

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF RESEARCH OF THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL NEGLIGENCE

Стаття присвячена розгляду феномена «педагогічна занедбаність» і висвітленню деяких особливостей поведінки педагогічно занедбаних дітей. На основі проведених досліджень вчених-педагогів розкрито підходи до розуміння концепту «педагогічна занедбаність». Охарактеризовано особливості прояву педагогічної занедбаності. Акцентовано увагу на ролі батьківського виховання як складника, що має прямий вплив на становлення і розвиток дитини. Описано «м'які» вади, що впливають на неспроможність до навчання. Досліджено одну з найбільш актуальних наразі проблем, зумовлених глобалізаційними та міграційними процесами, – непропорційність значної частки культурного й мовного розмаїття студентів у спеціальній освітній програмі. Розкрито іноземний досвід і проаналізовано позиції зарубіжних вчених щодо «неспроможності до навчання». Розглянуто рекомендації та методи (наприклад, педагогічний підхід М. Монтессорі), що спрямовані на корекційну роботу з педагогічно занедбанними підлітками. Наголошено на ефективності занять із педагогічно занедбанними дітьми за принципом індивідуалізації навчання, що дає змогу самостійно визначити потреби та напрями роботи із конкретним суб'єктом. Деталізовано відомості про кейс-матеріали, підготовлене середовище, моніторинг як необхідні блоки, спрямовані на підготовку дидактичного середовища і комплексу навчальних матеріалів. На підставі зазначеного структуровано етапи роботи з педагогічно занедбанними дітьми/студентами, а саме: орієнтаційний етап із введенням індивідуального плану-шаблону, етап самостійного планування домашньої роботи на основі плану-шаблону, етап поєднання самостійної домашньої та аудиторної роботи, індивідуальне планування.

Ключові слова: педагогічна занедбаність, корекційний підхід, непропорційна ідентифікація, гуманістична парадигма, індивідуальне планування.

The article is devoted to the phenomenon of "pedagogical neglect" and the study of some features of the behavior of pedagogically neglected children. On the basis of the conducted researches of scientists-teachers, approaches to understanding of the concept "pedagogical neglect" are opened. Peculiarities of pedagogical neglect are characterized. Emphasis is placed on the role of parental upbringing as an element that has a direct impact on the formation and development of the child. Describes "mild" defects that affect the inability to learn. One of the most pressing problems of globalization and migration processes, the disproportion of a significant share of cultural and linguistic diversity of students in a special educational program, has been studied.

Foreign experience is revealed and the positions of foreign scientists on "inability to study" are analyzed. Recommendations and methods (for example, the pedagogical approach of M. Montessori) aimed at corrective work with pedagogically neglected adolescents are considered. Emphasis is placed on the effectiveness of work with pedagogically neglected children on the principle of individualization of education, which allows you to independently determine the needs and areas of work with a particular subject. Information on case materials, prepared environment, monitoring, as necessary blocks aimed at preparing a didactic environment with a set of educational materials is detailed. Based on this, the stages of work with pedagogically neglected children/students are structured, namely, the orientation stage with the introduction of an individual plan-template, the stage of independent homework planning based on the template plan, the stage of combining independent home and classroom work, individual planning.

Key words: pedagogical neglect, corrective approach, disproportionate identification, humanistic paradigm, individual planning.

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/40.22>

Пилипюк К.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри філології
Одеського національного
морського університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку національної системи освіти є забезпечення особистісно орієнтованого навчання та виховання дітей і молоді. В цьому аспекті особливого значення набуває проблема ефективної підготовки майбутніх педагогів до роботи з педагогічно занедбанними дітьми. Зазначена проблема пов'язана з такими важливими науковими завданнями, як гуманізація професійної підготовки вчителів, підвищення рівня їхніх соціальних, комунікативних, методичних компетенцій, виховання у них толерантності, духовності, загальної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі педагогічної занедбаності школярів присвячені різноманітні наукові праці, зокрема, дослід-

ження Р. Овчарової та І. Невського, які вбачають причини педагогічної занедбаності в особистісних якостях дитини. Розглядаються також у наукових роботах і соціальні аспекти окресленої проблеми (С. Белічева, С. Головін, А. П'єрон). В. Мясичева у своїх дослідженнях виокремлює негативний вплив дорослих (батьків, вихователів, учителів) у поєднанні з важковиховуваністю самої дитини.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас залишається актуальним висвітлення зарубіжного досвіду розв'язання цієї проблеми. Саме тому метою статті є розкриття сутності поняття «педагогічна занедбаність» і визначення основних підходів та досвіду формування неупередженого ставлення до педагогічно занедбаних дітей.

