

напрямах. Формування педагога, організатора інклюзивного освітнього простору, члена мультидисциплінарної команди, має відбуватися на компетентнісній основі.

#### Список використаних джерел:

1. Голюк О.А. Організаційно-педагогічні умови набуття майбутніми вихователями ДНЗ фахових компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі / О.А.Голюк / Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії // Зб. тез. доп. / Редкол.: В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 79–82.
2. Голюк О.А. Особливості підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки в контексті реформування вищої освіти України / О.А. Голюк // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: зб. мат. наук.-практ. конф.– Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – Вип. 4. – С. 437–440.
3. Демченко, Е. П. Статус одареного ребенка в проблемном поле инклюзивной педагогике / Е.П.Демченко, О.Н.Зайцева // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 26th -27th, 2017. 61-71.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Соц. захист. - 2010. - № 11. - С. 48-49.
5. Король А.В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу / А.В. Король // Молодий вчений. – 2018. – № 5.2 (57.2), травень. – С. 54-57.
6. Лазаренко Н. Культура мовлення як невід’ємна складова ключових компетентностей сучасного педагога / Н. І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство) : Збірник наукових праць / [гол.ред. Н. Л. Іваницька]. – Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2016. – Вип.23. – С.36-42.
7. Чайковський М.Є. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб’єктів навчально-виховного процесу. Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. - 2012. - № 2. - С.15-21.

## ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ЯК ЧИННИКА ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У ДІТЕЙ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ

*Крутії Катерина, доктор педагогічних наук, професор  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

## TRAINING OF STUDENTS FOR THE PREVENTION OF EDUCATIONAL DEPRIVATION AS A FACTOR OF SCHOOL DISADAPTATION IN SIX-YEAR CHILDREN

*Kruty Kateryna, doctor of Pedagogic Sciences, professor  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)*

**Анотація.** У статті автором розглядається депривація як одна з головних причин відчуження дітей від навчальної діяльності. Визначено, що дитина, яка перебуває під впливом деприваційних чинників (педагогічних, психологічних, соціально-економічних, медико-біологічних), виявляється неуспішною у навчанні, невпевненою, тривожною. Запропоновано типологію дітей у групі однолітків, які переживають психогенну шкільну дезадаптацію.

**Ключові слова:** дезадаптація, депривація, психогенна шкільна депривація, діти шестирічного віку.

**Abstract.** The article considers deprivation as one of the main reasons for the

*alienation of children from learning activities. It is determined that a child who is under the influence of deprivation factors (pedagogical, psychological, socio-economic, biomedical) is unsuccessful in learning, insecure, anxious. A typology of children in the peer group experiencing psychogenic school disadaptation proposed.*

**Key words:** *disadaptation, deprivation, psychogenic school deprivation, children of six years of age.*

Державний стандарт початкової загальної освіти ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти. У стандарті чітко визначено соціальну компетентність як здатність особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі. Проте зазначена компетентність може бути сформована лише за сприятливих умов для дитини шестирічного віку та надання можливості виявити її в діяльності.

Провідною діяльністю дитини шестирічного віку є навчальна діяльність, яка з першим кроком до школи опосередковує систему його стосунків із довкіллям, зокрема із соціумом. Необхідний певний час, поки шестирічний школяр опанує цю систему. Це не відбувається стихійно, а потребує значних особистісних зусиль, допомоги дорослих, насамперед, учителя початкових класів. На жаль, можна констатувати неуважне ставлення педагогів до проблем шестирічного учня, які не завжди лежать на поверхні, але від цього простішими не стають. Ідеться про освітню депривацію, яка неабияк впливає на адаптаційні процеси під час початку шкільного життя першокласника.

Визначимося з термінологічним полем заявленої проблеми. Депривація (від лат. *deprivatio* – втрата, позбавлення) – це психічний стан, виникнення якого обумовлено діяльністю особистості в умовах тривалого позбавлення або істотного обмеження можливостей задоволення життєво важливих її потреб [6].

