juveniles, the A. S. Makarenko's system.