Виклад основного матеріалу. Термін «педагогічна занедбаність» (або, як ще зазначають американські вчені, «неспроможність до навчання») може призвести до нерозуміння і навіть викликати тривогу в батьків. Крім того, дефініція «нездатність до навчання» може по-різному визначатися та тлумачитися в різних країнах і навіть у різних регіонах Сполучених Штатів Америки.

Дослідженням проблеми «важких» дітей займалися педагоги, психологи, криміналісти (Л. Виготський, П. Блонський, В. Сорока-Росинський). Проаналізувавши науково-педагогічну літературу, можна стверджувати, що в науці існує декілька різних підходів до визначення поняття «педагогічна занедбаність».

Зокрема, на думку І. Невського та Р. Овчарової, педагогічна занедбаність є станом, який зумовлений особливостями особистості дитини і характеризується такими суперечностями розвитку, як:

- непродуктивність, труднощі в діяльності та відносинах;
- поведінка, яка супроводжується наслідуванням негативного прикладу, що є сублімацією своєї нездатності, пристосуванням до думки інших;
- домінування морального та емоційного стану негативного характеру.

Сутність соціального підходу А. П'єрона та С. Головіна полягає у характеристиці соціальної педагогічної занедбаності. Зокрема, розглядаються два її різновиди: соціальна і соціально-педагогічна занедбаність дитини.

Щодо третього різновиду, то науковці виокремлюють насамперед фактор негативного впливу дорослих (батьків, вихователів і вчителів) у поєднанні з важковихованістю самої дитини.

Зважаючи на все окреслене вище, є підстави тлумачити педагогічну занедбаність як інтегративне поняття, котре полягає в стійкому стані дитини, якому властиві: непродуктивність, труднощі в соціальній адаптації, поведінка негативного наслідування, нерозвиненість інтелекту, порушення в самооцінці (вона або занижена, або завищена), невихованість, аморальний стереотип у спілкуванні, соціальна дезадаптація, відчуженість дитини від суспільства та сім'ї, а в деяких випадках – навіть кримінальна поведінка дитини.

Одним із симптомів педагогічної занедбаності є факт наявності жорстокого поводження батьків. Саме методика А. Маркова передбачає роботу з дітьми старшого дошкільного віку та їхніми батьками для виявлення конкретного ступеня участі у факті жорстокого поводження з дитиною. Результати цього дослідження дозволяють встановити факт «розпізнання» педагогічної занедбаності у формі жорстокого поводження з дитиною.

Отже, визначені методики дають змогу дослідити феномен педагогічної занедбаності та виявити лише симптоматику, а не цілісність явища.

Вивчення досвіду діагностики педагогічної занедбаності в навчальних закладах США дозволяє стверджувати, що хоча федеральні, керівні принципи ідентифікації учнів із обмеженими можливостями навчання (далі – LD) висуваються з огляду на медичні критерії, непропорційна ідентифікація деяких соціально-демографічних груп спричинює певну недовіру: діагностика іноді ґрунтується на основі соціальної чи функціональної думки. Факт, що непропорційна ідентифікація нездатності до навчання відбувається серед груп, які вже є соціально незахищеними (етнічні меншини, студенти з низьким соціально-економічним статусом), особливо бентежить як педагогів, так і науковців.

У своєму дослідженні вчені Єльського університету Ч. Мюллер і Д. Шифрер аналізують корені диспропорційності на прикладі даних зі спеціального та звичайного вищих навчальних закладів, щоб визначити, які характеристики дійсно ведуть до непропорційної ідентифікації певних груп із порушеною здатністю до навчання. Чинниками непропорційності, на думку вчених, є неточне та непрофесійне впровадження методології діагностики, котра полягає у недбалому розгляді й оцінці подальшого хибного діагнозу.