Аналіз теоретичних джерел проведений О.Г.Алексєєвою, дає підстави використовувати запропоновану далі класифікацію [1, с. 10-11]. Як правило, науковці називають такі основні види психічної депривації: сенсорна, когнітивна (інформаційна), емоційна, соціальна. Депривації можуть мати складну конфігурацію, деякі з них можуть об'єднуватися, одна може бути наслідком іншої тощо. У сучасній психології та суміжних гуманітарних науках виокремлюють інші види депривації, що мають узагальнений характер або пов'язані з окремими аспектами існування людини в суспільстві: *освітня, економічна, етична депривації* тощо. Крім видів, існують ще й різні форми прояву депривацій, а саме: явні або приховані.

Зупинимося детальніше на *депривації в освітньому просторі* - явищі педагогічної дійсності, що характеризується присутністю зовнішніх чинників, що обмежують можливості задоволення особистісно значущих потреб тих, хто навчається [6]. У контексті проблеми, що розглядається, ми приймаємо визначення, запропоноване Л.М.Бережновою: «Освітня депривація – явище, що виникає в умовах, коли обмежуються можливості того, хто навчається в задоволенні його освітніх потреб в самоповазі, самовираженні, самоствердженні в освітній діяльності. Освітня депривація характеризується неузгодженістю зв'язків особистісного сенсу з потребою в освіті як внутрішнім спонуканням до освітньої діяльності» [2, с. 200].

Депривація є однією з головних причин відчуження дітей від навчальної діяльності. На думку О.Г.Андрєєвої, повинен викликати тривогу той факт, що останнім часом термін «відчуження в освіті» усе частіше використовується в педагогіці. У широкому сенсі відчуження в освіті пов'язується з процесом навчання, в якому дитина відчуває психологічний дискомфорт [1]. Природною реакцією на дискомфорт є опір.

Основні симптоми відчуження: негативне ставлення до школи, відраза до навчальної праці [2; 3 та ін.]. Проте, на думку науковців, відчуження не зводиться тільки до небажання вчитися. Воно зачіпає більш глибокі переживання дитини. Відчуження виникає передусім унаслідок неузгодженості цінностей дитини та школи.

Слід зазначити, що дитина, яка перебуває під впливом деприваційних чинників (педагогічних, психологічних, соціально-економічних, медико-біологічних), виявляється неуспішною у навчанні, невпевненою, тривожною. Дитина починає відчувати труднощі у використанні засвоєних опорних знань для вирішення теоретичних і практичних завдань, а також страх, афективні переживання. У дитини формується негативна установка на заняття, оцінки дорослого, однолітків. Це може викликати деструктивну поведінку, а за наявності тривалого впливу – породжувати освітню депривацію. На думку Б.І.Коротяєва, депривація має негативний, гальмівний вплив на розвиток творчих і комунікативних можливостей дитини, на рівень засвоєння і самостійного оперування інформацією, на інтелектуальний і психічний розвиток [8].

Із-поміж причин відчуження фахівці називають, у першу чергу, характер відносин шестиричок і педагогів: відсутність суб'єкт – суб'єктного спілкування педагога з дітьми; формальний характер взаємодії; невміння і небажання вчителів вибудовувати демократичні відносини, з одного боку, і

непідготовленість учнів до демократичних відносин, з іншого боку. Істотним бар'єром на шляху розкриття творчого потенціалу учнів є стереотипізоване сприйняття учня педагогом. Основна причина такого сприйняття вбачається в тому, що вчителі не мають достатньо чіткої конкретної мети постійного спостереження і вивчення своїх учнів, а також засобів і способів здійснення такого спостереження [2]. На жаль, під час проведення педагогічної практики як у студентів бакалавріату, так і у магістрантів, у схемі аналізу діяльності педагога та учнів не передбачається спостереження за діяльністю дитини не лише на уроці, але й у позаурочній самостійній діяльності. *Студентів не навчають спостерігати, фіксувати, а головне, аналізувати побачене.* Вочевидь, для студентів передусім важливо відпрацювати навички невключеного спостереження, яке дає можливість отримати інформацію як про всю групу дітей, так про одну дитину, фіксуючи акти поведінки в організованій і неорганізованій діяльності.