Широкий спектр діагностичних моделей і психологічних тестів, за якими ідентифікують дітей, свідчить про коливання курсів ідентифікації та ступеня диспропорції в різних країнах і навіть школах.

Класична модель діагностики – це модель невідповідності здатності досягненням, яка вирівнює архетипічні поняття навчання. Щойно студент демонструє низький рівень досягнення, без помітного зовні фактору (поведінка, сім'я, суспільство тощо), повинен бути задокументований «конкретний ступінь відмінності між інтелектуальними здібностями і продуктивністю», щоб класифікувати, чи має студент порушену здатність до навчання [10, с. 300].

Ця модель отримала критичні зауваження, коли було з'ясовано, що група студентів, охарактеризована як група з порушеною здатністю до навчання, за вищезазначеною моделлю діагностування нічим не відрізнялася від тих, хто лише відстає у навчанні [7, с. 432–435].

Основні інноваційні результати цього дослідження полягають в тому, що непропорційна ідентифікація етнічних меншин із обмеженими можливостями навчання цілком пояснюється їхнім низьким соціально-економічним статусом. Той факт, що студенти були визначені як неспроможні до навчання, відповідно до соціально сконструйованих й аскриптивних характеристик, доводить, що соціальні контекстуальні фактори певним чином спричинюють труднощі в навчанні (зміни в базі ресурсів унаслідок відмінностей у соціальному статусі), а методи ідентифікації погано розрізняють соціальні/культурні відмінності і, фактично, відмінності у навчанні.

Наприклад, вченими було виявлено, що студенти з порушеннями мовлення та емоційно нестабільні,

швидше за все, будуть ототоженні з порушеною здатністю до навчання. Водночас не існує жодної різниці з ймовірністю ідентифікації студентів із більш очевидними фізичними недоліками, такими як вади слуху та ортопедичні порушення. Хоч такі недоліки і можуть бути наслідком справжніх супутніх захворювань, які надалі сприятимуть неспроможності до навчання, це також є результатом певної нестійкості в ідентифікації за менш видимих умов. Справді, «м'які» вади неспроможності до навчання (розумова відсталість й емоційні порушення, порівняно з фізичними вадами) надто чутливі до численних розбіжностей [7, с. 440]. Діагнози проблем із навчанням, ймовірно, відображають соціальні відмінності, а не відмінності у навчанні, тож вирішення певних «біологічних» питань може полягати у розв'язанні таких соціальних проблем, як економічна нерівність. Хоча, цілком можливо, що деякі расові/етнічні меншини ототожнюються з порушеною здатністю до навчання через культурні непорозуміння чи пряму дискримінацію.

Непропорційність значної частки культурного та мовного розмаїття (далі – CLD) студентів у спеціальній освітній програмі була предметом пильної уваги впродовж майже чотирьох десятиліть і згодом стала темою дебатів. Як одне з найскладніших питань у сфері спеціальної освіти сьогодні «невідповідність» належить до «надмірно» чи, навпаки, «недостатньо» представленої демографічної групи в спеціальних освітніх програмах щодо наявності цієї групи серед загальної чисельності здобувачів вищої освіти. Близько 13,5% всіх студентів здобувають спеціальну освіту. Однак деякі підгрупи отримують послуги за спеціальними тарифами, які значно вищі або нижчі, ніж загалом.

Наприклад, голова Національної асоціації освіти Д. ван Рьоекель зазначає, що в Америці вихідці з Латинської Америки, країн Азії та островів Тихого океану, як правило, не досить представлені у спеціальних освітніх програмах, водночас як американські індіанці та корінні жителі Аляски мало представлені у програмах для обдарованих дітей [6, с. 3].

Дослідження показують, що часто навчання CLD-груп проходить в більш відокремленому або обмеженому середовищі, ніж в їхніх однолітків. Наприклад, навчальний процес афроамериканців, іспаномовних, американських індіанців із обмеженими можливостями буде здійснюватися, ймовірно, у вигляді окремих класів або шкіл, що негативно впливає на емоційний стан таких студентів і суперечить положенням інклюзивної освіти. Крім того, CLD-студенти мають більше виключень із навчального закладу. Слід підкреслити, що жорстка політика дисципліни може ненавмисно сприяти більш низькій терпимості до культурних відмінностей. Це утворює складнощі, пов'язані з референцією культурного і мовного розмаїття студентів.