Спостерігаючи шестирічок під час самостійної педагогічної практики, студенту слід чітко розуміти типологію дітей у групі однолітків.

Так, за Л. М. Мітіною, схематична типізація зводиться до такого: *учні-відмінники, які співпрацюють із учителем; учні, яких учитель вважає здатними, але в певному сенсі важкими; так звані хороші (слухняні) учні, але вважаються мало здібними, зі слабкою успішністю; явно проблемні учні; учні, які можуть бути позначені як невизначена, слабо диференційована група* [9, с. 29-30]. Із кожним типом учнів педагоги ведуть себе по-різному, що, природно, впливає на успішність, поведінку, розвиток особистості дітей. Спілкування будується за певним шаблоном, що, безумовно, обмежує можливості самореалізації дитини, перешкоджає її активності.

Зазначимо, що в деприваційних умовах виявляється дитина з будь-якої з наведених груп.

Нам імпонує авторська типологія невстигаючих дітей, що запропонована Н.Я. Семаго [10]. Спочатку авторка подає бачення дитини очима вчителя, а потім співвідносить це бачення з тим чи іншим варіантом розвитку, що відхиляється від умовної норми. Перша характеристика подана для *«тихого двієчника»* (на думку вчителя). Із точки зору особливостей пізнавальної сфери такого учня, то неуспішність його стійка, тому що програмний матеріал він не в змозі засвоїти із причини *тотальності недорозвинення всіх сторін психіки* [10]. Такий тип тотального недорозвинення визначається як *гальмівний-інертний тип тотального недорозвинення.*

До другого типу у відхиленні розвитку науковець відносить «*двієчника спокійного*». Така дитина, як правило, також залежна і несамотійна, її поведінка, і специфіка афективного і пізнавального розвитку є також симптомами тотального недорозвинення психічних функцій і процесів. Але такий варіант буде відноситися вже до *простого урівноваженому типу тотального недорозвинення*.

Далі авторка пропонує до розгляду характеристику «*двієчника не завжди, але буйного*». Його здатність до навчання, сама по собі не дефіцитарна, а будь-яка діяльність страждає саме в ланці своєї довільної регуляції, за умов правильної організації навчання (зовнішньої регуляції діяльності вчителем, або мамою вдома) він цілком здатен засвоїти програмний матеріал, написати контрольну або перевірочну роботу. Такий тип розвитку і був виділений як *парціальна несформованість регуляторного компонента діяльності*.

Наступним у класифікації Н.Я. Семаго названий «*старанний двієчник*». Темп діяльності такої дитини може бути нерівномірний, частіше знижений особливо при роботі з мовним і мовленнєвим матеріалом – будь то читання, або розуміння умов арифметичних задач, причиною труднощів дитини є *парціальна (часткова) несформованість когнітивного компонента психічної діяльності*.

«*Типовий двієчник*» має відразу два комплекти проблем: проблеми типові для дитини з несформованістю регуляторної сфери та проблеми типові для дитини з несформованістю когнітивного ланки психічної діяльності, саме тому цей варіант розвитку було схарактеризовано як *парціальна несформованість змішаного типу*.

«*Інфантильний двієчник*» виглядає молодше свого паспортного віку, має низьку працездатність, швидко притуплюється інтелектуальним навантаженням, незрілість регуляторних функцій і мотиваційно-вольової сфери утрудняє його соціальну адаптацію, не в змозі наслідувати встановлені правила поведінки, як на уроці, так і на перерві. Такий тип затриманого в своєму темпі розвитку було визначено як *гармонійний інфантилізм, або темпо-затриманий тип розвитку*.

У класифікації Н.Я. Семаго є також і «*двієчник, але не відразу*», ідеться про досить рідкісні випадки, в яких до певного моменту в дитини все було добре, або задовільно, а потім, після перенесеного: струсу мозку різного ступеня тяжкості; забиття мозку; інфекційного або іншого захворювання ЦНС, дитина повертається в школу зовсім іншою. Такий тип розвитку було віднесено до пізно пошкодженого, отже, ідеться не стільки про локально пошкоджений, скільки про *дифузно пошкоджений розвиток*.

До останнього типу віднесено «двієчник з його власної вини», дитина програмний матеріал принципово може засвоїти, але умови, в яких вона живе, не дають їй можливість навчатися і, відповідно, засвоювати програмний матеріал. Такій дитині необхідна допомога зовсім іншого роду, ніж корекційна.

У запропонованому огляді, за Н.Я.Семаго, різні «типи» невстигаючих учнів і відповідно цієї неуспішності типологічні психологічні діагнози наведені, як це й годиться в будь-яких класифікаціях, у «чистому» вигляді. Реально на практиці можливі найрізноманітніші ступені прояву всіх цих «типових двієчників» і настільки ж різноманітні поєднання типів [10].

На думку О.М. Голик, дослідники відзначають як прикмету часу зростання психічних розладів і труднощів у навчанні дітей у період здобуття шкільної освіти. У педагогічній психіатрії, що виникла на стику психіатрії та педагогіки, використовується термін «дидактогенії» для позначення психічних розладів, викликаних неправильною поведінкою педагога [4]. За даними досліджень, порушення педагогічного такту з боку педагога є частою причиною неврозів, шкільних фобій тощо.

За влучним образним висловом Б.І. Коротяєва [8, с.44-45], прихований процес руйнування психологічного здоров'я особистості починається там, де ігноруються внутрішні закони розвитку дитини, де впродовж усіх років навчання всіх саджають в абсолютно ідентичні й жорсткі «маршрутні сани», не враховуючи ані вік, ані період зростання, визрівання і дорослішання. Ці слова професора Коротяєва, який пише російською, наштовхнули нас на інший вислів, який є доречним в українській мові – «освітні гринджоли», маючи на увазі, що гринджоли – це низькі й широкі сани з боками, які розширюються від передка. Так і з дитиною, яка опиняється в «освітніх гринджолах», кабальних і жорстко фіксованих – майже всім байдуже, як там тому, хто в них? Чи завжди педагог бачить не тільки того, хто попереду в гринджолах сидить на вістрі, а хто – подалі, там, де сани йдуть уже клином? Адже клин – це елемент з двома площинами, які утворюють гострий кут... Як відомо, труднощі розпізнавання освітньої депривації полягають саме в тому, що вона носить багато в чому примаскований характер.

У літературі, присвяченій проблемам молодшого шкільного віку, активно використовується поняття дезадаптація. Сам цей термін запозичено із медицини й означає порушення взаємодії людини з довкіллям.

В.Є. Каган увів поняття «психогенна шкільна дезадаптація», визначаючи його як «психогенні реакції, психогенні захворювання і психогенні формування особистості дитини, що порушують її суб'єктивний і об'єктивний статус у

школі та сім'ї, утрудняють навчально-виховний процес» [7, с. 89]. Це дозволяє визначити психогенну шкільну дезадаптацію як «складову частину шкільної дезадаптації в цілому і диференціювати її від інших форм дезадаптації, пов'язаних із психозами, психопатіями, не психотичними розладами на ґрунті органічного ураження головного мозку, гіперкінетичним синдромом дитячого віку, специфічними затримками розвитку, легкою розумовою відсталістю, дефектами аналізаторів тощо» [7, с. 90].

*На нашу думку, освітня депривація може провокувати шкільну дезадаптацію, яку цілком коректно можна розглядати як більш окреме явище у відношенні до загальної соціально-психологічної дезадаптації, у структурі якої шкільна дезадаптація може виступати як наслідок, так і причина.*

Т.В. Дорожевець запропонувала теоретичну модель шкільної адаптації, що охоплює: академічну, соціальну та особистісну [5]. Так, *академічна адаптація* характеризує ступінь прийняття дитиною навчальної діяльності й норм шкільного життя. Успішність входження дитини в нову соціальну групу залежить від *соціальної адаптації*. *Особистісна адаптація* характеризує рівень прийняття дитиною свого нового соціального статусу («Я – школяр»). *Шкільна дезадаптація* розглядається автором як результат переважання одного з трьох стилів пристосування до нових соціальних умов: акомодацийного, асиміляційного і незрілого.