Як зазначає професор Вермонтського коледжу Ф. Варго, треба почати з того, що термін «неспро-

можність до навчання» є насправді загальним терміном, який описує особливі види інклюзивної педагогіки. Проблеми, котрі виникають під час такого навчання, є або результатом недбалості дорослих, або результатом так званих «вроджених» труднощів. Особи з обмеженими можливостями навчання, як правило, мають середній або вище середнього показник інтелекту, але вони по-іншому, порівняно з ровесниками, обробляють інформацію.

Слід відзначити, що окремі труднощі зазвичай варіюються від людини до людини. Наприклад, тоді як один студент може мати певні проблеми з різними аспектами читання й письма, інший не здатен правильно сформулювати своє висловлення, що також впливає на характер читання й письма.

Неспроможність до навчання зустрічається частіше, ніж вважає більшість людей. Наприклад, було документально підтверджено, що одна з п'яти осіб у Сполучених Штатах Америки має визнану форму нездатності до навчання. Отже, майже 3 млн дітей у США (віком від 6 до 21 року) мають обмежені можливості до навчання і здобувають спеціальну освіту в школі.

Одним із ключових питань є недостатній ступінь реалізації гуманістичної парадигми в сучасній освіті. Принцип індивідуалізації навчання допоможе вирішенню окреслених проблем. Педагогічні приклади індивідуалізації є різноманітними: від окремих прийомів, упроваджуваних у межах традиційних освітніх систем, до створення самостійних альтернативних концепцій.

Такою є педагогіка М. Монтесорі. Принципи педоцентризму, свободи розвитку індивідуума, можливість спонтанного прояву інтересу, відмова від будь-якого примусу, жорсткого керівництва, незалежність і самостійність учнів в умовах спеціально підготовленого середовища покладені в основу цієї системи та становлять необхідну базу для індивідуалізації навчання.

Загальновідомі приклади застосування педагогіки М. Монтесорі у сфері дошкільної та молодшої шкільної освіти. При цьому в багатьох виникає питання щодо адекватності проєкції принципів і підходів М. Монтесорі на умови вищої школи. Проведений нами аналіз принципів, методів і форм організації навчання за системою М. Монтесорі підтверджує, що ця методика має потенціал універсальності, яка дозволяє запроваджувати її з певними модифікаціями в групах будь-якого віку і різного ступеня підготовки.

Ґрунтуючись на наведених аргументах, були досліджені питання адаптації ідей М. Монтесорі до умов вищої школи. Окремі аспекти цього дослідження були представлені в ідеях створення підготовленого дидактичного середовища з комплексом навчальних матеріалів із іноземних мов [4, с. 12]. При цьому були враховані загальні вимоги педагогіки М. Монтесорі до дидактичного матеріалу:

єдиний колір кодування, науковий характер, функціональність, індивідуалізований і цілісний підходи. У процесі роботи «підготовлене середовище» повинно відповідати вимогам відкритості та доступності, кількісного обмеження, структурованості закладеної можливості самоконтролю.

Отже, описуваний комплекс має таку структуру:

1) кейс-матеріали – блок роздавальних матеріалів;
2) підготовлене середовище – блок аудиторних матеріалів;

3) моніторинг-система спостереження і контролю.

1. Кейс-матеріали – це спеціально підготовлений блок матеріалів за чотирма різними темами для самостійної аудиторної та позааудиторної роботи студентів. Після завершення однієї теми в індивідуальному режимі відбувається перехід до наступного тематичного блока. Порядок вивчення тем визначається кожним студентом самостійно. Що стосується термінів виконання завдань, то на початку теми студент вносить в індивідуальний план передбачувані контрольні дати. Всі блоки мають єдину структуру. Кожен блок представлений індивідуальним навчальним планом.