Акомодацийний стиль проявляється у схильності дитини до повного підпорядкування своєї поведінки вимогам школи. В асиміляційному стилі відбивається прагнення учня підпорядкувати навколишнє шкільне середовище своїм потребам. Незрілий стиль пристосування, обумовлений психічним інфантилізмом, відбиває нездатність школяра перебудуватися в новій соціальній ситуації розвитку.

**Підсумуємо.** Знання основних потреб шестирічок у процесі навчання показує, що найбільше учні потребують підтримки з боку вчителів, захищеності, спілкуванні, досягнення і визнання. Як засіб попередження і подолання освітньої депривації вбачаємо перехід від педагогічного впливу до співпереживання, розуміння, сприяння кожної дитини. Пріоритетним засобом попередження депривації в такому випадку є прийняття дитини в освітньому процесі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Алексеева Е.Г. Личность в условиях психической депривации / Е.Г.Алексеева. – СПб. Питер, 2009. – 96 с.
2. Бережнова Л. Н. Предупреждение депривации в образовательном процессе / Л.Н.Бережнова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 360 с.
3. Беседина М. В. Образовательная среда как фактор эмоциональной депривации, влияющей на соматическое здоровье подростков / М.В.Беседина. Автореф. канд. дис. – М., 2004.

4. Голик А. Н. Педагогическая психиатрия / А.Н.Голик. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 204 с.
5. Дорожевец Т.В. Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.В. Дорожевец; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. –М., 1994. – 16 с.
6. Кондратьев М. Ю. Азбука социального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
7. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е.Каган // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С.89-95.
8. Коротяев Б.И. Диалектика «недостающего» и «избыточного» в образовательном пространстве : Монография / Б.И.Коротяев, В.С.Курило, В.В. Третьяченко. – Луганск : Альма-матер, 2006. – 240 с.
9. Митина Л. М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся / Л.М.Митина // Вопросы психологии. 1991. – № 5. – С. 28-35.
10. Семаго Н.Я. Некоторые причины и механизмы школьной неуспешности / Н.Я.Семаго // Сборник «Из опыта работы с детьми с особыми образовательными потребностями» ЦОУО. – Москва Изд. НПО «Образование от А до Я», 2007. – С.33-43.

## **ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У ФРАНЦІЇ**

***Орос Ільдїко Імрїївна, доктор філософії, ректор  
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ (Україна)***

## **ADULT EDUCATION IN FRANCE**

***Oros Ildiko Imriivna, doctor of philosophy, rector  
Ferenc Rakocchi II Transcarpathian Hungarian Institute (Ukraine)***

***Анотація.** Виділено особливості нової форми організації неперервної професійної освіти дорослих у Франції – освітньої структури ГРЕТА. Національна освітня структура ГРЕТА в наш час являє собою основну організацію, що займається неперервною професійною освітою дорослих у Франції.*

***Ключові слова:** освіта дорослих, Франція, освітня структура ГРЕТА, неперервна професійна освіта дорослих.*

***Abstract.** The peculiarities of the new form of organization of continuous professional education of adults in France - the educational structure of GREETA. GREETA's national educational structure in our time is the main organization involved in the continuing vocational education of adults in France.*

***Key words:** adult education, France, educational structure of GREETA, continuous vocational education of adults.*

Актуальність з'ясування питання освіти дорослих у розвинених країнах світу зумовлена тим, що аналіз розвитку освіти дорослих необхідний для висвітлення наступності між теорією освіти дорослих і практикою, щоб виявити тенденції, уникнути недоліків у плануванні майбутнього [5, с. 56].

У сучасному суспільстві освіта дорослих (adult learning) набула великого значення. Щоб задовольнити вимоги економіки, в якій застосовуються все нові технології, і глобального ринку праці з його жорсткою конкуренцією, робітники вимушені адаптуватися до технологічних змін упродовж трудової