2. Підготовлене середовище – це блок аудиторних навчальних матеріалів, що охоплює такі розділи: довідкові граматичні матеріали; вправи в малюнках; блок самоконтролю, котрий забезпечує фактичну базу для продуктивної самостійної роботи студентів, орієнтуючи їх на перевірку та самоконтроль.

Щодо застосування вправ у малюнках слід наголосити, що коли М. Монтесорі починала працювати з розумово відсталими дітьми, вони спонукали її винайти спеціальні дидактичні матеріали – різноманітні гарні предмети, завдяки яким діти впродовж року досягли рівня нормально розвинених однолітків [8, с. 163]. Доцільність використання подібних матеріалів є очевидною, вони переключають увагу студентів, надаючи можливість розслабитися після серйозної роботи. Ці вправи часто містять ігрові елементи та орієнтовані на загальну ерудицію, добре підходять для роботи в малих групах.

3. Система моніторингу роботи студентів включає такі компоненти:

- індивідуальні навчальні плани, що складаються на початку теми спільно з викладачем;
- «Карту спостереження за виконанням завдань»;
- «Мотиваційну карту» і «Карту динаміки самостійності», які відображають спостереження за робочою поведінкою студентів.

1. Орієнтаційний етап із введенням індивідуального плану-шаблону.

На цьому етапі проводяться традиційні форми занять із використанням звичних навчальних матеріалів. Однак на початку кожної теми студенти отримують план майбутньої роботи, що включає відповідний набір питань і вправ. Вправи розділені на домашні та аудиторні, що дозволяє студентам орієнтуватися та свідомо просуватися в матеріалі.

2. Етап самостійного планування домашньої роботи на основі плану-шаблону. Відмінністю цього етапу від попереднього є самостійне планування (визначення порядку, часу і темпу). Таким чином, студенти повинні виконати певний обсяг домашніх завдань. Проте їх контроль здійснюється тільки наприкінці теми.

3. Етап поєднання самостійної домашньої та аудиторної роботи.

Відбувається зміна в структурі плану-шаблону. Те, що виносилося раніше в окремі графізавдання для аудиторного та домашнього виконання, тепер зводиться в один стовпець. Подібний підхід спонукає студентів планувати самостійну роботу, виділяючи в ній аудиторні завдання.

4. Індивідуальне планування передбачає перехід до комплексу матеріалів для роботи в умовах вільного навчального середовища. На прикладі першої тренувальної теми студенти навчаються скласти власний індивідуальний план, що припускає точне планування часу, тем і вправ [3, с. 80].

Висновки. Отже, досвід створення та впровадження вільного навчального середовища у практику навчання у вищій школі показує, що запропоновані підходи здатні як задовольнити потреби в спеціальному навчанні певної категорії студентів, так і вирішити низку важливих проблем сучасної освіти за дотримання відповідних умов. Перспективи дослідження полягають у висвітленні засобів підготовки майбутніх учителів до роботи з педагогічно занедбаними дітьми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Маркова А. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1982. 180 с.
2. Пурин В. Профилактика и коррекция педагогической запущенности. Москва : Академия, 2008. 188 с.
3. Ратнер Ф. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. Москва : ВЛАДОС, 2006. 175 с.
4. Юсупова А. Педагогические идеи М. Монтесорри на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2010. № 6. С. 10–14.
5. Cartledge G., Tam K.Y., Loe S.A. Culturally and linguistically diverse students with behavioral disorders. Arlington, Va. : Council for exceptional children, 2002. P. 5–28.
6. Dennis V.R. Disproportionality: Inappropriate identification of culturally and linguistically diverse children. NEA: Professional library. 2013. № 20036. P. 1–3.
7. Hollins E.R. Culture in School Learning. Harvard Education Press. 1996. № 4. P. 425–441.
8. Mattern B. Montessori für Studierende. 2. Aufl. Dortmund : Verlag Modernes Lernen, 2004. 190 p.
9. Ralabate P. Meeting the challenge: Special education tools that work for all kids. NEA: Professional library. 2002. Vol. 1. P. 1–10.
10. Shifrer D., Muller Ch. Disproportionality: a sociological perspective of the identification by schools of students with learning disabilities. *Social Science and Disability*. 2010. Vol. 5. P. 279–308.